

Anais do VI Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA)

ISSN: 2238-1112

CORPO EDITORIAL 2022

Organização

Prof. Dr. Diego Pizarro (IFB/UFBA/UnB)
Profa. Dra. Yara dos Santos Costa Passos (UEA)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Marco Aurélio da Cruz Souza (UFPel)
Profa. Dra. Ligia Losada Tourinho (UFRJ)

Revisão

Pessoas autoras e Conselho Científico

Diagramação e Revisão de Forma

Beliza Gonzales Rocha

Correalização

Programa de pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia
(PPGDANÇA/UFBA)

Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança da Universidade Federal da
Bahia (PRODAN/UFBA)

Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro
(PPGDAN/UFRJ)

Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança da Faculdade Angel Vianna
(PPGPDAN/FAV)

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas a Universidade Federal da Bahia
(PPGAC/UFBA)

Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Pelotas
(PPGARTES/UFPel)

Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes da Universidade Federal do
Amazonas e Universidade do Estado do Amazonas (Prof-Artes/UFAM/UEA)

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada de acordo com os dados fornecidos pelas pessoas organizadoras.

Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 1ª edição virtual (7.:2022: Salvador, Bahia).

E56a Anais [recurso eletrônico] - 7º Encontro Científico Nacional de 2022 Pesquisadores em Dança, 29, 30, 31 de julho e 1 de agosto de 2022. / Organizadores Diego Pizarro, Yara dos Santos Costa Passos. – Salvador, Bahia: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança, 2022.

2660p.

Edição digital.

ISSN 2238-1112

1. Dança. 2. Dança - Pesquisa. 3. Dança- Educação. I. Pizarro, Diego. II. Passos, Yara dos Santos Costa. III. Título.

CDU 793.3

Lucia Helena Santana Ferreira - Bibliotecária - CRB-11/794

SUMÁRIO

COMITÊ TEMÁTICO DANÇA EM MÚLTIPLOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS.....	17
ARTIGOS.....	21
Iniciações artísticas entre crianças e educadores artistas: linguagens em movimento – Alexandre Medeiros de Oliveira; Patrícia Dias Prado.....	22
Retratos de longe: o ensaio – Aline Menezes da Rocha	38
Estesia, Arte/Dança e Educação: movimento #dançareage na rotina escolar – Amanda da Silva Pinto.....	48
O corpo e o gesto da dança na velhice: a experiência artística na formação do sujeito velho – Amanda Khalil Suleiman Zucco	59
(In)fluências da necropolítica, branquitude e neoliberalismo nos festivais competitivos de dança no Brasil – Carla Gontijo Campolim Moraes; Joubert Albuquerque Arrais.....	70
Ensino e Aprendizagem: o olhar, os corpos, as danças – Carmem Lúcia Meira Arce...	86
Da nomeação à atuação das professoras de Dança na Educação Básica: tensões, expectativas e conquistas – Carolina Pinto da Silva; Débora Souto Allemand	99
Preparação Corporal para a cena como lugar de diálogo entre a Teoria Fundamentos da Dança e as experiências formativas do/no corpo preto – Dandara da Silva Ferreira; Maria Inês Galvão Souza.....	115
Aulas de ballet clássico on-line: emoções de bailarinos durante a pandemia – Dóris Dornelles de Almeida; Hillary Maria Lemes Farias	128
Currículo e desobediência: quem seleciona, pra que seleciona? – Genildo Gonçalves da Silva	145
Ensino de Dança e diálogos com a Lei 11.645/2008: análises e proposições na Rede Básica de Ensino de Pernambuco – Geraldo de Lima Lopes	158
Afrometáforas: a dança do Balé Folclórico da Bahia em uma perspectiva enativa – Hugo Martins Silva; Lenira Peral Rengel	169
Babatoró: direção/produção/professorado no tecer de uma dança nortista/nordestina – Iris da Silva Almeida	181
A cadência do samba na performance do nado sincronizado: confluências entre a arte e o esporte no ambiente escolar – Jamille Machado da Rocha; Tatiana Maria Damasceno; Frank Wilson Roberto	190
Dançar e desobedecer: vislumbrando possibilidades – Júlia Matias Silva; Carolina Romano de Andrade.....	200
Dança reage: retórica é ação com corpos – Lenira Peral Rengel; Mayanna Costa Martins; Renilza Machado Ramos; Rosecleide Lima Bispo; Juliana Fernandez Castro	210
Po(éticas) de infancialização: experiências no ensino de danças das primeiras infâncias – Luana Lordêlo Cunha	225

EJA é pra já! Dança sistêmica na Educação de Jovens e Adultos: mergulhos e travessias em contexto de crise – Luciane Sarmento Pugliese	235
Tá de cabeça virada? Vai dançar não! Metáforas Dicotômicas nas Danças que não podíamos Experienciar – Marlyson de Figueiredo Barbosa; Emanuel Magalhães Costa	248
Contornar-perfurar-abalar: reflexões sobre o ensino do <i>Stiletto</i> em academias de dança – Matheus dos Anjos Margueritte	259
“Até amanhã”: colaboração, jogo e improvisação na criação em dança – Monica dos Santos da Silva	269
Correlações do ensino de dança no contexto escolar – Muriell Gonçalves da Silva ..	280
O papel da ironia em práticas de desmontagem em dança: uma abordagem crítico-artístico-pedagógica – Raquel Pires Cavalcanti	291
A mediação em dança como espessamento da experiência artística: o caso de “Ofício” (2018) – Renata Fernandes; Lilian Freitas Vilela	306
Metáforas como via de reverberação das memórias para movimentos de danças – Sueli Machado Ramos	315
EducAção: indagações acerca de estudantes nomeados como indisciplinados em ambientes artísticos educacionais em dança – Thiago da Silva Santana; Camila Correia Santos Gonçalves	325
RESUMOS EXPANDIDOS	339
Respiro – Aline Maciel Rodrigues; Icaro Iago Santos de Almeida; Laura Sanches Rodrigues; Luana Moreira Lopes; Luana Plebani; Valéria Mendes do Espírito Santo; Gisele Kliemann	340
A dança reage no corpo na Educação Infantil – Carlos Alexandre Borges de Lima ...	346
Estudo das danças Baniwa: uma proposta anticolonizadora no ensino da dança – Iasmine Orleans Pinheiro Monteiro	349
Modos de criação em dança na Gaya Dança Contemporânea – Kenne Felipe Alves Vieira; Andreza Vicente da Silva; Larissa Kelly de Oliveira Marques	352
A vídeodança como prática pedagógica na produção de conhecimento em dança – Luciana Soprano Corrêa	356
COMITÊ TEMÁTICO FORMAÇÃO EM DANÇA	360
ARTIGOS	363
Cartografias da dança no contexto escolar: experimentações de uma artista-docente-cartógrafa – Alexandra Aparecida dos Santos Noronha; Fernando Luiz Zanetti	364
Estágio obrigatório nas licenciaturas em dança no Brasil: estratégias encontradas para bailar com as dificuldades – Christiane Araújo; Sílvia C. Soter da Silveira	380
Etnocurrículo, autoetnografia e formação em Dança: narrativas de um professor/redator afrocentrado sobre o referencial curricular de São Francisco do Conde-BA – Danilo dos Santos Ferreira	395

Projeto de extensão: enfrentamento e visibilidade da dança na rede municipal de ensino – Denise Maria Quelha de Sá	409
Mapeamento das escolas de dança e seus educadores em contextos não formais de educação do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia: diagnóstico para um itinerário formativo – Érica Ocké	424
O trabalho por projetos: outros modos de ser, fazer e estar docente em dança com crianças – Fernanda de Souza Almeida; Adriana Vilchez Magrini Liza	441
A formação continuada em Dança e sua importância na qualificação profissional – Isabela Buarque; Lara Seidler	458
Ações de formação e difusão em dança na extensão universitária: proposições do Mimese cia de dança-coisa – Luciana Paludo	470
Saberes sensíveis e práticas de Dança para crianças: entrelaços do Projeto “Dança Criança!” (CPII) com o Projeto Dança/Educação na Educação Infantil (UFRJ) – Mabel Emilce Botelli; Carla Verônica Cesar Trigo; Caroline Martins Pacheco Faria; Marcos Henrique Batista Souza; Michele de Paula Ferreira Soares da Costa	484
Pedagogias para o ensino da Dança: reflexões sobre processos artísticos e pedagógicos na formação superior no curso de Dança-Licenciatura UFPEL – Marco Aurélio da Cruz Souza; Janete Rodrigues da Silva	499
Pistas sobre uma abordagem somática na construção de um corpo-cênico-sensível – Marina Campos Magalhães	514
Abordagens e perspectivas no ensinar-aprender balé na Universidade Federal de Santa Maria – Oneide Alessandro Silva dos Santos	530
Samba de Gafieira: o “passo básico” por dentro da Histórias de Dança – Samara Vicença do Nascimento Soares; Isabela Buarque	541
RESUMOS EXPANDIDOS	550
Trisha Brown e BNCC: reflexões sobre pedagogias em dança em processos artístico-pedagógicos – Júlia Garagorry Garcia; Marco Aurélio da Cruz Souza	551

COMITÊ TEMÁTICO CORPO E POLÍTICA: IMPLICAÇÕES E CONEXÕES EM DANÇA	558
ARTIGOS	568
A urgência de agir de Lia Rodrigues e Maguy Marin – Adriana Pavlova	569
Corpo vigiado: a obra “No limiar da liberdade” de René Magritte como dispositivo de criação em dança – André Duarte Paes; Marília Vieira Soares	581
Coletivos dentro da caixa – Camila Simonin Lima de Moura; Lígia Losada Tourinho; Felipe Kremer Ribeiro	598
Dança e espaços urbanos: improvisação e modos de criação na cidade – Clara Gouvêa do Prado; Lilian Freitas Vilela	611
O Corpo em ecologia: trajetória do grupo de estudos Movimentos Urgentes em Dança e Ecologia – MUDE/UFRJ – Cláudia Regina Garcia Millás; Giulia Lucas Silva; Julia Corrêa Giannetti	626

<i>The Hole</i> : um buraco de acontecimentos – Demmy Cristina Ribeiro de Souza	637
Corpo e (auto)biografia: posições de sujeito a partir da escrita de si – Everton Santos Paixão; Marlécio Maknamara Silva	651
Coreopolítica e o Carnaval de Rua no Rio de Janeiro: estratégias políticas de investigação em dança – Gabriela Haddad; Ivani Santana	667
Bordados de Corpus nas Dramaturgias de Testemunhos – Helena Bastos; Vanessa Macedo	683
<i>Para que o céu não caia</i> : um convite para pensarmos juntos sobre que queremos para nós a partir do que vivenciamos com o COVID-19 e nos tempos de agora – Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque	699
Um convite para molhar os pés: Experimentações de uma escuta sensível – Isabela Santos de Almeida Santilli	711
A dança de Taemin: fluidez como performatividade – Ivana Carvalho Marins; Márcia Virgínia Mignac da Silva	724
Corpografias resilientes na Chapada dos Veadeiros – Jéssica Alana Lopes Mendes	738
Circularidades e Revoluções: o pensar-agir do corpo circense sob o prisma da dança – Julia Coelho Franca de Mamari	752
Brincalidade: um traço evolutivo e sua implicação política na construção de outros modos de viver e fazer dança – Livia Sernacha Rios	767
Os outros na “dança do ventre” – Márcia Virgínia Mignac da Silva	776
Martha Graham: na dança, o ativismo de uma gramática – Marcos Bragato	786
M(...): <i>Visitando Cristina</i> – Meireane R. R. de Carvalho	795
Os ratos não estão no porão – pontilhando atalhos – sobre corpos e territórios roubados – Mônica Lira	810
A (in)tensão do movimento em corpos femininos no cárcere – Nailanita Prette	825
Gestos sapateados – Rafaeli Mattos de Oliveira Bastos	836
Gordança: encorpando uma palestra dançada – Renata Teixeira Ferreira da Silva; Patrícia Fagundes	851
Aprender a habitar o impossível: a escrita corporal como prática de encantamento – Rúbia Sousa da Silva; Lígia Losada Tourinho	864
Quando a casa vira palco: outras ficções do espaço cênico – Verusya Santos Correia; Luiz de Abreu	875
Como homens racializados podem se manter vivos? Danças, processos de ensino-aprendizagem, corpos, trauma colonial e cultura de si – Zé Pereira (José Arnaldo Pereira)	889
RESUMOS EXPANDIDOS	898
Experiências entorno da recepção: Reflexões acerca do espectador das danças contemporâneas – Bruna Ramos Tomaz; Giancarlo Martins	899

Produção cultural em dança no DF: fundo de apoio à cultura (2018 a 2021) – Laís Alana Fong Salvino; Juliana Cunha Passos	903
Corpos que ocupam: vivências artísticas-corporais com mulheres em movimento de luta por moradia – Layla Cesare Trindade	909
Performatividades e descobertas de si – Tainá Andes Pinto	913
COMITÊ TEMÁTICO DANÇA E CIBERCULTURA	917
<u>ARTIGOS</u>	921
Os sistemas técnicos da dança moderna na educação profissional em rede: Duncan, Graham, Horton e Limón – Andrea Raw Iracema	922
Formas e cores de <i>Pina</i> : uma análise semiótica plástica do filme de Win Wenders – Camila do Amaral Gomes Lopes	941
Visualidades tecidas pelo FIVRS – Laura Conceição; Carmen Anita Hoffmann	957
Videodança na América Latina: mulheres em movimento – Maryah dos Santos Figueiredo; Alba Pedreira Vieira	967
Espaços e tempos integrados para/em uma <i>teleperformance</i> : corpo, casa e vídeo – Paula Matthews; Alba Pedreira Vieira	982
A dança/performance em Festas Online – Pedro Ydac; Rebeca Recuero Rebs	996
Dança e videogame: procedimentos de criação em dança a partir da teoria do círculo mágico de Huizinga – Renata Almeida Silva; Daniella de Aguiar	1012
Performance, ecologia e áudio/visual: perspectivas a partir da <i>websérie</i> CORPO-RIO – Weber Miranda Cooper Neto	1026
COMITÊ TEMÁTICO DANÇA, MEMÓRIA E HISTÓRIA	1039
<u>ARTIGOS</u>	1043
As gerações profissionais do samba de gafieira: os intuitivos, os profissionais e a nova geração – Aline dos Santos Paixão	1044
Dançando lambada: performando a dança de salão – Andrea Palmerston Muniz ...	1059
Festivais de Dança Israeli no Brasil – Fernando Davidivitsch	1071
Escritas assombradas, arquivos que dançam – Isis Alves; Felipe Kremer Ribeiro ..	1086
Mapeamento da Dança no Rio Grande do Sul: processo da pesquisa – João Vitor da Costa Reis; Carmen Anita Hoffmann	1100
Da lembrança como dança ao estudo da história: <i>reagência</i> e feminismo em dança – Laura Vainer de Albuquerque; Felipe Kremer Ribeiro	1109
Narrativas e vestígios da dança moderna: memorados nos corpos que dançam hoje – Letícia Tadros	1121
Autoetnografia da pedagogia Estados Corpóreos de (re)criação em dança contemporânea – Luciane Moreau Cocco	1135

A construção de narrativas da história da dança em Alagoas – Maciel Ferreira de Lima	1148
Os arquivos/memória audiovisuais como narrativa para a história da dança moderna em Sergipe – Paulo Sérgio Santos de Lacerda	1159
<i>Archives vivants</i> : reconstituição e transmissão coreográfica das obras de Nijinsky no século XXI por Dominique Brun – Thaís Meirelles Parelli	1170
RESUMOS EXPANDIDOS	1181
Pesquisa em Dança: uma análise historiográfica da dança cênica contemporânea da cidade do Rio de Janeiro entre 2013 e 2018 a partir da formação técnica afetiva de três intérpretes – Thiago Gomes Barboza de Souza; Lígia Losada Tourinho	1182
 COMITÊ TEMÁTICO RELATOS DE EXPERIÊNCIA COM OU SEM DEMONSTRAÇÃO ARTÍSTICA	
ARTIGOS	1194
Nossa Dança: processos a/r/tográficos em relação de alteridade nas danças de salão e no sapateado americano e seus possíveis desdobramentos em obras de videodança – Abner Sanlay Cypriano; Paula Boing dos Santos	1195
Compór COM dança, lutas e afetos uma dançaturgia – Andréa Chiesorin Nunes ...	1209
O corpo como lugar de fala: um manifesto sobre o Parque das Missões – Bruno Alexandre Teixeira Alarcon; Felipe Kremer Ribeiro	1223
Arteficiar inventar uma palavra que dê conta daquilo que se (des)faz – Bruno da Silva Canabarro; Carolina Romano de Andrade	1238
<i>Come Out To Play</i> (COP2P) – Eleonora Miranda Artysenk; Lucas Silva da Fonseca; Felipe Kremer Ribeiro	1253
Projeto de extensão em danças africanas ancestrais: (re)invenção, presentificação, sensibilização, consciência de si e produção de afetos no IFCE Campus Fortaleza – Francisco Rubéns Lopes dos Santos; Mônica Braga Marçal Domine; Liliana de Matos Oliveira	1264
O Balé de Arte Negra da Umes: arte, dança e teatro da resistência – José Roberto Lima Santos	1281
Pibid na pandemia: relato de experiência na Escola de Tempo Integral Danilo de Mattos Aerosa – Marcelo do Nascimento Motta; Daniela Maria de Lima Melo dos Santos ..	1297
Disparos: mover em fragmentação – Rebeca Tardiello	1307
Pedra, terra e água: o muro como pele do espaço na Aldeia Maraka'nà – Ruth Silva Torralba Ribeiro; Eliane Vieitas da Cruz; Francislei Belizario; Giulia Lucas Silva; Iraneuza Bernardo Gregório; José W. P. Araújo; Lidia Larangeira; Luiz Carlos Sanches Valera Filho; Maria das Graças Xavier Dias; Mayra Xavier Araújo Guajajara; Sandro Cruz de Souza; Thaís Leitão Chilique; Vinícius Almeida dos Santos	1321
<i>Grudança</i> Cefet-RJ: co-mover juventudes em casa – Tatiana de Oliveira Almeida; Tainá Silva Dias	1333

Um estudo de caso das representações do feminino como dispositivo de controle na escola, despertadas pela dança – Vitória Felício Dornelas; Márcia Rezende Oliveira	1348
RESUMOS EXPANDIDOS	1365
Materiais Pedagógicos como facilitadores da aprendizagem: um relato de experiência do Estágio em Dança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Alêxander Christopher Pereira Garcia; Bianca Mendes Ascari; Taís Chaves Prestes	1366
Uma reflexão sobre padrões e binaridades de gênero nas danças de salão a partir da (auto)biografia – Alisson George do Nascimento Moreira	1371
Experiências em composição coreográfica colaborativa com crianças estudantes de balé – Ana Júlia Rodrigues Nunes; Luciana Paludo	1375
Primeiras experiências artísticas no ensino fundamental integral: um projeto de dança e teatro atravessado pela pandemia – Ana Lara Henriques de Souza; Lilian Freitas Vilela	1379
As sensações corporais vivenciadas com dança: pós-período pandêmico – Andreia Silva de Melo; Marcílio de Souza Vieira	1383
Práticas embrionárias do projeto CorPoesia: desafios e caminhos do corpo poético na virtualidade – Andy Santos La Rubia; Ronábio Lima; Lorenna Bolsanello de Carvalho	1386
O ensino da dança em tempos pandêmicos: relato de experiência monitoria em danças populares UFRGS – Caio Vedovato; Djefri Ramon; Maria Luisa Oliveira da Cunha	1390
Ayê em: Corpo e Ambiente, uma relação direta com Dança e Ancestralidade – Carlos Henrique Vidal da Silva; Thábata Marques Liparotti	1394
Fundamentos das performances culturais afro indígenas na preparação corporal das(os) artistas da cena – Christianne Pacheco Rebello; Juliana Bittencourt Manhães	1399
Redes sociais como plataformas de criação em dança: experiências do estágio no campo não formal de ensino – Cinara dos Santos Santana	1403
Cumbigo: encontros de umbigos em tempo de pandemia – Cíntia Almeida Cafezeiro de Sant’Anna	1407
Um relato de experiência na iniciação à docência: aulas de dança no ensino remoto e a necessidade de novos olhares – Claudilene Castro de Lima; Taís Chaves Prestes	1412
Matrioska – Daniel Carvalho Esteves; Meireane Rodrigues Ribeiro de Carvalho	1416
“Dança no papel” e “em dança”: propostas de criação em dança na educação básica em tempos de ensino remoto – Elizabeth Cruzeiro Scaldafferri	1422
Da tela à Mata Atlântica: o espaço e o corpo no processo de criação do filme <i>Humanimalis</i> – Gabriel Küster	1428
Relatos sobre tempos de pandemia: criação e apresentação da performance sobreviver – Gabriela Mancini Mainardes; Amanda Santana; Isabela Buarque; Maria Eduarda Lobão Costa; Vinícius Rangel; Vitória de Vasconcellos Navarro	1433

INSOLENTE: caminhos de criação da obra em processo “Isolência Pós-abissal - A felicidade é possível” – Gilsamara Moura; Neila Dória de Andrade Silva	1437
Uma dança de cinema: escola Sala de Ensaio – Hellen Cristine Robeiro dos Santos	1443
Memórias de um preparador: trajetórias do corpo em cena sob a luz da preparação corporal – Igor Augusto Capanema Guimarães; Ligia Losada Tourinho	1446
Ondulações entre a terra e a água: da pesquisa de movimento ao processo criativo – Janaína Moraes Franco	1450
A pequena dança e a presença: percepções do aqui-agora – Jenniffer Aquino dos Santos; Julia Ziviani Vitiello	1454
Dramaturgia a partir de uma experiência – Juana Miranda	1458
Saúde mental e o contexto hospitalar: atravessamentos do trabalho em dança em uma unidade de internação psiquiátrica de Porto Alegre – Laura Bernardes da Silva	1461
Três momentos, Iemanjá – Leandro de Matos Santos; Clécia Maria Aquino de Queiroz	1465
O corpo no olho do furacão: a dança como um espaço ameno das turbulências – Marcos Frederico Miranda Klein	1469
Experiência formativa do Pibid Dança: diálogo síncrono com o outro entre telas – Maria Josielma Maia da Silva; Thaís de Souza Magalhães; Daniela Maria de Lima Melo Santos	1475
Jazz: histórias que se fazem pesquisa – Maria Victoria Fontes Vieira	1480
Ensino da dança como território de partilha e acolhimento do sujeito – Marina Orlandi Goulart; Deborah Xavier de Abreu; Juliano Camargo Félix; Maria Luisa Oliveira da Cunha	1484
A arte circense na Residência Universitária da UFBA-R1 – Marthinha Böker-Tôrres	1488
Sobre a baía: um projeto com ponto de vista – Mirela Lima de França	1492
A Sala Híbrida: Uma alternativa para a volta gradual das atividades presenciais, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão na Escola de Dança da UFBA – Mirella Misi	1496
A importância de um Espaço Multimodal para o Ensino de Arte – Nathã Luiz Schug	1500
Rabaterapia: sobre rebolado, educação e empoderamento feminino – Nathane Alves Cruz	1503
Tradução intersemiótica como estratégia pedagógica no Ensino Fundamental II – Nikole Guedes Maia Marinho; André Duarte Paes	1506
Ebulição: reverberações do cotidiano pandêmico em um videodança – Pedro de Camillis; Luiza Moré; Roberta Chapper; Monise Serpa; Carolina Santos; Flávia Pilla do Valle	1510
Artes do corpo e dança em afroperspectiva na Casa da Infância – Rodrigo Eloi Leão do Norte	1515

Experienciando leituras perceptivas do corpo no ensino da Dança na escola: atuações do PIBID Dança – Rodrigo Silva de Oliveira; Emmily Castilho de Freitas	1519
Centro carioca de pesquisa em Dança-Educação: mais um passo – Rosane Laudano Campello Wanderley; Luciana Lopes Rocha	1524
Projeto “Simões Filho tem Dança! Eu vou te mostrar” – Rose Mary Coelho Santana da Silva	1528
Vivências, desafios e apontamentos de uma trajetória em contato com a dança na escola – Sávio Rodrigues do Nascimento; Michelle A. Gabrielli Boaventura	1532
Nos passos das danças afro-diaspóricas corpamos valores ancestrais – Tatiana Brito da Silva Assis de Santana; Márcia Virgínia Mignac da Silva	1536
Quem disse que a dança do ventre não é pra mim? – Thaismary Neri dos Santos Ribeiro; Márcia Virgínia Mignac da Silva	1540
Danças Contemporâneas e processos coreográficos no tempo presente – Vanessa Voskelis; Alexandre Donizete Ferreira	1544
A dança e a socialização para a pessoa aluna com espectro autista (TEA) dentro do ambiente escolar – Vinícius Monteiro Lopes; Lenira Peral Rengel	1549
Processos de construção didático-pedagógica no contexto da educação ambiental em projeto de extensão universitária: oficinas “Dança, Artes Integradas e Natureza” – Vitória Pedro e Araujo; Ana Célia de Sá Earp; André Meyer Alves de Lima	1553
O ensino da Dança em período pandêmico: os desafios e processos compartilhados por alunos bolsistas no PIBID-Dança – Wilhan dos Santos Coelho; Rutiana Correa de Freitas	1561
A presença do <i>Hip Hop dance</i> no <i>Tik Tok</i> – Yasmin de Almeida Barros Costas; Denise Maria Quelha de Sá; Carolina Natal	1567

COMITÊ TEMÁTICO DANÇA E DIÁSPORA NEGRA: POÉTICAS POLÍTICAS, MODOS DE SABER E EPISTEMES OUTRAS **1572**

ARTIGOS **1576**

Que dança <i>tap</i> é esta no sapateado do Brasil? – Ana Luiza de Castro Leire Gori ...	1577
História da Dança na Bahia: (re)velações do não dito sob um olhar insurgente – Amélia Vitória de Souza Conrado; Eduardo de Paula Almeida; Sibebe Bulcão Passos; Soiane Gomes Paula	1588
Serpentear na Kalunga – Andréia Oliveira Araújo da Silva	1604
O corpo na roda: identidades femininas, (re)existência e potencialidades em rodas de samba de Salvador/BA – Ariana dos Santos Gomes	1615
ATERRAR: Metodologia em Dança de Cauaçu para Cauaçu – Edeise Gomes Cardoso Santos	1634
Dramaturgia em dança como contação de histórias: em busca de um conceito afro-orientado – Edson Beserra	1651
Influências dos blocos afro do Swing Baiano – Eric Barbosa Araújo	1667

O corpo negro na dança afro-brasileira: herança africana na corporeidade negra em diáspora – Evandro dos Passos Xavier	1682
O riso, a ironia e a paródia em convergência com o pagode baiano e com a escola pública periférica – Everton Bispo dos Santos	1696
Danças Mandén no contexto brasileiro: reflexões sobre processos de ensino e aprendizagem – Fernando Marques Camargo Ferraz; Simone Fortes Scirea	1710
Baile do meio dia como espaço de práticas decoloniais: escrevivências na dança de salão – Francisca Jocélia de Oliveira Freire	1726
Corpo casa, território mente – Jéssica Mascarenhas Barbosa	1741
Não se nasce mulher, porque não existia “mulher”: questões de gênero no matriarcado e nas danças negras a partir de Oyèrónkè Oyèwùmí e Ifi Amadiume – Joceline Gomes Silva	1752
Pretagogia como concepção filosófica e referencial teórico-metodológico para ensino e criação da Dança: ensaios iniciais – Keila Estefany Danielle de Oliveira	1764
Pedagogias afrorreferenciadas como mestras para as experiências de Dança na Escola – Larissa Bonfim	1777
<i>Vamos Arte-cular</i> com a Silvestre Associação Cultural: insurgência decolonial da Dança para Arte Educação – Marcela Botelho Brasil; Rodrigo Santos Carvalho	1790
Encruzilhada Junina – Márcio Fidelis dos Santos	1803
O protagonismo e a emancipação de Eusébio Lobo: fazeres da capoeira na formação acadêmica em dança – Marcos Cezar Santos Gomes	1817
A Dança Negra no Cinema Brasileiro Contemporâneo: contra dramaturgias de corpos negros na dança em campo expandido – Maria de Lurdes Barros da Paixão	1828
Dança afro-gaúcha: o matriarcado presentificado no fazer das danças negras – Natália Proença Dorneles	1839
A presença africana na Bahia e em Cuba: entre cabildos, candomblés e confrarias – Raissa Conrado Biriba	1854
Mandinga no Pé e Patuá no Peito: Processos Criativos Através das Danças Afro-Soteropolitanas e da Capoeira – Rose Bárbara da Silva	1866
A dança dos corpos velhos no candomblé: inquietações nas encruzilhadas da pesquisa – Sualo Santos Oliveira	1881
miniDOC considerações de uma feitura: poéticas e salvaguarda do legado afro-baiano de corpos exunianos no mundo – Uildemberg da Silva Cardeal	1891
Mercedes Baptista: a arte acadêmica da dança afro-brasileira cênica e seus transcursos nas danças urbanas no território capixaba – Yuriê Pâmella Perazzini	1903
RESUMOS EXPANDIDOS	1917
“Ouça meu grito invadindo os seus ouvidos”: mapeamento de projetos antirracistas no contexto da formação universitária em dança – Wagner Leite dos Santos; Dendê Ma’at; Zoelly Cynthia dos Santos; Victor Hugo Neves de Oliveira	1918

COMITÊ TEMÁTICO DANÇA E(M) CULTURA: POÉTICAS POPULARES, TRADICIONAIS, FOLCLÓRICAS, ÉTNICAS E OUTROS ATRAVESSAMENTOS 1923

ARTIGOS 1930

Encontro de Saberes na UFRJ - Decolonialidade e insurgência na graduação em dança – Alexandre Carvalho dos Santos; Eleonora Gabriel; Frank Wilson Roberto; Katya Souza Gualter; Ruth Silva Torralba Ribeiro 1931

O sapateado de Valéria Pinheiro e a Cia Vatá do Ceará: estudos da cultura popular brasileira e os atravessamentos dos corpos decoloniais e políticos na obra da artista – Ana Beatriz Magalhães Mattar; Marco Aurélio da Cruz Souza 1947

Semana do Folclore e Culturas Populares da UFPel: memórias e narrativas de uma década – Bianca Mendes Ascari; Marco Aurélio da Cruz Souza; Thiago Silva de Amorim Jesus; Carmen Anita Hoffmann 1961

“O que eu tô aprendendo, amanhã tô ensinando”: Experiências de Ensino-Aprendizagem do Reisado Cearense no Grupo Miralra – Circe Macena de Souza; Bruno Victor Mariano Rodrigues 1970

Dança sem *boacumba*: macumbança em Centros de Socioeducação – Igor Fagundes; Thaisa Faustino de Souza 1981

Exú e a Encruzilhada como prática de pesquisa em dança juntos aos terreiros de Matriz Africana – Ivy Marins Brum de Souza; Tatiana Maria Damasceno 1993

Afrografando os cruzo exusíacos: etnografia de um corpo preto popular – Jesse da Cruz 2004

Questionando danças da mídia: educação, luta de classes e ideologias – Maria Carolina Macari 2015

Duplo Balanço: processo de resistência, enfrentamento e ocupação de espaços na linguagem do Hip Hop em Criciúma – Maxwell Sandeer Flôr; Gladir da Silva Cabral 2030

Modos dançantes festivos urbanos: cruzando experiências para (re)construir pedagogias da dança – Roberto Rodrigues; Jonas de Lima Sales 2045

A corporalidade plural de palhaçarias dançantes como novos modos de @existência no mundo – Tatiana Wonsik Recompensa Joseph; Marcílio de Souza Vieira 2058

Impactos da Pandemia do Covid-19 em contextos folclóricos: resultados de pesquisa do Projeto FOLK-COVID (2020-2022) – Thiago Silva de Amorim Jesus; Marco Aurélio da Cruz Souza; Mayson Gonçalves Brum 2072

Camino por ti, Zapata: uma prática decolonial em dança – Viviane Candiotto; Janine Moreira 2085

Corpo, conhecimento e cultura: experiências do projeto de extensão em dança da ASCES-UNITA – Viviane Maria Moraes de Oliveira; Camila Regis de Carvalho; Maria Eduarda Ferreira da Conceição; Gustavo Henrique Gomes Silva 2095

RESUMOS EXPANDIDOS 2106

A singularidade da dança do boi-bumbá de Parintins: A semiosfera em conversão para movimentos e expressões – Alessy Padilha Everton; Carmem Lúcia Meira Arce 2107

O movimento transgressor do frevo e a educação libertária – Catharina Stephanie Santos Leocádio Aniceto Silva; Juliana Cunha Passos 2111

COMITÊ TEMÁTICO DANÇA, GÊNERO, SEXUALIDADES E INTERSECCIONALIDADES
 2116

ARTIGOS..... 2120

Coletiva de dança: o Coletivo Urbano da UFRJ estuda a presença de mulheres nas danças urbanas e no movimento *Hip Hop* – Aline Teixeira; Luciana Monnerat 2121

The category is... Femme queen realness! A constituição e os limites das performances femininas na cena *ballroom* – Armando AZVDO 2131

Moveres sinuosos: serpenteando entre feminismos, gênero, sexualidades e danças – Camila Silva Saraiva; Márcia Virgínia Mignac da Silva 2146

Práticas monstruosas na invenção de um mundo para além do humano (um laboratório de dança e imaginação) – Gabriel Matheus Lopes Machado; Princesa Ricardo Marinelli 2161

Mulheres insubmissas, corpo território: insurgências e manifestas que sambam suas vozes – Jessica Rodrigues Martins; Márcia Virgínia Mignac da Silva 2172

Danças gordas contemporâneas: corpos em crise – Leidiane Pereira da Silva; Joubert de Albuquerque Arrais 2183

“Vogueando” um grito retorcido contra opressão, a dança de corpos desviantes: corpo, objeto, mercadoria e a noção de um corpo expandido – Lucelina Nunes Barbosa .. 2195

A caça aos corpos femininos na transição para o capitalismo e a dança como prática de liberdade – Manuella Lavinias; Mariana de Rosa Trotta 2209

“O estuprador é você! *El violador eres tu! We know the rapist is you!*”: O que cantam e dançam as feministas em coreografias de protestos transnacionais – Rebeca Sobral Freire; Lucas Valentim Rocha 2220

Por que condutor e conduzido ao invés de cavalheiro e dama? Ações para repensar o chão colonial das danças de salão – Tarcísio Gonçalves Barbosa Pêgo 2233

Representatividade de corpos femininos no mundo contemporâneo e suas relações com os meios de comunicação – Taynnã Oliveira; Mariana Trotta 2243

RESUMOS EXPANDIDOS 2257

A comunicação do corpo artista no debate interseccional: o discurso imagético jornalístico com a dança e as artes visuais – Andressa Yare Andrade Roque; Joubert de Albuquerque Arrais 2258

A comunicação do corpo artista no debate interseccional: um estudo de audiovisualidades com corpos negros que dançam – Erica Pessoa de Carvalho; Joubert de Albuquerque Arrais 2262

COMITÊ TEMÁTICO INTERFACES DA DANÇA COM A EDUCAÇÃO SOMÁTICA E A SAÚDE 2266

ARTIGOS 2270

Dança e Ciência: a utilização de tecnologias digitais modernas nas aulas de cinesiologia voltadas para graduandos em Dança – Ana Carolina Navarro 2271

Arte, corpo e saúde mental: um estudo sobre a aplicação de oficinas de dança nos Centros de Atenção Psicossocial da Infância – Camila de Paula Martins; André Meyer Alves de Lima 2283

Dança, corpo e cuidado: práticas sensíveis no contexto da mediação – Clarissa Monteiro de Araújo; Letícia Pereira Teixeira 2297

Contribuições da educação somática para o estudo da flexibilidade no campo da dança – Claudia Marques Auharek; Beatriz Adeodato Alves de Souza 2310

Entre palcos, ruas e hospitais: a transdisciplinaridade radical de Gerda Alexander na criação da Eutonia – Débora Lopes Oliveira; Lígia Losada Turinho; Carolina Natal Duarte 2323

Danças de Salão em sua possibilidade terapêutica psico-filosófica – Dinis Zanotto 2337

Dança como terapia complementar na COVID longa – Gracielen Cardoso; Mariana Wolffenbittel; Izabela Lucchese Gavioli 2353

O balé clássico e as relações com área da saúde no século XXI: mapeamento em construção – Heloisa Suzano de Almeida; Mariana Matos 2365

Dançando em casa durante a quarentena: considerações para estrutura da sessão, condicionamento aeróbio e segurança – Josiane Rodrigues-Krause; Gabriela Cristina dos Santos 2375

Expressões-corporais, vocais e narrativas: a composição de memórias com as pacientes da enfermaria psiquiátrica de um hospital universitário – Leda Maria Fonseca Bazzo 2384

Terapia através da dança para idosos: um estudo piloto – Raquel Arigony Corrêa Sant’Anna Prates; Marília de Rosso Krug 2398

Dança e práticas integrativas: um estudo sobre a potencialização da corporeidade poética através da respiração, meditação e imaginação criadora – Taciana Moreira Barbosa Laranja; André Meyer 2409

Quando se trans-borda as margens de uma experiência coletiva e múltipla – Valéria Maria Chaves de Figueiredo; Alba Pedreira Vieira 2422

Ferramentas pedagógicas para representação corporal utilizadas no processo de ensino-aprendizagem da dança – Victória Cristina Ferreira Marassi; Julia Lopes Calegari; Flora Moreira Pitta 2436

RESUMOS EXPANDIDOS 2450

Levantamento acerca do ensino de Saúde pública nas formações de Dança – Josimáteus Geraldo Ataíde Rocha da Silva; Evanize Kelli Siviero Romarco 2451

COMITÊ TEMÁTICO SOMÁTICA E PRÁTICA COMO PESQUISA EM DANÇA 2455

ARTIGOS..... 2461

Encruzilhadas dançantes: dos tensionamentos da vida artística à biotensegridade do #soma – Ana Cristina Ribeiro Silva; Julia Ziviani Vitiello 2462

Corpo que pesquisa e corpo pesquisado: instaurando portais entre dança, improvisação e performance – Augusto Henrique Lopes da Costa 2476

Escutando paisagens femininas: ecos – Carla Sabrina Cunha 2489

Motes somáticos para a preparação: fricções, afetos e parcerias – Caroline Lopes Ozório; Ligia Losada Tourinho 2501

Atravessando a Dikenga: movimentos cognitivos e o cuidado com as ideias cultivadas no Sul Global – Cristina Fernandes Rosa 2516

Improvisando um corpo: a atenção e as metodologias de primeira pessoa na dança – Giordani Gorki Queiróz de Souza; Natalia Pinto da Rocha Ribeiro 2534

Percurso somático: um estudo da abordagem *Ideokinesis* nas contribuições na respiração e criação em dança – Júlia Ferreira; Julia Ziviani Vitiello 2550

A magia astrossoma: o processo artístico somático astrológico – Luana Garcia; Lígia Tourinho 2561

A presença da ossatura como elemento constituinte na Metodologia Angel Vianna – Marcílio de Souza Vieira 2574

A abordagem somático-performativa e os mapas de criação: emaranhando conceitos no processo criativo em dança – Mariah Sumikawa Spagnolo; Rosemeri Rocha da Silva 2592

Dança e[m] espaços urbanos: uma revisão sob a perspectiva da somática e da prática como pesquisa em dança – Michele Carolina Silva 2602

Vídeodança e educação somática – Roberta Suellen Ferreira Castro 2618

Gyrotonic Expansion System®: uma abordagem somática para o estudo do movimento expressivo na dança – Tatiana de Britto Pontes Rodrigues Pará 2629

A Técnica de Klauss Vianna: Respeitando e destrinchando o corpo comum – Valdeane Silva dos Santos Siqueira 2643

RESUMOS EXPANDIDOS 2651

Um ser a dois: estudos sobre responsabilidade e improviso na dança com foco na inter-relação dos corpos – Gustavo Rodrigues Vieira 2652

Metodologia de pesquisa e verbalização da experiência em dança – Rayrane Melyssa Lima Aragão; Ana Valéria Vicente 2657

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Relatório Múltiplos Contextos 2022

Profa. Dra. Amanda da Silva Pinto (UEA/AM)
Profa. Dra. Lenira Peral Rengel (UFBA)

Ao longo desses 3 dias o CT recebeu 32 compartilhamentos, de Dança em Múltiplos Contextos Educacionais, formais e não-formais de ensino, divididos em 10 blocos de 3 apresentações/bloco com rodas de conversa sobre o bloco apresentado. Cada bloco foi dividido por temáticas afins, a seguir: Potencialidades da Dança e diferenças, aprendizado via metáforas corporais, aprendizado nos processos de criação, povos originários e suas danças, anticolonialismo e valorização, necropolítica em festivais de Dança, outras percepções ao trabalhar estilos de dança nas academias (como o *stiletto*), videodança, criação, improvisação em Dança no contexto artístico-pedagógico, interdisciplinaridade entre arte e esporte, dança na infância e na velhice, movimento DancaReage, Contextos da Dança na Escola (valorização enquanto área de conhecimento), indagações acerca da indisciplina no contexto escolar, indagações sobre corpos indisciplinados na escola, nomeação e atuação de professores no sistema educacional, pedagogo e avançado na Ed. Infantil, ensino de ballet clássico on line e análises e proposições da lei 11.645/2008.

Ricas contribuições e discussões foram levantadas, potencializando a existência desse comitê, no sentido de refletirmos sobre os vários Contextos em que a Dança acontece e que seu processo de ensino/aprendizagem se desenvolve. Precisamos fortalecer os laços entre esses Contextos para fomentarmos melhores práticas Educacionais.

Tivemos trabalhos de todas as regiões brasileiras e de suas mais diversas Universidades e Programas:

Universidade de Caxias do Sul **UCS**

Universidade de São Paulo **USP** - Faculdade de Educação

Universidade do Estado do Amazonas **UEA**

Universidade Estadual de Campinas **UNICAMP**

Universidade Estadual Paulista **UNESP**

Universidade Federal da Bahia **UFBA**

Universidade Federal de Minas Gerais **UFMG**

Universidade Federal de Uberlândia **UFU**

Universidade Federal de Viçosa **UFV**

Universidade Federal do Amazonas **UFAM**

Universidade Federal do Paraná **UFPR Curitiba**

Universidade Federal do Paraná **UFPR Setor Litoral - Campus Palotina**

Universidade Federal do Rio de Janeiro **UFRJ**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul **UFRGS**

PPGs

- Mestrado Profissional em Dança - **PRODAN/UFBA**
- Mestrado Profissional em Artes - **PROFARTES REDE NACIONAL de várias Universidades**
- Programa de Pós- Graduação em Dança - **PPGDança/UFBA**
- Pós- Graduação em Artes **UFMG**
- Pós- Graduação em Artes **UNESP**
- Pós-Graduação em Artes **UNICAMP**
- Pós-Graduação em Educação **UCS**
- Pós-Graduação em Educação **USP**

PIBCs - Graduação junto com orientação - UFV e UFPR

- **Especialização em Artes da Cena (UEA)**

Contextos educacionais de atuação:

- **Núcleo de Arte do Centro Pedagógico/UFMG** (Colégio de Aplicação). Cidade: Belo Horizonte (MG)
- **Colégio de Aplicação UFRGS**. Cidade: Porto Alegre (RS)

Escola pública Municipal e Estadual das cidades:

- Manacapuru (AM);
- Manaus (AM);
- Pelotas (RS);
- Petrolina (PE);
- Salvador (BA);
- São Bernardo do Campo (SP);
- São Paulo (SP).

Grupos de Dança - idosos; artistas; preparação corporal para jovens no ambiente educacional das cidades :

- Camaçari (BA);
- Rio de Janeiro (RJ);
- Salvador (BA).

Escola privada - Maria Felipa (Salvador/BA)

Artigos

Iniciações artísticas entre crianças e educadores artistas: linguagens em movimento

Alexandre Medeiros de Oliveira (FEUSP)¹

Patrícia Dias Prado (FEUSP)²

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Este artigo é fruto de pesquisa de doutorado em Educação, que investiga as dimensões lúdicas, estéticas e artísticas em processos educativos de iniciação artística entre uma dupla de educadores/as artistas e doze crianças na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA) da cidade de São Paulo. Reflete sobre processos de iniciação e criação artística na educação em artes, partindo das linguagens da dança e das artes visuais que hibridamente, fomentam a produção cultural infantil em relação à percepção, ao corpo, ao imaginário e às experiências artísticas de crianças no encontro intergeracional com as/os educadoras/es artistas num contexto educacional não formal para iniciação nas artes. A pesquisa é do tipo qualitativa, de caráter etnográfico, com observação participante e cartografia. Destaca-se as poéticas que emergem a partir das expressividades de adultos/as e crianças amparadas pelas artes e suas gramáticas, mirando o hibridismo que gera um modo de atuar e empreender conjuntamente a constituição do conhecimento, levando em conta as crianças naquilo que elas trazem de seu à própria ação educativa. Com base analítica nos campos dos estudos do brincar, dos estudos sociais da infância, da fenomenologia da percepção e do imaginário, busca-se ampliar e aprofundar epistemologias e metodologias de iniciação artística e de pesquisa com crianças que, como performers e produtoras de culturas, constroem processos criativos e educativos em arte.

Palavras-chave: CRIANÇAS. INICIAÇÃO ARTÍSTICA. HIBRIDISMO. EDUCAÇÃO E ARTE. EMIA.

Abstract: This article is the result of a doctoral research in Education, which investigates the playful, aesthetic and artistic dimensions in educational processes of artistic initiation between a pair of educators/artists and twelve children at the Municipal School of Artistic Initiation (EMIA) in the city of São Paulo. It reflects on processes of initiation and artistic creation in arts education, starting from the languages of dance and visual arts that hybrid foster children's cultural production in relation to perception, body, imagination and artistic experiences of children in the intergenerational meet with artist educators in a non-formal educational context for initiation into the arts. The research is qualitative, ethnographic, with participant observation and cartography. The poetics that emerge from the expressiveness of adults and children supported by the arts and their grammars stand out, aiming at the hybridism that generates a way of acting and jointly undertaking the constitution of knowledge, taking into account children in what they bring from its own educational

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação e Educação, FEUSP, bolsista CAPES. Pesquisador, educador e artista.

² Profa. Dra. da FEUSP, Coorda. do Grupo de Pesquisa e Primeira Infância: linguagens e culturas infantis (CNPq), FEUSP.

action. With an analytical base in the fields of play studies, childhood social studies, the phenomenology of perception and the imaginary, it seeks to broaden and deepen epistemologies and methodologies of artistic initiation and research with children who, as performers and producers of cultures, build creative and educational processes in art.

Keywords: CHILDREN. ARTISTIC INITIATION. HYBRIDISM. ART AND EDUCATION. EMIA.

1. Entretecer experiências: contextos e olhares

Este artigo parte da investigação de doutorado em andamento que investe sobre a temática das infâncias em relação à corporeidade lúdico imaginária (PIORSKI, 2016), estético estésica em processos educativos de iniciação artística entre crianças e educadores/as artistas³, na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA)⁴, da cidade de São Paulo (PRADO; OLIVEIRA, 2021), equipamento público e gratuito vinculado à Secretaria Municipal de Cultura.

Será destacada aqui, a pesquisa de campo realizada em 2019, em uma turma com doze crianças (sete meninos e cinco meninas), sob a orientação de uma dupla de educadores/as artistas de áreas distintas: dança e artes visuais. Realizou-se no trabalho abordagem qualitativa de caráter etnográfico com observação participante e registro em diário de bordo, fotografias e desenhos, mediante autorização prévia de todos envolvidos.

Neste recorte, o problema coloca-se em como os processos de iniciação e criação artística na educação em artes, partindo das linguagens da dança e das artes visuais, podem dar-se hibridamente, fomentando a produção cultural infantil em relação à percepção, ao corpo, ao imaginário (MERLEAU-PONTY, 1994; BACHELARD, 2009) e às experiências artísticas de crianças entre seus pares, no encontro intergeracional com os/as educadores/as artistas num contexto educacional não formal para iniciação nas artes (PRADO, 2015a).

A fundamentação teórica tem partido dos estudos sobre o brincar

³ Apesar da nomenclatura utilizada na EMIA ser de artista professor, trataremos aqui de educadores/as artistas por compreender que a atividade exercida é educativa de natureza artística.

⁴ Escola direcionada à iniciação artística de crianças e jovens de 5 a 13 anos, fundada em 1980 e distribuída em três casas no parque Lina e Paulo Raia, no Jabaquara, Zona Sul da cidade de São Paulo. Desenvolve proposta artístico-pedagógica nas linguagens da dança, teatro, música e artes visuais, com projeto de iniciação às artes e sua integração em processos criativos. Para mais informações ver: <https://supervisaodeformacao.prefeitura.sp.gov.br/index.php/emia/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

(PIORSKI, 2016; HUIZINGA, 2001) em consonância com os estudos da fenomenologia do imaginário (BACHELARD, 2008, 2009), da infância e da percepção (MERLEAU-PONTY, 2011; MACHADO, 2010a), e dos estudos sociais da infância em torno das práticas e compreensões a respeito das culturas infantis e das culturas da infância (PRADO; SOUZA, 2017), campo epistêmico que aborda as infâncias como categoria social de tipo geracional, com atributos inerentes, defendendo as crianças em sua ação autoral na sociedade como plenas de direitos e incluídas a grupos específicos, tais como classe social, etnia, gênero, idade, em intrínseca relação intra e intergeracional (SARMENTO, 2004, 2011; MARTINS FILHO; PRADO, 2021).

Tal abordagem pauta-se na experiência mesma das vivências (LARROSA, 2019), nas quais as relações com as crianças não partem da necessidade exclusiva de ensinar arte, visando seus conteúdos e sim, viabilizar espaços e tempos de aprendizagens em processos criativos na EMIA (como em SILVA; PRADO, 2020), para que haja envolvimento nas propostas que podem partir das linguagens em movimento da dança e/ou das artes visuais.

Às análises dos materiais produzidos elegeu-se a base interpretativa fenomenológica, a qual tem revelado que a atividade educativa demanda constância em ser retomada por seus/suas atores/atrizes e instituição, apontando para a importância em respaldar as crianças em seus modos de ser, seu protagonismo, sua participação ativa na cultura e nos processos criativos de sua iniciação artística.

2. Sobre a expressividade e a experiência do novo

Ao nos debruçarmos sobre este contexto educativo de iniciação artística da EMIA, buscamos ressaltar as possibilidades que surgem quando há uma escuta atenta dos/as educadores/as artistas, a qual propõe conciliar-se com aquilo que as crianças estão vivendo, tomando para si a educação enquanto um empreendimento conjunto de abertura para o novo, algo que irrompe com as crianças e, ao mesmo tempo, é abarcado por elas.

Assim, configura-se como possibilidade à Educação, no contexto de ensino/iniciação às artes, trilhar um caminho em que educadores/as artistas, acolhem o novo, ao mesmo tempo em que propõem o diálogo com aquilo que está sendo apresentado como linguagem advinda das artes, num processo contínuo de

escuta e abertura para que as crianças tenham experiências diversificadas em seus processos de iniciação artística, os quais conjugam o polimorfismo infantil, as expressividades no brincar e as linguagens artísticas.

O polimorfismo infantil condiz com a condição humana pré-reflexiva, imediata de ser corpo e ter um corpo, senciente-sensível perceptivo no mundo e em relação a ele e às suas possibilidades, aberturas em situações, em contextos socioculturais; esta concepção aponta que há na criança “uma noção de corpo fenomênico indiviso em pensamento e extensão” (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 227).

Machado (2010a) reporta-se ao referido autor em sua consideração sobre o polimorfismo, enquanto um modo de ser das crianças, compreendido em sua totalidade expressiva, espacial, temporal e corporal, em que elas vivem o mundo e não o representam. Toda sua relação sensorial com o mundo, com os/as outros/as e com as coisas é afetiva, produtora de sentidos, amalgamada pela sensorialidade em sua expressão, em sua experiência de mundo.

Compreendemos como expressão os modos humanos de dizer – meu gesto diz, minha dança diz, meu deslocamento em direção a algo diz, minha recusa diz, meu sorriso e meu abraço dizem. Por que estou a falar sobre o dizer que não está nas palavras? Porque nem tudo está dito em palavras e olhar para este fenômeno humano das expressividades não pronunciadas em palavras é reconhecer-se em discurso e ação política nos contextos educativos que visibilizam, por exemplo, as crianças em seus gestos, seus modos de imaginar, mover, brincar. Fomentar suas formas de expressão é incentivar que contem suas histórias e digam quem são, é positivar a plasticidade de suas criações, suas poeticidades (PAULA, 2020).

Brincar e criar quer em seu desejo apropriar-se das coisas do mundo em sua dimensão corporal, imaginária, afetiva; inclui no instante mesmo de uma inspiração o sonho, as emoções e os movimentos todos, gestos de nossas expressões e das possibilidades que se anunciam. Além disso, as crianças tornam-se crianças sempre a sua maneira, mas ao mesmo tempo também estão no mesmo mundo em diálogos e conflitos entre pares e intergeracionalmente (PRADO, 2015a).

Neste devir, mostram-nos a dimensão humana de diferenciação entre uns e outros, umas e outras; estão a realizar-se, a realizar-nos concomitantemente, a

sentir, a rir, a brincar e criar impossíveis possíveis. Por isso também nos reinventam, nos iniciam e nos reiniciam, ativam nosso poder e nossa humanidade:

O que é a brincadeira senão uma cantiga de ninar onde o adulto se compromete e é cúmplice da criança neste retorno conjunto ao abrigo do útero da imaginação, do experimentar e da aventura? Espaço e tempo sagrados, o momento em que o adulto despende “um pouco do seu tempo” (voltado ao mundo capitalista do alto produtivismo), é partilha essencial na vida da criança (FERREIRA-SANTOS, 2014, p. 7).

A experiência educativa e artística é um lugar a ser cultivado, ocupado pelos/as educadores/as artistas, assim como o de adultos/as responsáveis em apresentar o mundo, aberto àquilo que as crianças trazem de seu e para a novidade que elas são capazes de engendrar (ARENDDT, 2013).

Criar e produzir Arte diz respeito a um campo do existir e do conhecimento humano, que tem a ver com as mais variadas formas de expressar e interpretar o real, aquilo que é vivido e compartilhado por todos/as. A Arte é um diálogo com o mundo que fala, diz dele mesmo em um dado período histórico, mundo que pode ser apresentado às crianças pelos/as educadores/as artistas e construído por ambos/as (PRADO; SOUZA, 2017).

3. Narrativa poética: interpretação do fenômeno educativo e artístico

Aprofundamos a ideia de que a narrativa poética⁵ não é somente um relato, mas propõe-se a uma leitura crítico-reflexivo-teórica aberta à discussão do simbólico emergente das vivências; é uma forma ampliada de dizer, realizar, interpretar e compreender o conjunto das ações, produções e suas autorias situadas em seus contextos sociais, históricos e políticos.

Dessa maneira, lançamos mão do recurso de criação de narrativas poéticas, deixando espaço para que elas pudessem acontecer de várias formas ao longo da pesquisa e da escrita, a fim de abrir os sentidos que comportam nas experiências vividas. A partir delas, pudemos aceder às questões investigadas e esse acesso não é possível aos/às observadores/as /pesquisadores/as como um dado puro, vêm do caldo experiencial vivido a cada encontro (ALMEIDA, 2005; SAURA, 2014).

⁵ Desdobramento das “Narrativas Poéticas da EMIA” propostas pela assistente pedagógica da Escola, a partir de 2014, para documentação artística e pedagógica dos processos realizados pelos/as educadores/as artistas com as crianças (CUNHA, 2014).

Assim, desde o referido campo e suas análises constituímos a narrativa poética nomeada de “Metamorfoses”, uma forma de construção textual que lançou mão de uma escrita advinda do processo de iniciação artística vivido com as crianças e os/as educadores/as artistas, num exercício de escrita, memória e devaneio poético (BACHELARD, 1999), com intuito de encontrar espaços de reflexão e de criação ao narrar o percurso, as experiências de criação com a turma, em que o grande tema poético norteador foi a metamorfose.

As experiências e processos criativos construíam-se pelas sugestões dos/as educadores/as artistas no aporte de modos de materializações com recursos das linguagens artísticas em diálogo com as crianças, de maneira híbrida, considerando os dizeres das crianças por suas expressividades em relação ao que era criado, mobilizando suas novidades, protagonismos e autorias.

Ora em sua ação enfatizavam o corpo como potência para materializações, através do movimento, da dança e suas explorações de qualidades no espaço, ora aquilo que seria materializado tinha o suporte do papel, sendo o desenhar uma expressão realizada, também como caminho corporal do gesto, do movimento, dos anúncios simbólicos e percursos poéticos.

O trânsito concomitante entre as linguagens artísticas da dança e artes visuais ressoava nos fazeres da turma, participando das experimentações corporais de meninos e meninas, e vice-versa. Esses diálogos estabeleceram para algumas crianças uma qualidade do movimento vivenciado, que se expressava literalmente no ato de desenhar e o que se via era um desenhar com o corpo inteiro, envolvido nesta ação, buscando imprimir qualidades como o tempo e a sensação para realizar o traçado, como se o desenho fosse o próprio movimento corporal vivenciado anteriormente no espaço da sala.

4. Corpos, culturas e crianças: em poética e presença

Chamamos atenção para a ideia de uma educação de corpo inteiro (PRADO, 2015b), para compreendermos a corporeidade das crianças na sua multiplicidade de dizeres, em relação intrínseca com as artes, assumindo a importância de oportunizar experiências estéticas educativas, que possam ter sentidos para as crianças em suas vivências. Tal reconhecimento enfatiza os corpos das crianças em seus desejos, em seus modos de empreender e apreender com

seus semelhantes e diferentes em seus movimentos existenciais e em suas produções culturais.

Não obstante, também os corpos dos/as docentes implicados relacionalmente nas tramas sociais manifestas nos espaços educativos exprimem intencionalidades diversas, não havendo neutralidade em seus modos de dizer de si. Um mirar relacional (BOURRIAUD, 2009) às crianças e aos/as educadores/as abre à dimensão ética e estética, que convoca à criação, escapando das amarras dos estereótipos e se arriscando em interpretações e produções de sentido através de seus atos criativos.

Ser corpo é nossa própria condição fundamental de existência, pela qual percebemos e sentimos o mundo objetivo, estando ligado a ele e seus ambientes situacionais revela-se, de maneira concomitante, aquele/a que percebe e o mundo percebido (MERLEAU-PONTY, 2011). Nessa medida, fenomenologicamente, não há pessoa/corpo sem mundo, tampouco, um mundo em si (objetivo) sem aquele/a que o percebe:

Visível e móvel, meu corpo conta-se entre as coisas, é uma delas, está preso no tecido do mundo, e sua coesão é a de uma coisa. Mas, dado que se vê e se move, ele mantém as coisas em círculo a seu redor, elas são um anexo ou um prolongamento dele mesmo, estão incrustadas em sua carne, fazem parte de sua definição plena, e o mundo é feito do mesmo estofado do corpo (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 20).

Consideramos a necessidade de positivar as experiências das crianças reconhecendo que seus corpos inteiros estão imersos, atuantes e responsivos nas situações, configura-se uma das dimensões da docência, em que o cuidado e educação indissociáveis é a condição humana que baliza a atitude dos/as educadores/as artistas para com as crianças e vice-versa.

Pensar o ato educativo, contemplando a poética na educação, em relação com as artes, para além do horizonte objetivo de possíveis resultados, pode configurar uma oportunidade para que este ato seja de criação e contemple as criações das crianças e de educadores/as artistas, quando engajados na partilha de suas presenças, afetos, imaginações, desejos e sonhos.

O ato educativo entrelaça dizeres e expressividades de pessoas plenas, chamando ao hibridismo e às coautorias, na forma de reconhecimento da partilha de conhecimentos que acontece entre crianças e educadores/as artistas.

Abrir-se para imaginar, criar e inventar com as crianças novas

possibilidades de ampliar formas de conhecimentos em Arte e Educação é um caminho que, a partir da dimensão sensível (DUARTE JUNIOR, 2010), enraíza o ato educativo no ato humano de iniciar-se em meio à pluralidade das gentes, idades, classes sociais, gêneros, gerações, etc., em um movimento constante de tocar e ser tocado pelo mundo a partir da integralidade corporal da existência, traduzida por Merleau-Ponty (2013), como senciente-sensível, a qual expressa a totalidade sensorial que nos abre à percepção do mundo e de nós mesmos/as pela dimensão pré-reflexiva e pré-lógica.

A percepção consolida-se corporalmente enquanto síntese totalizante e a condição senciente, de ver-se a si mesmo e ver-se no mundo, diz de seu ser corpo entre outros “[...] sensível a todos os outros, que ressoa para todos os sons, vibra para todas as cores, e que fornece às palavras a sua significação primordial através da maneira pela qual ele as acolhe” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 317). Deste modo, senciente-sensível o corpo liga-se de maneira inefável espaço-temporalmente ao mundo e as suas coisas, emaranhado em suas redes o traz para si, nele e com ele se vincula.

Assim, olhar para os corpos das crianças em seus brincar e suas articulações no mundo, seu modo de ser, é um desafio, posto que este olhar é um voltar a atenção para as delicadezas, alegrias, tristezas, para o imaginar, para as simultaneidades de acontecimentos diversos no espaço, para os acolhimentos, os movimentos, que o correr, o puxar, a sensação e o prazer em girar e produzir deslocamentos do ar, bem como o agachar, rolar, subir e descer, enfim, é debruçar-se sobre suas expressividades.

É a partir das situações que pode ocorrer a iniciação artística, são as relações postas em movimento entre as pessoas que desencadeiam os próprios acontecimentos, nos corpos das crianças e dos/as adultos/as envolvidos/as nestes encontros, nos quais se busca pensar as artes na infância, na educação das crianças e dos/as adultos/as.

As histórias de outros tempos (mitos), trazidas nas rodas de conversa nutriram o coletivo de crianças e adultos/as com o tema metamorfose, tanto aquelas que vinham dos livros, quanto aquelas que eram narradas por cada um/a. Se, por um lado, as histórias, contos, mitos e lendas de “outros tempos” davam pistas e indicavam caminhos para as criações, por outro, oportunizavam que as crianças trouxessem as suas narrativas e as conversas adentravam o tempo do mundo e da

ancestralidade. Isso trouxe à tona as falas sobre as avós, avôs, bisavós que chegaram aos 107, 103, 98 anos e daí, para os dinossauros e fósseis da preguiça gigante encontrados no Piauí/PI, foi um pulo.

As crianças trouxeram uma dimensão temporal em suas falas, que dizem da relação com a cultura e com o tempo vivido por cada uma, referendando astemporalidades que se expressam em passado, presente e futuro, a partir de sua experiência (LARROSA, 2019). Não de modo a separar essas dimensões temporais, porém, atualizando a percepção de que o tempo e suas dimensões dão-se em trânsito e em concomitância. O passado não está lá longe, ele é atual, dá-se no presente (MERLEAU-PONTY, 2011).

Aventamos, assim, a ideia de que se as crianças recuperam elementos e vivências passadas, revelando que elas não só são capazes de evocar suas memórias próprias e coletivas, bem como elaborar novas hipóteses, novas conclusões, novas relações, novos processos criativos e que a EMIA tem garantido este território de experiências, de culturas da infância e de culturas infantis (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009).

Larrosa (2002, 2019) conceitua a experiência como aquilo que nos acontece, quando somos tomados pela experiência, imergimos nela ativamente e, adentrando em seu *pathos*, nós a sofremos, no sentido de que somos afetados/as por ela. O corpo de que se fala aqui é, portanto, a própria pessoa para quem a experiência é um acontecimento, compreendendo a noção de pessoa a partir da condição paradoxale provisória de autoconstituição permanente “no embate entre a pulsão subjetiva em sua vontade de transcendência e a resistência concreta do mundo em sua facticidade, opacidade aos nossos desejos e vontades” (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020, p. 132).

A pessoa, que é seu próprio corpo é também o lugar onde a experiência se dá, pela sua expressão extraordinária, surpreendente, ímpar, desdobrando-se, equivalentemente, em singularidade do mundo e de si mesma, em relação. A experiência é a paixão que nos afeta e nos transforma, que singulariza a nós e o mundo em seu aparecimento, desvelando um sentido que é próprio, que se faz pertencer, enraizando-se em quem vive (LARROSA, 2019).

Houve encontros em que pudemos perceber este movimento e enquanto a leitura de um livro, suas imagens e palavras era feita por algumas crianças, uma menina que estava em pé, fora desta dinâmica, fazia gestos e movimentos brincando

com suas mãos como se fossem asas. Este movimento de voo levou ela para o chão, ela sentou-se e segurou os pés com as duas mãos, e começou a balançar as pernas semelhante à imagem da borboleta. Logo, pôs-se a rolar no chão segurando seus pés e deixando que seu peso promovesse a queda e o impulso para voltar a sentar.

Estes deslocamentos são oportunidades para perceber o que convoca as crianças corporalmente. Machado (2010a) coloca que a noção fenomenológica de corporalidade, ou corporeidade, expressa simultaneamente as três dimensões e aspectos da vida humana, tais aspectos expostos pelos analistas existenciais são:

[...] o *mundo circundante* (*Unwelt*, chamado usualmente de “ambiente” ou mundo biológico), o *mundo das inter-relações* (*Mitwelt*, o mundo dos nossos semelhantes) e o *mundo próprio* (*Eigenwelt*, o mundo das relações pessoais consigo próprio). A corporalidade abarca, necessariamente, as três dimensões, algo que Ludwing Biswanger (*apud* MAY, 1997, p. 86-87) nomeia como o *nível ôntico-antropológico do existir humano* (MACHADO, 2010a, p. 34-35. Grifos da autora).

A corporeidade compreendida nesta integralidade propicia-nos um olhar privilegiado para ver quem são as crianças e como os espaços e tempos, os movimentos, as sensações, os materiais, os/as outros/as e as coisas do mundo as tocam (SILVA; PRADO, 2020). Como trazer as linguagens artísticas neste diálogo com os modos das crianças referirem-se ao mundo? Olhar para o que elas imaginam e criam, significam e dão sentido, não seria isso as próprias culturas infantis em cena? (PRADO; SOUZA, 2017).

5. Linguagens em movimento

As linguagens em movimento são consideradas neste trabalho na medida em que a dança as artes visuais e as expressividades das crianças dirigem-se ao hibridismo no processo artístico, diálogo que põe em evidência os dizeres das pessoas envolvidas no ato educativo de constituírem-se em coautorias a partir do modo como se colocam e trazem de si mesmas nesta trama significativa e simbólica, e assim iniciam-se artisticamente.

Evocamos um dos encontros em que houve uma proposta de narrar, dar nome, criar uma origem e uma história para seres/monstros/metamorfoses que haviam surgido destes encontros em duplas, trios e individualmente. Daí, seguiu-se uma série de desenhos, danças, movimentos e cenas de teatro.

Das cenas, aconteceu uma experimentação sugerida pelos/as educadores/as artistas e as crianças foram trazendo as referências de suas

histórias, personagens e desenhos que haviam feito.

Esta brincadeira, que durou em torno de trinta minutos, foi um acontecimento único em que a mediação dos/as adultos/as foi no sentido de trazer materiais, auxiliar as crianças a construir aquele espaço cênico com tecidos, instrumentos e objetos, estabelecendo um lugar que não era exatamente um palco, mas que se estendia em suas margens, ao mesmo tempo que delimitava o lugar da atuação, ou seja, aquela ação conjunta no espaço absorveu as simultaneidades de acontecimentos.

Foram elas, as crianças, em seu modo de empreenderem juntas na construção dos sentidos que iam se apresentando neste espaço tempo e em suas próprias possibilidades de participação e de imersão nesta criação comum, que deram contorno e organizaram as narrativas que iam aparecendo, entrelaçando e incorporando suas ideias, neste que foi um exercício cênico aberto às linguagens e às expressividades de cada um/a. Os/as educadores/as artistas exerceram um papel não menos importante, pois reconheceram os movimentos das crianças, que se apropriaram daquilo que vinham criando e deram suporte, em termos de presença e de aporte de materiais, os quais foram propiciando o desenvolvimento das ideias e ações de crianças e adultos/as.

São as relações que se estabelecem entre as crianças, educadores/as e as possibilidades de atuação propiciadas neste lugar, que fazem com que cada um/a aproxime-se ou se distancie de algo. Isso vem dizer de seus interesses e afinidades, num espaço propício para as performatividades das crianças e adultos/as envolvidos/as.

Percebemos que as propostas trazidas pelos/as educadores/as artistas às crianças e aquelas acolhidas, neste processo pelo grupo, rumaram a uma educação que se abre pelo cuidado, uma dimensão humana que tem a ver com a dimensão sensível, que busca chegar, tateando, a um lugar de materializações de que mobilizam o corpo inteiro, compreendendo que o campo imaginário se abre no contato com o mundo, entre pessoas e que há espaço nos ambientes educativos a uma educação pela e para as sensibilidades e percepções.

Ainda que, as linguagens artísticas tenham fomentado e vindo aos encontros na forma de suas particularidades, vieram pela demanda das situações e, assim, foram constituindo-se em seu processo de aparecimento, deixando seus rastros que eram retomados e reiterados em uma insistência que não era imposta,

mas que se fazia presente no contínuo das propostas. Aquilo que poderia ser um processo/procedimento específico de uma linguagem fortalecia-se pelas escolhas das crianças, no processo mesmo de criação e pela sensibilidade nas escolhas dos/as educadores/as artistas sobre o que trazer como referência a ser posta em jogo.

Este espaço de criação artística foi de elaboração coletiva, oportunidade para que crianças e adultos/as se colocassem enquanto cocriadores/as e coautores/as na experiência que partilhavam. Coautoria, com o entendimento de que as criações artísticas que se dão coletivamente, processualmente, no decorrer do semestre, contemplavam o protagonismo das crianças, os múltiplos diálogos e trocas entre elas, e a participação dos/as educadores/as artistas, na medida de seu envolvimento com aquilo que vinha sendo criado e trazido pelas crianças.

Isto é o contrário de uma prática educativa preocupada com a aplicação/transmissão técnica de uma linguagem e de suas especificidades. Há um modo de atuar implícito, neste modo de conduzir, que se abre para o que as crianças têm a dizer, ou seja, que se abre à escuta. Quando isto acontece, percebe-se o que não é dito pelas palavras, vê-se o que os gestos, os movimentos e as ações nos dizem dos modos de existência, compreende-se os deslocamentos, diálogos e interesses que se dão entre os corpos e aquilo que deixam de rastros pelos espaços.

A via racional de inteligência do mundo não é a única, tampouco, a predominante. Daí a relação entre o polimorfismo e as linguagens artísticas, e suas possibilidades de expressão, pois as artes abrem e constituem-se em seus modos de expressão em sua dimensão de materializações.

É um caminho que se endereça à performance e às performatividades dos corpos das crianças e adultos/as (MACHADO, 2010b). Antes de ser algo dado é uma terceira linguagem, uma linguagem híbrida que busca configurar-se no processo de criação e iniciação artística, é um acontecimento entrecruzado com os gestos, ações e movimentos afetivos dos/as envolvidos/as.

Donde o polimorfismo abrir-se às expressividades, numa prática maleável, inaugura-se território de passagem entre as linguagens artísticas, as faculdades imaginativas (BACHELARD, 1999), a percepção, bem como os desdobramentos no campo simbólico e poético (LOUPPE, 2012).

Ao considerarmos que o espaço de criação é também de interlocução entre

os/as participantes, estamos colocando-nos no exercício de estar em risco, no exercício de uma educação que pergunta pelo “como”. Como educar o olhar, a escuta, para a emergência dos dizeres de outrem, daquilo que aparece e que ainda não tem nome, ou não sabemos nomear a partir dos vocabulários que temos?

Como lemos os fenômenos das linguagens que se anunciam nos gestos, movimentos, atenções e desatenções das crianças e nossas, da vida que transborda em significados, imagens e símbolos?

Educar, no contexto das artes em relação com a integração de linguagens, não seria condizente com o próprio movimento de surpresa com as possíveis transformações e metamorfoses de nossos modos de atuar?

Referências

ALMEIDA, F. M. **Ser Clínico como Educador**: uma leitura fenomenológica existencial de algumas temáticas na prática de profissionais de saúde e educação. Tese (Doutorado Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ARENDT, A. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BACHELARD, G. **A Psicanálise do fogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A Terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A Poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOURRIAUD, N. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CUNHA, S. M. O que as “Narrativas Poéticas” têm a nos dizer sobre o ensino de arte para crianças na EMIA. *In*: SÃO PAULO. **EMIA em Revista**. Publicação da Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo, ano 1, n. 1, p. 16-17, 2014.

DUARTE JUNIOR, J. F. **A montanha e o videogame**: Escritos sobre educação. Campinas/SP: Papirus, 2010.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3a ed., Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. Outros tempos e espaços de saber compartilhado: coisas ancestrais de criança. *In*: SÃO PAULO. **Processos Artísticos, tempos e espaços**. Secretaria Municipal de Cultura, São Paulo, p. 26-31, 2014.

FERREIRA-SANTOS, M.; ALMEIDA, R. **Aproximações ao Imaginário**: bússola de investigação poética. 2a. ed., São Paulo: FEUSP, 2020.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOUPPE, L. **Poética da Dança Contemporânea**. Lisboa: Orfeu, 2012.

MACHADO, M. M. **Merleau-Ponty e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

_____. A criança é performer. **Revista Educação & Realidade**. Performance, Performatividade e Educação. v. 35, n. 2, p. 115-137, mai./ago. 2010b. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444/9447>. Acesso em: 18 jun. 2019.

MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. 2a. ed., Campinas: Autores Associados, 2021.

MERLEAU-PONTY, M. **Merleau-Ponty na Sorbonne**: resumo de cursos: Filosofia e Linguagem. Campinas: Papirus, 1990a.

_____. **Merleau-Ponty na Sorbonne**: resumo de cursos: Psicossociologia e Filosofia. Campinas: Papirus, 1990b.

_____. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **O olho e o Espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

PAULA, B. B. **A Poeticidade Contida nas Linguagens Artísticas e Estéticas da Educação Infantil**: vamos escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar? 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PRADO, P. D. As crianças pequeninhas produzem culturas?: considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**, FE-UNICAMP, Campinas, v. 10, p. 110-118, 1999.

_____. **Educação Infantil: contrariando as idades.** São Paulo: Képos, 2015a.

_____. Por uma Pedagogia da Educação Infantil de corpos inteiros. *In*: MELO, J. C.; CHAHINI, T. H. C. (Orgs.). **Reflexões & Práticas na Formação Continuada de Professores na Educação Infantil.** São Luis: EDUFMA, p. 205-219, 2015b.

PRADO, P. D; SOUZA, C. W. (Orgs.). **Educação Infantil, diversidade e Arte.** São Paulo: Laços, 2017.

PRADO, P. D.; OLIVEIRA, A. M. Expressividades, performatividades e infâncias: iniciação nas artes e territórios de experimentações. *In*: CONGRESSO DA ABRACE, 11, 2021, edição *on-line*. **Anais [...]**, Associação Brasileira de Pesquisas e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, v. 21, dez. 2021. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/issue/view/123/showToc>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.), **Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto: ASA, 2004, p. 9-34. Disponível em: <http://sgmd.nute.ufsc.br/content/especializacao-cultural-digital/educacao-infantil/medias/files/culturas.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

_____. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In*: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: Autores Associados, 2011, p. 27-60.

SAURA, S. C. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.** São Paulo, v. 28, n. 1, jan./mar., 163-75, 2014.

SILVA, A. F.; PRADO, P. D. Que danças criam as crianças?: Arte e corporalidade na educação das infâncias. *In*: SOUSA, I. C. (Org.). **Educação infantil: comprometimento com a formação global da criança.** Belo Horizonte: Atena, 2020, p. 96-105. *E-book*. Disponível em: <https://sistema.atenaeditora.com.br/index.php/admin/api/artigoPDF/40290>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Alexandre Medeiros de Oliveira (FEUSP)

E-mail: alexdrm@gmail.com

Doutorando em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo,
FEUSP, São Paulo/SP, Brasil.

Patrícia Dias Prado (FEUSP)

E-mail: patprado@usp.br

Profa. Dra. da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, FEUSP, São
Paulo/SP, Brasil.

Retratos de longe: o ensaio

Aline Menezes da Rocha (UFU)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Realizo, aqui, um breve ensaio a respeito da pesquisa que desenvolvi baseada em minhas vivências, de Fernanda Beviláqua e Gandhi Tabosa, onde pude entrelaçar as vivências artísticas-pedagógicas em Dança com o intuito de traçar reflexões sobre os processos de criação durante a pandemia da Covid-19. Para desenvolver o estudo/reflexão com métodos qualitativos, utilizei como fundamento a fenomenologia e a autoetnografia. As reflexões apresentadas com base nos processos de criação são trazidas à luz de três bases: a relação do corpo com o cultural/histórico, com nossas singularidades e com o espaço/outros corpos. Poderia, então, resumir a pesquisa em três pontos principais, caracterizados nos processos de criação e que fluíram dentro do estudo: o de sermos **seres corponectivos**, **seres relacionais** e **seres moventes**. Ser um ser movente, corponectivo e relacional, possibilitou-me criar narrativas que foram permeadas por essas relações, ainda que em meio ao distanciamento dos corpos. Sentir a (o) outra (o) pelo olhar, falar pelo olhar, como também encarar um espaço vazio...

Palavras-chave: CORPO. PROCESSO DE CRIAÇÃO. DANÇA.

Abstract: I carry out here a brief essay about the research I developed based on my experiences, by Fernanda Beviláqua and Gandhi Tabosa, where I was able to intertwine the artistic-pedagogical experiences in Dance in order to draw reflections on the creation processes during the Covid-19 pandemic. To develop the study/reflection with qualitative methods, I used phenomenology and autoethnography as a foundation. The reflections presented based on the creation processes are brought to light on three bases: the relationship of the body with the cultural/historical, with our singularities, and with space/other bodies. I could then summarize the research in three main points, characterized by the creation processes and that flowed within the study: that of being **embodied beings**, **relational beings**, and **moving beings**. Being a moving, embodied, and relational being allowed me to create narratives that were permeated by these relationships, even in the midst of the distancing of bodies. Feeling the other through the gaze, speaking through the gaze, as well as facing an empty space...

Keywords: BODY. CREATION PROCESS. DANCE.

1. Introdução

A escrita aqui presente é um recorte da pesquisa “Narrativas corporais: tecendo perspectivas e processos”, do Mestrado em Artes Cênicas (UFU). Tem o objetivo de tecer reflexões sobre o processo de criação em dança durante a

pandemia da Covid-19, tendo como base minhas experiências (26, Uberlândia-MG), da Fernanda Beviláqua (57, Uberlândia-MG) e do Gandhi Tabosa (31, Manaus-AM), que são artistas/docentes.

Para desenvolver o estudo/reflexão, utilizei como base a fenomenologia (SOKOLOWSKI, 2012) e a autoetnografia (ARRUDA, 2020; ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2019). Procurei, acima de tudo, não formar comparações ou contrapontos entre os relatos que foram apresentados por meio das entrevistas e questionário, e sim dialogar com uma costura de várias experiências vividas em um mesmo tempo histórico, mas vivenciadas de modos distintos, conforme a perspectiva de cada uma (um) (FORTIN; GOSSELIN, 2014; ELLIS; BOCHNER, 2000).

“Retrato de longe” diz sobre um olhar que foi acionado através do que me foi dado ainda que à distância, como o caso da Fernanda e do Gandhi, que tentaram transmitir e descrever como foi vivenciar os processos de criação durante a pandemia. Muito do que aconteceu foi provocado e influenciado por essa circunstância, como encontros e desencontros das variadas maneiras. Então, olhar para esses processos me colocou em um lugar distante e sensível, de quem buscou refletir sobre eles, tendo como base: o corpo e a relação com o cultural/histórico (DUARTE JUNIOR, 2000; MARTINS, 1999), com as singularidades (BÓGEA, 2020) e o espaço/outros corpos (KATZ, 1994; CAON, 2015). Esses três pontos são relacionais entre si e com o próprio corpo, o que implica em quem somos, logo, no que produzimos.

2. Os retratos de criação

Para que você possa se situar, vou apresentar um pouco do processo de criação de cada artista/docente. O primeiro trabalho que retrato aqui é do Gandhi Tabosa. Em 2020, ele e a equipe de estudantes/artistas realizaram o espetáculo “Contato, até onde você sente?”, em formato de cronologia dos acontecimentos da pandemia. A partir disso, Gandhi coletou áudios/relatos das (os) estudantes/artistas, para que pudesse ter vários pontos de vista sobre o que estava acontecendo e saber como cada uma (um) se sentia naquele momento. Para Gandhi, os relatos foram essenciais, pois eram reais, sensíveis e muitos ainda estavam ativos. O processo de criação contou com essas informações para gerar estímulos e trazer

proximidade entre as narrativas. Devido à pandemia, boa parte do processo ocorreu remotamente e, depois, houve alguns encontros presenciais em pequenos grupos. Gandhi tem como foco as Danças Urbanas e as grandes produções, espetáculos como um verdadeiro *show* impactante. Na sua produção, encontrei esses estímulos durante o processo de criação, no qual ele se utilizou das palavras-metáforas-gestos como um “*start*” ou uma provocação no sentir e produzir das (os) estudantes/artistas, estando aí envolvido o sensório e o cognitivo, efetivando a corponectividade por meio do processo metafórico (RENGEL, 2007). Textos, vídeos e imagens também foram algumas das possibilidades que ele utilizou como referência e estímulo durante o processo de criação do espetáculo.

O trabalho “Três Clarices por enquanto”, dirigido por Fernanda Beviláqua em 2021, contou com duas artistas em atuação: Mariana Anselmo e Luciane Segatto, ambas convidaram Fernanda para dirigir a produção. O trabalho teve como inspiração o conto “O búfalo”, de Clarice Lispector. Fernanda realizou proposições por meio de atividades, perguntas e estudos de movimento, onde cada artista pôde responder a esses estímulos da sua maneira, como bem entendiam e sentiam. Por meio disso, cada artista escolheu o que utilizaria em cena — uma escolheu trigo e outra escolheu copos como provocadores e que reverberavam as sensações (raiva, tristeza) sentidas por elas. O processo de criação também se deu de modo virtual e alguns encontros presenciais para ensaios e gravações. Nos trabalhos desenvolvidos por Fernanda Beviláqua, foi possível identificar práticas somáticas vinculadas a técnicas de dança, onde o intuito é dar autonomia para a (o) estudante/artista, como um “suporte” criativo por meio da escuta, no estar junto para ser esse lugar de apoio, onde reside o cuidado com o outra (o), com o corpo. Todo esse cuidado e preparação puderam ser reconhecidos nos seus relatos sobre o processo de criação do filme-dança (como ela mesma propõe).

Por fim, apresento o meu processo de criação para o projeto “Por onde cor” (2020). Tive como inspiração as obras do pintor Jackson Pollock (1912-1956), que parecia que dançava sobre as telas enquanto pintava. O processo se passou durante o isolamento social e teve como objetivo trabalhar com a relação corpo-espço, muito provocada pela forma como me sentia e enxergava as coisas durante a pandemia, na busca e construção do que eu conseguia criar no espaço que tinha. Com isso, fui filmando alguns experimentos e selecionando cenas que estariam no vídeo final. Como base dos experimentos, utilizei a relação com o espaço a partir de

objetos e várias disposições corporais, além de trabalhar com a pintura em telas menores, pinturas digitais e a pintura no âmbito imaginário. Um dos momentos principais foi a gravação (única e sem pausas) da dança na tela que coloquei na sala de casa. A tela tinha quatro metros e ficou no chão e eu ia pintando enquanto dançava. Todos esses experimentos compilaram o vídeo final e provocaram outras perspectivas sobre como me sentia em relação ao que estava acontecendo (ou não). Por fim, utilizei a frase “Em meio a tanto cinza, há cores por onde for” como *slogan* do projeto.

3. Corpo e a relação com o cultural/histórico

O processo de criação é um conjunto de tessituras onde vamos tecendo quem somos, o que pensamos, sentimos, vemos e movemos. Os processos que foram abordados no estudo contaram com o mesmo período histórico, social e cultural (a pandemia), mas cada um em sua respectiva cidade, realidade e condições sociais, culturais, financeiras e sensíveis. “A arte está sendo abordada sob o ponto de vista do fazer, dentro de um contexto histórico social e artístico. Um movimento feito de sensações, ações e pensamentos [...]” (SALLES, 2011, p. 34).

Gandhi, ao retratar no seu trabalho a cronologia da pandemia no ano de 2020, mostra como ele e as (os) estudantes/artistas enfrentaram esse período. Fernanda, ao dirigir as duas artistas para o trabalho do conto, mesmo não tendo como abordagem direta a temática da pandemia, conseguiu retratar as sensações de várias mulheres que se viram em casa/no trabalho com abusadores (físicos, emocionais ou materiais). A temática, estando visível ou invisível no processo, estava presente: a pandemia e suas consequências (podendo ser boas ou ruins).

O fato é que sempre lidamos com o momento histórico/cultural enquanto produzimos. Os acontecimentos podem estar como propulsores da criação, como influenciadores no meu modo de pensar/criar. Podem não estar visíveis para quem assiste, mas vão sempre existir. Tudo o que somos e temos relações, compõe nossas criações. As movimentações que criamos são uma junção de várias experiências e relações até aquele momento (GIL, 2001; KATZ, 1994; DANTAS, 2020).

4. Corpo e a relação com a singularidade

De modo geral, cada processo de criação tem suas particularidades, seja pela inspiração do trabalho, pelas movimentações ou pessoas envolvidas. Os trabalhos de Gandhi e Fernanda foram produzidos em conjunto, mesmo enfrentando suas dificuldades, mas “Por onde cor” foi um trabalho individual. E se fôssemos esmiuçar cada processo, poderíamos identificar as singularidades (narrativas/ideias/sensações) de cada pessoa que contribuiu. São construções de camadas e camadas (SALLES, 2011). Nossas singularidades estão em constante metamorfose, pois a todo instante estamos tendo trocas com outros corpos e espaços (BÓEGA, 2020). O ato de nos relacionarmos provoca quem somos e o que estamos criando. Ao trabalhar com a ideia de perspectiva, eu não tinha como ter isso apartado de mim, restringindo apenas ao processo de criação. Até hoje a ideia de perspectiva me confronta, me estimula a buscar outros pontos/lados.

5. Corpo e a relação com o espaço e com outros corpos



Fig. 1. 2D. Fonte: acervo pessoal

Para todos verem: o desenho de um notebook na cor preta com uma pessoa na cor marrom avermelhado se alongando no chão, levando as costas e os braços para trás. Dentro da tela, uma parte da pessoa está visível com mais nitidez, as outras partes estão levemente transparentes.

Durante os processos de criação e os encontros virtuais, a área de visão e até mesmo o espaço do movimento se tornaram limitados. Havia basicamente um alcance vertical e horizontal, também limitado. Além da verticalidade, demos de frente com a frontalidade, que implicou com a falta de profundidade. A frontalidade é como uma máscara, algo superficial que deixa a profundidade invisível. Ainda que meu espaço (físico) não tivesse tantas limitações, eu me preocupava com o que a (o) outra (o) conseguiria ver/acompanhar, parecendo que eu tinha que me “encaixar” na tela.

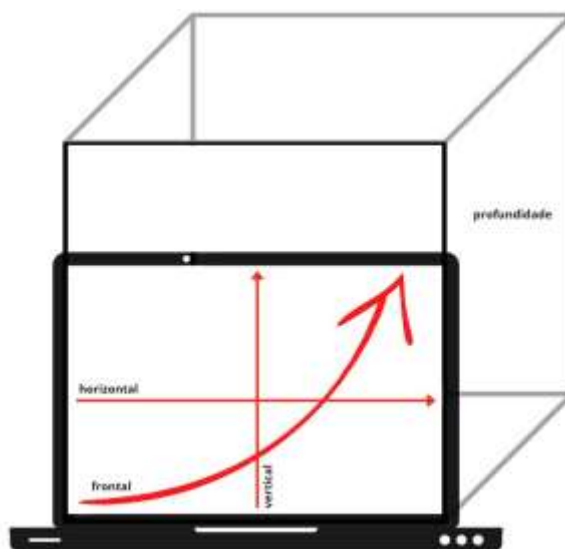


Fig. 2. O bidimensional. Fonte: acervo pessoal

Para todos verem: o desenho de um notebook na cor preta com três setas vermelhas, uma na horizontal, uma na vertical e uma em curva da ponta de baixo esquerda à ponta de cima direita, mostrando a frontalidade da tela. Atrás do notebook, um cubo na cor cinza escrito profundidade.

O espaço do movimento já era conhecido por cada um (casa, sala, quarto), mas precisou-se reaver a relação com esse espaço. Transformá-lo em um lugar de criação, de movimento e conexões distantes. Passamos a brincar com a limitação do espaço e a dançar dentro do espaço disponível na/pela tela. A falta da profundidade nos colocou à mercê dessa frontalidade. A profundidade não é apenas sobre o espaço onde não conseguimos visualizar a movimentação por completa. A dificuldade da relação pelas telas apontada por Fernanda e Gandhi implicou a disponibilidade da (o) outra (o) em participar, em contribuir, de aparecer, de se mostrar. Foi necessário um processo de escuta. Em muitos momentos, não houve o

movimentar-se em si, mas deixar a (o) outra (o) se abrir, se expor como desejasse (PEDROSO, 2007).

A comunicação via aparelhos digitais recorrente no cenário pandêmico gerou uma pressão de conexão eficiente, constante, imperativa e obrigatória, cultivando a pressa e o tempo presente sem tempo, intolerante ao lento. Inobstante, resultou numa necessidade de proximidade e de escuta de si e do outro, bem como um olhar para o autocuidado (MILLER; LASZLO, 2021, p. 66).

6. Tecendo as relações do corpo

Relações do corpo:

cultura/história + singularidade + espaço/outros corpos

=

ser corponectiva, ser movente, ser relacional

Todas essas relações que aparecem nos processos se tornam estímulo e também passam a ser visíveis no processo, vão se reverberando em proposições e construções cênicas, gerando possibilidades e, outras vezes, instabilidades. O corpo ativo e é meio transitório dessas relações. Assim, por sermos corpo e atuantes no processo de criação, percebo as possibilidades e as instabilidades reveladas em quem somos e por meio do que criamos. Entendo que ser um **ser corponectivo** gera no processo a compreensão de que experimentar é refletir, que corpamente atuam juntos na criação, deixando de lado a ideia de que o cérebro é quem comanda o que deve fazer o “corpo”. Quando olhamos para o processo com lentes que mostram que o movimento não é unicamente sobre o gestual, mas também sobre o pensar, sobre o sensorial e, que tudo isso é corporal, os dualismos se desfazem. A dança é puramente corpo e somos corpo. Corpo cheio de camadas (sociais, pessoais, políticas, emocionais...) e fios que vão sendo tecidos ao longo da vida. Criar é pensar e pensar é criar, tudo em um mesmo processo. Logo, precisamos reaver a ideia que temos sobre corpo, o corpo em criação.

Ser um **ser movente** revela as instabilidades que temos ao longo da vida. A construção de movimentos se dá por meio de várias experimentações, dos erros e dos acertos. Por isso, produzir nesse período pandêmico necessitou de sensibilidade. O movimentar-se está intrínseco ao ser humano... respirar é mover-se.

Aprender como se mover gera muitas instabilidades antes de provocar as possibilidades, mas esse experimentar foi o que nos manteve e nos mantém no desejo de continuar criando e nos relacionando.

Logo, sermos **seres relacionais** nos trouxe outras perspectivas, nos ajudou a olhar para o outro lado. O estar em contato (ainda que virtualmente) com outras pessoas provocou essa troca. Se relacionar vai sempre gerar troca de informações, de visões de mundo, de sensações, do que a (o) outra (o) me provoca e o que eu provoço nela (e). O processo vai, então, ganhando outras camadas e outras possibilidades. As instabilidades me instigam a continuar em movimento, olhar ao meu redor. Quem somos, o que pensamos e sentimos está inscrito em nossas narrativas corporais. Dessa forma, vamos tecendo nossos processos com essas narrativas, como já disse, quer elas estejam visíveis ou não. O “tecer” é algo que produz a partir de mim mesma. Como uma lagarta que produz os fios de seda para construir seu casulo.

Este estudo resultou de muitas perguntas e teve o intuito de levantar reflexões e quem sabe, instigar você a continuar aderindo aos pontos de interrogação. Mantenha os pontos de interrogação ativos: o que nos move? O que nos instiga e estimula? Eu já olhei para o outro lado do quadro? O quanto eu escutei do que a (o) outra (o) tinha para compartilhar?

Coloquei o meu processo, do Gandhi e da Fernanda à luz da base dos pontos de relações para tentar mostrar um pouco de como esses pontos aparecem e podem aparecer durante o processo de criação. Os retratos de criação me possibilitaram perceber que cada processo é único. Ao longo do percurso que vivenciamos, os retratos que encontramos podem ainda estarem longe ou se aproximando, por isso, devemos estar atentos e sensíveis.

Referências

ARRUDA, A. S. **Autoetnografia como método**. Tamanho Grande, 2020. 1 Vídeo (47 min 39 seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RH5nWfjpYIQ&t=2163s&ab_channel=TamanhoGrande. Acesso em: 11 jun. 2021.

BOGÉA, D. O cultivo da singularidade como desafio para a formação humana. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 1-12, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2020.1.29629>. Acesso em: 20 dez. 2021.

CAON, P. **Desvelando corpos na escola**: experiências corporais e estéticas no convívio com crianças, adolescentes e professores. 2015. 292 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) Área de concentração: Pedagogia do teatro, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

DANTAS, M. **Dança, o enigma do movimento**. 2ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

DUARTE JUNIOR, J. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253464>. A. Acesso em: 10 abr. 2020.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoetnografía: un panorama. *In*: **Autoetnografía: una metodología cualitativa**. Tradução: Silvia M. B. C.; María L. L. M.; Alejandro R. C. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2019, p. 17-41. Disponível em: https://editorial.uaa.mx/catalogo/ccsh_autoetnografia_9786078652891.html. Acesso em: 05 jul. 2020.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000, p. 733-768. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254703924_Autoethnography_Personal_Narrative_Reflexivity_Researcher_as_Subject. Acesso em: 25 ago. 2021.

FORTIN, S.; GOSSELIN, P. Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico. Tradução: Marília C. G. Carneiro; Déborah M. Lima. **ARJ- ART Research Journal**, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 1, p. 01-17, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.36025/arj.v1i1.5256>. Acesso em: 07 jul. 2020.

GIL, J. **Movimento total**: o corpo e a dança. Tradução: Miguel S. P. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.

KATZ, H. **Um, dois, três. A dança é o pensamento do corpo**. 1994. 199 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/21162>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MARTINS, C. **A improvisação em dança**: um processo sistêmico e evolutivo. 1999. 108 f. Dissertação (mestrado em Comunicação e Semiótica) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/5100>. Acesso em: 12 abr. 2021

MILLER, J.; LASZLO, C. Corpos em conexão, corpos em presença. **Manzuá**: Revista de Pesquisa em Artes Cênicas. Natal: UFRN, v. 3, n. 2, p. 95-116, jan. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/2595-4024.2020v3n2ID23207>. Acesso em: 25 de jan. 2022.

PEDROSO, J. C. A percepção do corpo cênico em Klauss Vianna e Merleau-Ponty. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS*, 4, 2007, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: Associação Brasileira de Pesquisas e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, v. 8, n. 1, p. 01-04, 2007. Disponível em:
<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/issue/view/74/showToc>. Acesso em: 29 jun. 2021

RENGEL, L. **Corponectividade** – Comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SALLES, C. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. 5. ed. São Paulo: Intermeios, 2011.

SOKOLOWSKI, R. **Introdução à fenomenologia**. Tradução: Alfredo de Oliveira Moraes. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

Aline Menezes da Rocha (UFU)
E-mail: aline.anii@hotmail.com

Licenciada em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Mestra em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

47

Estesia, Arte/Dança e Educação: movimento #dançareage na rotina escolar

Amanda da Silva Pinto (UEA/AM)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: O trabalho em tese busca propor uma percepção da Arte/Dança no sistema educacional como potente e fulcral promotora de conhecimento dada a sua natureza mediadora da experiência estética (JOHNSON, 2007) ao estudante. Dessa forma, tento aqui expor a REAÇÃO desta área de conhecimento a quem convencionalmente não a valoriza, entendendo-a erroneamente como entretenimento no ambiente escolar ou como dispensável em um currículo, dispensando, conseqüentemente, seus profissionais. Ao propor uma percepção outra desta área, chamo atenção para a percepção que todos nós desenvolvemos cognitiva e naturalmente sempre, proposta por Nöe (2004), entendendo não como algo que nos ocorre e atinge nossos sentidos, mas que são ATITUDES nossas (ou seja, escolhas) em relação a uma informação externa. Assim, as percepções que procedem em nós são ATITUDES, REAÇÕES, e de forma alguma temos a postura passiva para perceber e aprender algo. Sons, cheiros, gostos, texturas, imagens, movimento são algumas das percepções que acontecem em nós enquanto experiência sempre, num *continuum* vital em condição de existência. Tais atitudes perceptivas (que chega a ser uma expressão redundante baseada na consideração feita acima) buscam um equilíbrio vital entre necessidades do *organismosujeito*, entre as informações que já o constituem e as que escolhe perceber, oportunizando cognitivamente assim a experiência estética.

Palavras-chave: ESTESIA. MOVIMENTO. DANÇAREAGE. ESCOLA.

Abstract: The thesis work seeks to propose a perception of Art/Dance in the educational system as a powerful and a central promoter of knowledge given its mediating nature of aesthetic experience (JOHNSON, 2007) to the student. In this way, I try here to expose the REACTION of this área of knowledge to those who conventionally do not value it, misunderstood as entertainment in the school environment or as expendable in a curriculum, consequently dismissing its professionals. By proposing another perception in this área, I call attention to the perception that we develop cognitively and naturally, proposed by Noe (2000), understanding it not as something that occurs to us and affects our senses, but that They are our ATTITUDES (that is, choices) in relation to external information. Thus, the perceptions that proceed in us are ATTITUDES, REACTIONS, and in no way do we have a passive posture to perceive and learn something. Sounds, smells, tastes, textures, images, movement are some of the perceptions that happen in us as an experience always, in a vital continuum in a condition of existence. Such perceptive attitudes (which is a redundant expression based on the consideration made above) seek a vital balance between the needs of the organismo/subject, between the information that already constitutes it and the information that it chooses to perceive, thus cognitively providing the aesthetic experience.

Key-Words: AESTHETIC. MOVEMENT. DANCEREACTION. SCHOOL.

1. Estesia em Arte/Dança

Escola: lugar de compartilhamento de saberes, aprendizagens, vivências... é neste espaço que vidas crescem, florescem, mediados intencionalmente pelos processos de *ensinoaprendizagem*. Vamos entender aqui “aprender” como sinônimo de “perceber”, onde só é possível aprender algo se percebo este algo. Para tanto, perceber não se entende aqui como algo que nos ocorre passivamente, como algo externo que entra em contato conosco e nossas estruturas *sensoriomotoras* simplesmente as traduz para nós. Segundo Alva Nöe (2000) perceber tem, pelo contrário, uma ocorrência ATIVA em nós, processo cognitivo este que, ao entrar em contato com elementos externos ao corpo, nossas estruturas *sensoriomotoras* escolhem o que querem perceber e nos fornecem uma compreensão da reunião de informações que ESCOLHEM. Ninguém percebe da mesma forma ao entrar em contato com a mesma coisa. Isto ocorre porque nossas estruturas organizam as informações conforme a individualidade orgânica de cada um.

Perception is not something that happens to us, or in us. It is something we do. Think of a blind person tap-tapping his or her way around a cluttered space, perceiving that space by touch, not all at once, but through time, by skillful probing and movement. This is, or at least ought to be, our paradigm of what perceiving is. The world makes itself available to the perceiver through physical movement and interaction. [...] Perception experience acquires content thanks to our possession of bodily skills. What we perceive is determined by what we do (or what we know to do); it is determined by what we are ready to do. In ways I try to make precise, we enact our perceptual experience; we act it out.

[...]

The central claim of what I call the enactive approach is that our ability to perceive not Only depends on, but is constituted by our possession of this sort of sensorimotor knowledge (NÖE, 2004, p. 1-2)¹.

Desta forma, as aprendizagens também são individuais, singulares a organicidade de cada estudante e, portanto, devem ser consideradas nos processos

¹ A percepção não é algo que acontece conosco, ou em nós. É algo que fazemos. Pense em uma pessoa cega batendo em um espaço desordenado, percebendo esse espaço pelo toque, não de uma só vez, mas ao longo do tempo, por sondagem e movimentos experientes. Este é, ou pelo menos deveria ser, nosso paradigma do que é perceber. O mundo se torna disponível para o observador através do movimento físico e da interação. [...] A experiência de percepção adquire conteúdo graças a nossa posse de habilidades corporais. O que percebemos é determinado pelo que fazemos (ou pelo que sabemos fazer); é determinado pelo que estamos prontos a fazer. De maneiras que tento tornar precisas, nós “enagimos” nossa experiência perceptiva; nós agimos.

[...]

A afirmação central do que chamo de abordagem enativa é que nossa capacidade de perceber não depende apenas, mas é constituída por nossa posse desse tipo de conhecimento *sensoriomotor*.

de *ensinoaprendizagem*. A ATITUDE para aprender é uma ação inerente a ocorrência cognitiva, nos levando (profissionais da Educação) a ressignificar o ato de aprender, ou seja, não considerando o sujeito como uma tábula rasa, mas como ativo nos seus aprendizados. Além disso, a aprendizagem é um processo que necessita das estruturas *sensoriomotoras* para se efetivar, pois não percebemos se não *nocom* o corpo. Assim, a estesia (ocorrência cognitiva deste sujeito) só é possível ser compreendida respeitando tal fenômeno da percepção/ação.

Percepções/Ações/Atitudes são cognitivamente as responsáveis em desenvolver a experiência estética (JOHNSON, 2007) neste organismo, neste sujeito que experencia, entendendo estética como um procedimento cognitivo do corpo, a forma como o *corposujeito* significa a informação. Estesia é uma ocorrência cognitiva do percebedor e não um amontoado de informações que se encontram no objeto artístico. Sem o corpo percebedor, a estética não acontece.

Following Dewey, I want to turn these misconceptions on their head by showing that aesthetics must become the basis of any profound understanding of meaning and thought. Aesthetics is properly an investigation of everything that goes into human meaning-making, and its traditional focus on the arts stems primarily from the fact that arts are exemplary cases of consummated meaning. However, any adequate aesthetics of cognition must range far beyond the arts proper to explore how meaning is possible for creatures with our types of bodies, environments, and cultural institutions and practices (JOHNSON, 2007, p. 7)².

In striking contrast to this conceptual-propositional view of meaning and knowledge, a substantial body of evidence from the cognitive sciences supports the hypothesis that meaning is shaped by the nature of our bodies, especially our sensorimotor capacities and our ability to experience feelings and emotions. If we look at prelinguistic infants and at children who are learning how their world works and what things mean to them, we will find vast stretches of embodied meaning that are not conceptual and propositional in character, even though they will later make propositional thinking possible (JOHNSON, 2007, p.16)³.

² Seguindo Dewey, quero reverter esses equívocos de cabeça para baixo, mostrando que a estética deve se tornar a base de qualquer compreensão profunda do significado e do pensamento. A estética é propriamente uma investigação de tudo que entra na construção de significado humano, e seu foco tradicional nas artes decorre principalmente do fato de que as artes são casos exemplares de significado consumado. No entanto, qualquer estética adequada da cognição deve ir muito além das artes propriamente ditas para explorar como o significado é possível para criaturas com nossos tipos de corpos, ambientes e instituições e práticas culturais.

³ Em contraste marcante com essa visão conceitual-proposicional de significado e conhecimento, um corpo substancial de evidências das ciências cognitivas apoia a hipótese de que o significado é moldado pela natureza de nossos corpos, especialmente nossas capacidades *sensoriomotoras* e nossas capacidades de experimentar sentimentos e emoções. Se olharmos para bebês prelinguísticos e para crianças que estão aprendendo como seu mundo funciona e o que as coisas significam para eles, encontraremos vastas extensões de significado corporificado que não são de caráter conceitual e proposicional, embora mais tarde tornem possível o pensamento proposicional.

Chamo atenção para este fato do “corpo percebido” pois por longo tempo a Arte foi negligenciada enquanto partícipe dos processos expressivos naturais do ser humano. Johnson (2007, 2018) nos revela que a filosofia (estudo referência para as ciências humanas) limitou o entendimento desta área de conhecimento a uma construção de linguagem específica, ou seja, as linguagens da música, dança ou artes plásticas eram “falas” construídas especificamente para elas mesmas, apartadas de um processo natural linguístico do ser humano, como decodificações verbais (daí o conceito de “belo”, etc.). Ao passar do tempo, no processo constituinte do “fazer arte” foi-se percebendo que tal processo falava muito mais de nós, da nossa constituição cognitiva, que outrora se pensava. A estética, portanto, diz respeito a experiência do indivíduo em relação ao objeto artístico e não exclusivamente ao objeto, como por longo tempo se entendeu, como se a estética fosse dada pelo artista na sua obra e caberia ao espectador alcançar a compreensão da “estética” proposta pelo autor.

Human meaning concerns the character and significance of a person's interactions with their environments. The meaning of a specific aspect or dimension of some ongoing experience is that aspect's connections to other parts of past, present, or future (possible) experiences. Meaning is relational. It is about how one thing relates to or connects with other things. This pragmatist view of meaning says that the meaning of a thing is its consequences for experience—how it “cashes out” by way of experience, either actual or possible experience (JOHNSON, 2007, p.17)⁴.

E é essa forma de significação/estesia que nos ocorre o tempo todo, principalmente nos processos pedagógicos, nos quais há a intenção de *ensinaraprender*. A estesia é sempre relacional ao que este *corposujeito* quer perceber, o que já traz de suas vivências e como consegue estabelecer conexões com o ambiente em que vive. Esses processos em Arte/Dança são aqui destacados como ocorrências em que o corpo em movimento é a chave para a construção do pensamento, de experiência estética a partir de outros circuitos neuronais, diferentes dos amplamente engendrados nas escolas, ao considerar que o movimento é um sentido do corpo (BERTHOZ, 2000) e que deve ser transversalmente praticado.

⁴ O significado humano diz respeito ao caráter e significado das interações de uma pessoa com seus ambientes. O significado de um aspecto ou dimensão específica de alguma experiência em andamento são as conexões desse aspecto com outras partes de experiências passadas, presentes ou futuras (possíveis). O significado é relacional. É sobre como uma coisa se relaciona ou se conecta com outras coisas. Essa visão pragmatista do significado diz que o significado de uma coisa é suas consequências para a experiência – como ele “saca” por meio da experiência, seja experiência real ou possível.

2. Movimento e Estesia

Ao adentrarmos na ocorrência da estesia ou da experiência estética nos deparamos com as bases cognitivas amplamente conhecidas de nossas vias perceptivas: olfato, paladar, tato, audição e visão, ficando o movimento (o qual também é elencado como um sentido por Berthoz (2000)) de fora dessa atenção, ao que pode também agregar a esta estesia. Berthoz nos aponta que, apesar de identificarmos tais sentidos em separado, eles se reúnem para “nos dizer” uma, se assim podemos chamar, “conclusão” da experiência ou percepção. O movimento, nesta conotação, se imbrica com percepções outras e as outras também com o movimento como um sentido do corpo, ou seja, que a experiência do movimento também faz esse organismo perceber com outras sinapses, memórias e acionamentos (diferente dos amplamente conhecidos), o que nos faz considerar que o movimento é participe e enredado na ocorrência estética.

Indeed, to the five traditional senses - touch, sight, hearing, taste, smell – we must add the sense of movement, or kinesthesia. Its characteristic feature is that it makes use of many receptors, but remarkably it has been forgotten in the count of the senses. [...] A plausible explanation is that it is not identified by consciousness, and its receptors are concealed (BERTHOZ, 2000, p. 25)⁵.

Attention to bodily movement is thus one of the keys to understanding how things and experiences become meaningful to organisms like us, via our sensorimotor capacities. It is not the whole story (temporality, for example, is equally primordial), but it is a good place to start our account of meaning-making. Movement is one of the conditions for our sense of what our world is like and who we are. A great deal of our perceptual knowledge comes from movement, both our bodily motions and our interactions with moving objects (JHONSON, 2007, p. 22)⁶.

E que relação é esta entre movimento e significações que fazemos?
Como o sentido do movimento pode ser uma experiência estética?

Para isto é fundamental percebermos como as estruturas

⁵ Com efeito, para os cinco sentidos tradicionais - toque, visão, audição, gosto, cheiro - é preciso acrescentar o sentido de movimento, ou cinestesia. Sua característica é fazer uso de muitos receptores, mas notavelmente, ele foi esquecido na contagem dos sentidos. [...] Uma explicação plausível é que ele não é identificado pela consciência, e seus receptores são escondidos. (BERTHOZ, 2000, p. 25)

⁶ A atenção ao movimento corporal é, portanto, uma das chaves para entender como as coisas e as experiências se tornam significativas para organismos como nós, por meio de nossas capacidades *sensoriomotoras*. Isto não é toda a história (a temporalidade, por exemplo, é igualmente primordial), mas é um bom ponto de partida para a explicação da construção de sentido. O movimento é uma das condições para nossa percepção de como é nosso mundo e de quem somos. Grande parte de nosso conhecimento perceptual vem do movimento, tanto de nossos movimentos corporais quanto de nossas interações com objetos em movimento.

sensoriomotoras significam e constroem nossas abstrações. Lenira Rengel (2007, baseada nos estudos de Lakoff & Johnson) chama isto de *procedimento metafórico* do corpo, fundamento fulcral para entendermos porque a experiência estética é uma ocorrência do/no corpo e, na Dança, porque o movimento (este sentido não ocorre só na Dança, é claro, mas aqui destaco na ação de dançar) é uma experiência estética. A partir do entendimento que o mover é constituinte do pensamento, pois é uma forma de o *corposujeito* perceber o mundo, este proceder metaforicamente que o corpo faz em qualquer fase da vida consiste em metaforizar (significar, uma coisa em termos de outra) as experiências *sensoriomotoras* ocorridas em julgamentos abstratos, num fluxo frequente de *experiênciassignificações*.

[...] “Essas cores são similares” [...] similar carrega consigo a experiência de estar ou de ter estado próximo de alguém ou de algo, com o próprio corpo. Ou, alguém, com o gesto de juntar os dedos (por exemplo) ou de aproximar uma cor da outra, nos fez experienciar e entender o que é similar. Para se dizer/pensar similar terá ocorrido um julgamento, ou uma ideia, ou uma reflexão, que aconteceu/acontece junto à experiência sensoriomotora de proximidade. Desta feita, concordamos que similar não é conceito metafórico ou metáfora (enquanto figura de linguagem), mas provém do procedimento metafórico (RENGEL, 2007, p. 80).

Tais abstrações não são aprendidas, segundo Lakoff & Johnson (1999), como regras sintáticas ou conceituais, mas experienciadas e aprendidas nas estruturas *sensoriomotoras*, as quais fazem parte da cognição inteligível deste corpo, procedimento este que inicia no nível da inconsciência. Portanto, sem essas estruturas fundamentais o *corposujeito* não aprende, não significa nada.

But notice that these meanings cannot just pop into existence (arise in our consciousness) out of nothing and from nowhere. Instead, they must be grounded in our bodily connections with things, and they must be continuously “in the making” via our sensorimotor engagements. There is a continuity of process between these immanent meanings and our reflective understanding and employment of them. For example, tension has a meaning grounded in bodily exertion and felt muscular tension. Linearity derives its meaning from the spatial, directional qualities of bodily motion. Amplitude is meaningful to us first and foremost as a bodily phenomenon of expansion and contraction in the range of a motion. Projection is learned first as a vectoral quality of certain forceful bodily actions (JOHNSON, 2007, p. 25)⁷.

⁷ Mas observe que esses significados não podem simplesmente surgir (surgir em nossa consciência) do nada. Em vez disso, eles devem estar fundamentados em nossas conexões corporais com as coisas e devem estar continuamente “em formação” por meio de nossas fortes relações sensoriomotoras. Há uma continuidade de processo entre esses significados imanentes e nossa compreensão reflexiva e emprego deles. Por exemplo, a tensão tem um significado baseado no esforço corporal e tensão muscular sentida. A linearidade deriva seu significado das qualidades

É, portanto, nas experiências das qualidades de movimento que apreendemos sobre as qualidades das coisas no mundo, sabemos quanto pesam e que força devemos exprimir para nos relacionar com elas pelo contato que temos, como devemos pegá-las mais forte ou mais levemente para agarrá-las o suficiente ou não as quebrar. E são em tais experiências que as coisas vão fazendo sentido para nós e nos possibilitando amadurecer as informações a ponto de memorizá-las, numa espécie de *virtualização de movimento* (WALLON, 2008), procedendo *cognitivametaforicamente* ações que ocorrem sempre em relação ao ambiente inserido.

E é desta forma que o *corposujeito* vai percebendo/apreendendo o mundo. Qualquer apreensão da realidade é inerente as informações construídas com as estruturas *sensoriomotoras*. O movimento, portanto, participando da ação dos demais sentidos (como bem apresentado por Berthoz em “The Brain’s Sense of Movement”, 2000), nos ajudando a olhar, cheirar, tocar, saborear e ouvir com seus sensores e estabilizadores, tem a ATITUDE de nos fazer entender e significar pelas experiências do peso, da força, do espaço e do tempo (LABAN, 1978) as coisas ao nosso redor, as mais abstratas que se possa imaginar.

Isto nos leva a considerar o movimento como fundamental nos processos de (re)conhecimento do mundo e, portanto, de formação de linguagem e significações. Ao movermos aprendemos, pois as estruturas cognitivas envolvidas (*sensoriomotor* e julgamentos abstratos - procedimento metafórico ocorrido, como bem nos traz os estudos de Lenira Rengel em Lakoff & Johnson) significam metaforicamente tais movimentos. Nesta experiência móvel agregada a direcionamentos criativos/significantes em arte/dança, mediadas por um profissional da área, a estesia ocorre como um processo cognitivo inerente.

3. #arte/dancareage

Na preocupação de ampliar as possibilidades perceptivas (entenda-se de aprendizagem) na rotina escolar, a arte/dança aparece como uma via urgente e fulcral nos processos educacionais, para que todo um potente coletivo cognitivo seja desenvolvido em cada estudante, em cada *corposujeito* (inerente a sua

espaciais e direcionais do movimento corporal. A amplitude é significativa para nós, antes de tudo, como um fenômeno corporal de expansão e contração na amplitude de um movimento. A projeção é aprendida primeiro como uma qualidade vetorial de certas ações corporais vigorosas.

corporeidade, RENGEL, 2007), na sua construção de relação com o mundo. E sendo as percepções atitudes nossas, todos esses entendimentos apontam sempre para uma ATITUDE em relação ao mundo: Arte/Dança Reage!

É preciso abandonar a ideia de Dança como “imagem meramente ilustrativa”, ao que chamo de Dança Ilustrativa (PINTO, 2015). É necessário que se ainda há quem entenda a Dança desta forma (como para abrilhantar ou animar datas comemorativas na Escola) é devido a séculos de subjugamento do corpo e do ato de dançar, compreensões estas que ainda não consideraram o que apresento até então neste ensaio. O movimento e, conseqüentemente, o movimento dançante quando entendido como partícipe do pensamento, da formação cognitiva e inteligente do sujeito, passa a conferir a Dança um status outro na episteme científica. Status/entendimento este que, por todos os motivos apresentados anteriormente e por estudos de vários/as outras/os cientistas da Dança e da Neurociência que tem se debruçado, não permite mais que a Dança seja permanentemente tão alijada, a ponto de tornar-se dispensável nas Escolas, assim como seus profissionais.

A Dança como ilustração diz respeito à utilização da mesma para abrilhantar, para enfeitar ou até para animar as devidas comemorações. Dessa forma, ela não se apresenta contextualizada, com possibilidade crítica, que interage com o contexto em comemoração. Ela acaba por servir como adereço do evento e se, em alguns casos, ela não conseguir animar o público ao final de sua “performance”, entende-se que ela não conseguiu atingir seu objetivo. Sabemos que a Dança desenvolve e provoca variados tipos de recepções e emoções, para quem dança e para quem assiste, mas não podemos nos restringir a utilizá-la como catártica (PINTO, 2015, p. 29).

Não há privilégios entre exercitar a “mente” e exercitar o “corpo”, pois “O corpo é o chão por onde a mente caminha” (DAMÁSIO, 2004, p. 203). Entre outras palavras, não há conceitos concebidos pelo indivíduo em que não atuem suas estruturas *sensoriomotoras*. Chamo atenção a isto, pois se concebe muitas vezes na Escola que a aula de Matemática é mais importante que a aula de Arte/Dança. Isso precisa ser reconsiderado para podermos caminhar dignamente. Ao imaginarmos duas maçãs sobre a mesa e somarmos com duas outras maçãs em nossas mãos, é preciso especialmente juntarmos as maçãs, simularmos uma ação, para que a operação seja realizada. As estruturas *sensoriomotoras* estão agindo intensamente para aprendermos. Imagina tais ações sendo realizadas artisticamente? Em quantas possibilidades podemos resolver esta operação? Quantas camadas de

ressignificação os estudantes podem desenvolver nesta operação? Como podemos mediar uma experiência estética com o movimento dançante, já que este sentido é fundamental para nossa apreensão da realidade?

Tais pressupostos se apresentam com o objetivo de garantir uma experiência em Dança na Escola menos ilustrativa. Uma Dança em que se exercite a cidadania e o autoconhecimento, uma Dança que não se resuma a copiar passos ou fazer o “tecnicamente correto”. A Dança e o Movimento são ATIVOS E REAGENTES a toda esta longa data de alijamento e desentendimento sobre nós mesmos, não permitindo mais que nos calem ou que nos abafem. Corpo, movimento e dança não se classificam no contexto educacional no ramo do entretenimento e muito menos se restringem a exibição de corpos. A Dança nos ajuda a conhecer nossa história, nossas necessidades expressivas, nossa existência. Vamos conhecer essa Dança que existe em cada um de nós e conhecer o mundo através da arte de movimento. Uma Dança de corpo inteiro, do *corposujeito*, e que jamais se ancorará na passividade causada pelos desentendimentos correntes.

Ou Seja...

De certo que a estesia ocorre consciente e inconscientemente a todo momento ao longo da vida. As percepções e experiências nos são inerentes e sabemos que aprendemos a todo momento e lugar, na não formalidade e na informalidade. Porém, nos processos formais de ensino ou curricular (mesmo num contexto não formal onde há a preocupação com uma ação pedagógica) esta nossa natureza e inerência é muitas vezes negada, negligenciada, no sentido de não considerar o coletivo cognitivo de nossa potencialidade enquanto organismo, pois desconsideram a dança e o movimento nesses processos. Cheiros, gostos, movimento são partes deste complexo e a área de conhecimento Arte é uma das poucas abordagens na Escola que busca chamar atenção para isso e que valoriza essa diversidade de perceber/aprender. Atenção a várias vias perceptivas diferentes, de forma que a conversa desse estudante com o mundo passa a ser mais ampla e com organicidade quando há uma preocupação de mediação pedagógica, de forma que processos inconscientes do dia-a-dia dessas experiências se tornem conscientes e potencializadas.

Tais potências pedagógicas podem e devem ocorrer em outras áreas de

conhecimento (disciplinas) dentro da Escola. O *corposujeito* que lá está em todas as aulas, carteiras, corredor, pátio é o mesmo complexo de percepções. Porém, a Arte pautou-se a reponsabilidade de ser a disciplina que irá trabalhar o “sensível”, como se todo exercício da sensibilidade não estivesse SEMPRE neste *corposujeito*, em qualquer outra área de conhecimento ou disciplina. Como de fato ocorre, a Arte (entenda-se a Dança neste contexto) convoca este complexo cognitivo, de forma a dirigir uma *açaoreflexão* de construção de significados em relação a arte/dança em que os estudantes apreciam, refletem, fruem, criticam, dançam, pintam, ouvem, tocam, cheiram, saboreiam, enfins... experenciam, ou seja, todas essas ações dirigem a uma experiência estética. Neste fazer **#dançareativo** no contexto escolar a Arte ocupa um lugar não de complementariedade, mas de essencialidade por ser um raro *lócus* onde o *corposujeito* é considerado em sua potente complexidade.

Referências

BERTHOZ, A. **The Brain's sense of movement**. Transl. Giselle Weiss. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

DAMASIO, A. R. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

JOHNSON, M. **The Meaning of the Body: aesthetics of human understandig**. Chicago: The University of Chicago Press, 2007.

_____. **The Aesthetics of Meaning and Thought: the bodily roots of philosophy, science, morality, and art**. Chicago: The University of Chicago Press, 2018.

LABAN, R. **Dominio do Movimento**. Org. Lisa Ullmann. 5. Ed. Sao Paulo: Summus Editorial, 1978.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosofy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.

NOE, A. **Action in Perception**. Cambridge: MIT Press: Cambridge/MA, 2004.

PINTO, A. S. **Dança como área de conhecimento**. Manaus: Travessia, 2015.

RENGEL, L. **Corponectividade: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**. São Paulo: Vozes, 2008.

Amanda da Silva Pinto (UEA/AM)

E-mail: amandapinto44@gmail.com / adpinto@uea.edu.br

Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Mestre em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista em Pedagogia do Movimento Humano pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Graduada em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professora na Faculdade de Dança da UEA e Coordenadora do Programa de Extensão Pólo Arte na Escola. Interprete e colaboradora da PAJE Cia de Dança e da Contem e Dança e Cia.

O corpo e o gesto da dança na velhice: a experiência artística na formação do sujeito velho

Amanda Khalil Suleiman Zucco (UCS)

Vanderlei Carbonara (UCS)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: O estudo de caráter teórico-filosófico propõe discutir o corpo velho em cena e o gesto da dança como experiência artística na velhice. Para tanto, inicialmente, apresenta-se uma breve contextualização que permite reconhecer a partir do contexto histórico-social da modernidade, visões que influenciam nos discursos sociais e, por conseguinte, desprezam a velhice. Logo após, tenciona-se a juventude como imagem da dança que corresponde ao imaginário social e torna o sujeito velho marginalizado. Explanado tal contexto, pontua-se a seguinte problematização: considerando a juventude como representação da dança que corresponde ao imaginário social da qual torna a velhice desprezada e marginalizada, podemos dizer que o gesto da dança na experiência artística possibilita a formação do sujeito velho? Objetiva-se com a pesquisa, compreender o gesto da dança como possibilidade experiência artística na formação do sujeito velho. Para tanto, o texto traz para diálogo os seguintes autores: Merleau-Ponty (1999), José Gil (2013), Paul Valéry (2005) e Marie Bardet (2014). A fim de auxiliar nessas andanças teóricas, recorre-se à hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. Para o autor, a hermenêutica filosófica é um exercício compreensivo pertencente ao todo do ser humano na sua experiência de estar no mundo (GADAMER, 2015). Em razão disso, o desafio de uma abordagem hermenêutica possibilita abrir-nos a novas possibilidades de reflexão (HERMANN, 2003).

Palavras-chave: GESTO DA DANÇA. CORPO. VELHICE. EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA. FORMAÇÃO.

Abstract: The theoretical-philosophical study proposes to discuss the old body on stage and the dance gesture as an artistic experience in old age. To do so, initially, a brief contextualization is presented that allows us to recognize, from the historical-social context of modernity, views that influence social discourses and, therefore, despise old age. Soon after, youth is intended as an image of dance that corresponds to the social imaginary and makes the old subject marginalized. With this context explained, the following problematization is highlighted: considering youth as a representation of dance that corresponds to the social imaginary that makes old age despised and marginalized, can we say that the gesture of dance in the artistic experience enables the formation of the old subject? The objective of the research is to understand the dance gesture as a possibility of artistic experience in the formation of the old subject. Therefore, the text brings the following authors into dialogue: Merleau-Ponty (1999), José Gil (2013), Paul Valéry (2005) and Marie Bardet (2014). In order to assist in these theoretical wanderings, we resort to the philosophical hermeneutics of Hans-Georg Gadamer. For the author, philosophical hermeneutics is a comprehensive exercise belonging to the whole of human beings in their experience of being in the world (GADAMER, 2015). As a result, the

challenge of a hermeneutic approach makes it possible to open ourselves to new possibilities for reflection (HERMANN, 2003).

Keywords: DANCE GESTURE. BODY. OLD AGE. ARTISTIC EXPERIENCE FORMATION

1. Introdução

Este texto compõe-se como excerto da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, da qual intitula-se “*A experiência da velhice à flor da pele: o gesto da dança como formação do sujeito velho*”. O estudo de caráter teórico-filosófico propõe discutir o corpo velho em cena e o gesto da dança como experiência artística na velhice. Para tanto, inicialmente, apresenta-se uma breve contextualização que permite reconhecer, a partir do contexto histórico-social da modernidade, visões que influenciam nos discursos sociais e, por conseguinte, desprezam a velhice. Logo após, tenciona-se a juventude como imagem da dança que corresponde ao imaginário social e torna o sujeito velho marginalizado. Explanado tal contexto, pontua-se a seguinte problematização: *considerando a juventude como representação da dança que corresponde ao imaginário social da qual torna a velhice desprezada e marginalizada, podemos dizer que o gesto da dança na experiência artística possibilita a formação do sujeito velho?* Objetiva-se com a pesquisa, compreender o gesto da dança como possibilidade experiência artística na formação do sujeito velho. Para tanto, o texto traz para diálogo os seguintes autores: Merleau-Ponty (1999), José Gil (2013), Paul Valéry (2005) e Marie Bardet (2014).

A fim de auxiliar nessas andanças teóricas, recorre-se à hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. Para o autor, a hermenêutica filosófica é um exercício compreensivo pertencente ao todo do ser humano na sua experiência de estar no mundo (GADAMER, 2015). Em razão disso, o desafio de uma abordagem hermenêutica possibilita abrir-nos a novas possibilidades de reflexão (HERMANN, 2003).

2. O corpo velho à margem: reproduzindo os mesmos discursos

“A velhice tem uma beleza que lhe é própria. A beleza das velhas árvores é diferente da beleza das árvores jovens. O triste é quando as velhas

árvores, cegas para a sua própria beleza, começam a admirar a beleza das árvores jovens”.
(ALVES, 2001, p. 77)

Nos dias de hoje, mesmo diante da possibilidade da vida, atribui-se aspectos negativos ao envelhecimento. Na Antiguidade, a compreensão dita pelo filósofo Marco Túlio Cícero, na obra *Saber envelhecer e a amizade*, provoca a reflexão da velhice no que diz respeito a sua reprovação propondo quatro possíveis motivos: “1) Ela nos faz afastar da vida ativa. 2) Ela enfraqueceria nosso corpo. 3) Ela nos privaria dos melhores prazeres. 4) Ela nos aproxima da morte” (CÍCERO, 2002, p. 16-17). Apesar de destacar as razões que reprovam a velhice, Marco Túlio tece seus argumentos que descrevem a arte de envelhecer como uma virtude. Contudo, sabemos que ao longo da história, a sociedade passou por muitos outros contextos que criaram diferentes compreensões acerca da velhice.

Podemos dizer que o olhar contemporâneo ainda trás resquícios da modernidade, do qual não assiste a velhice com “bons olhos”. Desse modo, segundo Debert, é “esse movimento que marca as sociedades modernas, onde, a partir da segunda metade do século XIX a velhice é tratada como uma etapa da vida caracterizada pela decadência física e ausência de papéis sociais” (DEBERT, 1999, p. 14). As autoras Dardengo e Mafra (2018) afirmam que, naquela época, irão surgir diferenciações entre faixas etárias, funções, hábitos e espaços pertencentes a cada grupo, tornando assim, a fragmentação do curso da vida bem definidas em estágios formais, com transições e diferenciações entre os grupos etários.

Ainda hoje podemos perceber vestígios de tal contexto em nossa sociedade. Na maioria das vezes, os discursos sociais modernos ainda se fazem presentes: julgam o envelhecimento somente como um processo de deterioração, pois, em comparação a outros corpos, este agora torna-se incapaz de produzir como um corpo jovem. Consequentemente, devido a essa construção social, preocupada com a produção em massa e a força física necessária ao trabalho, o sujeito torna-se desassistido nos espaços sociais. Assim, o contexto atual que vivemos preserva em seus discursos socioculturais, indícios de desvalorização da velhice que são acentuados pela referência a um modelo de juventude.

Diante de tal concepção acerca do envelhecimento, é notável que a velhice esteja diretamente vinculada à concepção de declínio do corpo. Isso porque, “O corpo velho é reconhecido como um corpo que não corresponde a um conjunto

de discursos, práticas e procedimentos que visam a torná-lo culturalmente satisfatório, atendendo as exigências consideradas ideais” (ESTEVES; FERNANDEZ, 2017, p. 395). O que significa dizer que o corpo é visto principalmente como instrumento de vida do indivíduo. Pois, diante da sociedade ocidental, moderna e capitalista – que supervaloriza a jovialidade, a produtividade e a beleza –, a velhice será evitada, seja por meio das tecnologias médico-farmacológicas, seja por meio de tecnologias sociais que visam normatizar o corpo velho (ORTEGA, 2008). Em outras palavras, o corpo assume um lugar de materialidade e o sujeito é principalmente reconhecido pela ausência de suas capacidades, pela não presença de um corpo belo, jovem e útil como já foi, e com isso, está de certo modo desassistido pela sociedade. Ao encontro dessa visão, a velhice reflete a noção de corpo que o considera um espaço material correspondente ao objetivo de fazer e produzir para o viver do sujeito.

Nessa direção, a velhice assola a vida humana, de modo que ela “é vista por muitos como uma fase que se deve postergar, e os sinais da idade devem ser escondidos do olhar do outro; desse modo, o envelhecimento deve ser negado no corpo uma vez que remete à fragilidade do homem” (ESTEVES; FERNANDEZ, 2017, p. 392). Portanto, podemos dizer que se revelam em nossa sociedade diferentes modos de tornar a velhice anulada, desassistida e marginalizada.

Contudo, a velhice se constitui no curso da vida humana a partir do sujeito corporal que se oferece plenamente ao mundo. Isso justamente porque: “Viver e envelhecer envolve a pessoa como um todo” (DOLL; OLIVEIRA; SÁ; HERÉDIA, 2016, p. 107). Ora, o corpo – nas suas dimensões biológicas, sociais, subjetivas – é o que predispõe o indivíduo em contato com o mundo, e, ao mesmo tempo possibilita continuar tecendo outros movimentos e experiências de sentido.

Desta maneira, o corpo velho não pode ser considerado um objeto para a existência, mas um sujeito pulsante de vida e criação de si. Aquilo que em Merleau-Ponty será referido por: “corpo como obra de arte”. Tal pensamento, nos permite compor relações que referem o sujeito velho como uma experiência artística de si. Portanto, será a partir do corpo que o sujeito velho irá experienciar o gesto da dança movimentando outras energias e significações para si, em sua existência.

3. O gesto da dança na velhice: inventando outros sentidos

Para início de conversa, há de se reconhecer como pressuposto o afastamento que a imagem estereotipada da dançarina incorre sob a presença da velhice em cena. Isso porque, se nos referirmos à dança no contexto artístico, provavelmente não será a imagem de um corpo velho que nossa imaginação visualizará no palco. Podemos dizer que, “Os usos da imagem da dança que quase sempre é da dançarina, em algumas citações de filosofia, já traduzem a complexidade dessa relação com o corpo” (BARDET, 2014, p. 24). Com isso, espera-se que as referências da dança se voltem para uma imagem que possa representar um corpo jovem.

Como alusão a esse modelo, as imagens da dança indicam uma compreensão que descreve a leveza de uma dançarina, como bem destacado por Valéry, em *A alma e a dança*. Discutindo a dança no diálogo com Erixímaco e Fedro, Sócrates remete à personagem Athiktê, e questiona-se: “Pergunto-me como a natureza soube esconder nessa menina tão frágil e tão fina um tal monstro de força e prontidão” (VALÉRY, 2005, p. 36). Digamos que, imediatamente, a figura que chega até nossa imaginação socialmente construída, é de uma jovem e bela bailarina, capaz de realizar movimentos impecáveis e inimagináveis para um “ser humano comum”. Aqui, as imagens da dança se voltam para uma representação de corpo já reconhecido em nosso contexto, isto é, para uma representação de um corpo jovem capacitado, o que se traduz na projeção: “A dançarina faz alguns passos sobre as pontas dos pés, se atira, rodopia e estimula assim o espírito do filósofo em sua suposta elevação; eis aí o que poderia ser uma imagem recorrente da aparição da dançarina na filosofia ocidental” (BARDET, 2014, p. 24-25).

Mesmo diante de diversas transformações socioculturais, estima-se um lugar de destaque no imaginário social que nos remete à imagem e ao papel esperado por uma dançarina. O ato de dançar está diretamente relacionado a corpos que apresentem uma capacidade física desejável, da qual espera-se a realização de movimentos e estruturas coreográficas complexas. Assim, o que é evidenciado nessa conexão entre dança e corpo, constitui-se em uma imagem da dança criada por um determinado estereótipo da dançarina.

Tendo em vista que são outros corpos na velhice, as imagens construídas, e, portanto, reconhecidas no imaginário social – capitalizado, patriarcal

e colonizado – determinam quais os corpos são capazes de dançar artisticamente. Essa figura da dança – que mesmo ao longo de diferentes contextos histórico-culturais vem se transformando e multiplicando-se nas pluralidades de corpos– nos permite dizer que a velhice, enquanto corpo latente de experiências, escapa às imagens já estabelecidas. Isto é, nos deixa em aberto a possibilidade de outras percepções e abre espaço para o estranhamento.

Nessa direção, quando mobilizado pelos gestos dançados, o corpo persegue a possibilidade de ser surpreendido pelo acontecimento de uma experiência. Primeiro, porque o corpo velho é constituído pelas experiências nas diferentes relações com o mundo. E, em segundo lugar, porque o sujeito corporal não está determinado por suas experiências, mas a partir delas torna-se capaz de fazer emergir sensivelmente outras formas de se relacionar e se mover com o mundo. Justamente por tal razão, “Toda experiência sempre me aparecerá como uma particularidade que não esgota a generalidade de meu ser, e tenho sempre, como dizia Malebranche, movimento para ir mais longe” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 483). De fato, o corpo é lugar de experiências que possibilitam fazer nascer outras experiências.

É assim que o gesto da dança solicita abertura do corpo para si e para o espaço, para que nesse “terreno comum”¹, possa produzir o fluxo do movimento. Logo, “O corpo tem de se abrir ao espaço, tem de se tornar de certo modo espaço e o espaço exterior tem de adquirir uma textura semelhante à do corpo a fim de os gestos fluam tão facilmente como o movimento se propaga através dos músculos” (GIL, 2013, p. 48).

Portanto, diante dessa predisposição do corpo, vem à tona diferentes maneiras de pensar, criar e inspirar outros modos de dançar, e, assim, constituir possibilidades de o gesto dançado fomentar experiências sensíveis na velhice. Isso significa que o modo de ser da dança na velhice, cede lugar para a força sensível do gesto. Com isso, não se trata de afirmar que a expressão do corpo, em suas manifestações habituais, não o possibilite exprimir sentidos, até porque “O corpo comum exprime um sentido, embora não por meio de uma linguagem” (GIL, 2013, p. 69). Mas, a linguagem do fazer artístico da dança, permite dirigir energias para que, a partir dos gestos, estes sentidos ganhem vida, posto que “o gesto tende a

¹ Expressão pontyana, presente na obra *Fenomenologia da Percepção* (1999, p. 474).

encarnar o sentido” (GIL, 2013, p. 73).

O gesto dançado como experiência artística não solicita que o artista possa exprimir os significados e desejos, ou expressar simbologias (a não ser que tenha sido pensado para isso), mas, sim, o convida para que a partir dos movimentos seja possível fazer emergir o fluxo dos sentidos. Ou seja, o gesto não visa apresentar através da dança movimentos que indiquem ou busquem exprimir significados. Ele indica outro modo de dizer, criar, pensar, sentir, ordenar, articular, elaborar, emergir. Em outras palavras, Gil nos explicita que

O gesto dançado, a menos que tenha sido concebido (codificado) para apresentar certa significação precisa, não quer dizer um sentido que a linguagem articulada poderia produzir de maneira fiel e exaustiva. O gesto é gratuito, transporta e guarda para si o mistério do seu sentido e da sua fruição (GIL, 2013, p. 79).

Como referência para nossa discussão, o espetáculo *Kontakthof*² (*Pátio de Contatos*), de Pina Bausch, nos traz em sua composição uma relação com os comportamentos e os gestos que fazem parte das relações sociais. De modo particular para a coreógrafa, será o gesto da dança que provoca as emoções, bem como refere Gil à expressão “gestos emocionais” ao tratar do trabalho de Bausch: “São os seus gestos que desencadeiam este gênero de reações, porque se compõem dos mesmos movimentos (abstratos) que compõem a emoção” (GIL, 2013, p. 85).

No processo de remontagem da obra *Kontakthof* não se tratou de produzir uma nova estrutura coreográfica, mas sim de criar um novo elenco para o espetáculo e, partir dele, compor outras maneiras de dançar com estes corpos. O diferencial do chamado de Pina foi justamente uma solicitação específica: senhoras e senhores com idade igual ou maior a 65 anos e sem técnicas ou experiência com a dança. Isso nos sugere que a coreógrafa não estava preocupada com a imprescindibilidade de um corpo que atendesse diferentes técnicas que circundam o universo da dança. Ao invés disso, estava interessada em encontrar sujeitos que trouxessem consigo outras experiências para que com elas pudessem dançar.

A proposta de corpos velhos dançarem um espetáculo, por si, já era motivo de certo estranhamento. Foi este o chamado que Pina Bausch fez à

² A obra foi criada em três diferentes versões. A primeira delas, estreada por bailarinos no ano de 1978, a segunda versão contou com senhoras e senhores de 65 anos ou mais sendo apresentada em 2002, e, por fim, a terceira versão, realizada com adolescentes acima dos 14 anos foi exibida em 2008.

sociedade: um convite para dançar a partir das experiências que as pessoas vivem nas relações sociais. Como nos diz a professora Caldeira (2011), como coreógrafa, Pina não deixa dúvidas em seu ato inventivo-criativo em *Kontakthof*, que exibiu o tamanho de nosso preconceito cultural em relação aos nossos modos e maneiras de negligenciar a velhice, especialmente quando nos referimos à dança.

Assim, ao considerarmos a dança para pessoas envelhecidas no espetáculo da coreógrafa, percebemos que o cenário nos mostra pessoas vividas, a maioria delas com muitas experiências intransferíveis, e, provavelmente, várias delas com quase nada, ou melhor, nenhuma experiência com relação a dança. “E o mais importante, esses artistas mais velhos trazem nova e muitas vezes desconcertante química às partituras corporais criadas por Bausch” (CALDEIRA, 2011, p. 134). Os sujeitos velhos trazem em si o tempo de existência prolongado, e podem dispor para dançar as diferentes experiências que compõem sua vida. Portanto, foi este corpo, inexperiente com os movimentos da dança, mas formado por outras experiências, que Pina buscou para a construção da obra.

Nessa direção, Pina Bausch propõe outro ponto de vista para sua obra: recria uma proposta artística que nos apresenta um espetáculo dançado por pessoas velhas. Sendo assim, Bausch nos deixa seu legado na dança que vai ao encontro de ressaltar a potência do gesto dançado. Assim, o gesto da dança se traduz como outro modo de dizer, criar, pensar, sentir, ordenar, articular, elaborar, experienciar possibilitando transformar e inventar outros sentidos.

4. O gesto dançado na formação da velhice: desformar, formar e transformar

*“A expressão reta não sonha.
 Não use o traço acostumado.
 A força de um artista vem das suas derrotas.
 Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.
 Arte não tem pensa:
 O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
 É preciso transver o mundo.
 Isto seja:
 Deus deu a forma. Os artistas desformam.
 É preciso desformar o mundo:
 Tirar da natureza as naturalidades”*
 (BARROS, 1996, p. 75)

Continuamente somos convidados e provocados para desformar, formar e transformar nossas visões sobre nós, o outro e o mundo. Nesse interim, ao invés da velhice ser assistida a partir de uma concepção de corpo objeto que o torna

marginalizado, desprezível e que vive aos arredores da morte, por isso é incapaz de inaugurar outros sentidos para a existência, apresentamos para discussão outra face do corpo velho. Nos orientamos a partir da perspectiva pontyana da qual diz que o corpo pode ser compreendido como “obra de arte”. Podemos dizer, a partir do filósofo, que o corpo ganha centralidade na própria formação, de modo que se oferece esteticamente ao mundo. Portanto, será a partir do corpo que o sujeito velho irá experienciar o gesto da dança movimentando outras energias e significações para si, em sua existência. Pois, “criando a obra de arte, o artista cria a si mesmo” (PORPINO, 2018, p. 68). Assim, a velhice se transforma e transforma em gesto aquilo que o corpo mostra na sua própria pele: traz os anos de uma existência repleta de experiências, manifesta suas instancias e andanças no modo de ser do corpo e toma para si sua finitude como modo de vida conectada a sua constante formação.

Tal como discutido a partir da obra *Kontakhof*, foi possível observar que, na experiência artística da dança, não se trata de buscar aquilo que a velhice limita para o sujeito, mas descobrir, por caminhos ausentes de determinações, outras possibilidades de mover-se, de dançar. Para tanto, não vem ao caso a imprescindibilidade de um corpo capacitado pela técnica, mas um corpo aberto a outras experiências e disposto a sofrer possíveis transformações a partir e para além da técnica. Ou seja, ao invés de um repertório técnico ser esperado como pressuposto para o desenvolvimento de uma obra artística, a velhice é convidada para experienciar o desconhecido, dançando e provocando outro de si.

Nessa direção, o sujeito velho mostra-se capaz de dançar de outros modos a partir do gesto. Evidenciar os gestos dançantes significa dizer que, além de desvincular-se de projetos que instauram somente os movimentos esperados e desejáveis, o corpo ganha possibilidades de mover-se a partir de si com as relações que estabelece e constitui no mundo. Assim, o sujeito velho artista, guarda na existência o seu modo único de mover-se na dança e no mundo, o que lhe propõe disposição para arriscar-se em experiências desconhecidas.

Portanto, não se trata de buscar na experiência artística aquilo que a velhice limita ao corpo velho, mas desvelar, por caminhos ausentes de determinações, outras possibilidades de mover-se, de dançar, isto é, do sujeito formar-se nesse campo aberto ao encontro de outros corpos e nascimentos de esteias. Com isso, além de desvincular-se de projetos que instauram somente os

movimentos esperados e desejáveis à dança, o gesto gera outras frestas de afeto ascendendo significados indeterminados, tanto para aquele que dança como para quem assiste. Isso porque, o gesto da dança na experiência artística conduz e resguarda em si o enigma do seu sentido. Assim, a partir da experiência artística o sujeito velho guarda e reanima outros jeitos de ser, cria e inventa outras possibilidades de mover-se e formar-se, tendo presente suas experiências e dispondo-se para arriscar-se ao infinito aberto de sua existência.

Referências

ALVES, R. **As cores do crepúsculo: a estética do envelhecer**. São Paulo: Papirus, 2001.

BARDET, M. **A filosofia da dança**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BARROS, M. **Livro Sobre Nada**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

CALDEIRA, S. Pina Bausch: para maiores de 65 anos. **Urdimento**, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, v. 1, n. 16, p. 129-135, 2011.

CAMARANO, A. A. **Envelhecimento da população brasileira: uma contribuição demográfica**. Rio de Janeiro, 2002.

CAMARANO, A. A.; KANSO, S. Envelhecimento da População Brasileira: uma contribuição demográfica. *In*: FREITAS, E. V.; PY, L.; GORZONI, M. L.; DOLL, J.; CANÇADO, F. A. X. (Org.). **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016, p. 107-113.

CÍCERO, M. T. **Saber envelhecer e a amizade**, Porto Alegre, 2002, p. 16-17.

DARDENGO, C. F. R; MAFRA, S. C. T. Os conceitos de velhice e envelhecimento ao longo do tempo: contradição ou adaptação? **Revista de Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, jul./dez. 2019. Disponível em:
<https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/8923>. Acesso em: 20 ago. 2021.

DEBERT, G. G. Pressupostos da reflexão antropológica sobre a velhice. *In*: DEBERT, G. G. (Org.). **A antropologia e a velhice - Textos Didáticos**, 2ª ed., n. 13, Campinas, IFCH/Unicamp, 1998, p.07-28.

DEBERT, G. G. **Velhice e sociedade**. Campinas: Papirus, 1999.

DOLL, J.; OLIVEIRA, J. F. P. ; SÁ, J. L. M. de ; HERÉDIA, V. B. M. Multidimensionalidade do Envelhecimento e Interdisciplinaridade. *In*: FREITAS, E. V.; PY, L.; GORZONI, M. L.; DOLL, J.; CANÇADO, F. A. X. (Org.). **Tratado de**

Geriatria e Gerontologia. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016, p. 107-113.

ESTEVES, D. B.; FERNANDEZ, J. C. A. Velhice, corpo e saúde. **Revista Kairós-Gerontologia.** São Paulo, v. 20, n. 4, p. 383-40, 2017.

GADAMER, H-G. **Verdade e Método** Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

GIL, J. **Movimento Total:** o corpo e a dança. São Paulo: iluminuras, 2013.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação.** Rio de Janeiro: PD&A, 2003.

MERLEAU-PONTY. M. **Fenomenologia da Percepção.** 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ORTEGA, F. **O corpo incerto:** corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2008.

PORPINO, K. O. **Dança é educação:** interfaces entre corporeidade e estética. 2ed. Natal: EDUFRN, 2018.

VALÉRY, P. **A alma e a dança e outros diálogos.** Rio de Janeiro: Imago, 2005.

Amanda Khalil Suleiman Zucco (UCS)

E-mail: akszucco@ucs.br

Graduada no curso de Tecnologia em Dança e no curso de Licenciatura em Educação Física, ambas pela UCS. Mestre e Doutoranda em Educação (PPGEdu/UCS), na Linha de Pesquisa "História e Filosofia da Educação e bolsista CAPES/PROSUC. Pesquisadora no Grupo de pesquisa sobre educação, filosofia e multiplicidade na contemporaneidade (CNPq).

Orientador: Vanderlei Carbonara (UCS)

E-mail: vcarbona@ucs.br

Doutor em Educação (PUC-RS), Mestre (PUC-RS) e Licenciado em Filosofia (FAFIMC), professor nos programas de Pós-Graduação em Educação e em Filosofia da Universidade de Caxias do Sul. Líder do Grupo de pesquisa sobre educação, filosofia e multiplicidade na contemporaneidade (CNPq).

(In)fluências da necropolítica, branquitude e neoliberalismo nos festivais competitivos de dança do Brasil

Carla Gontijo Campolim Moraes (UFBA)
Joubert de Albuquerque Arrais (UFCA/UFBA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Este artigo teve como foco central refletir sobre os conceitos de branquitude, necropolítica e neoliberalismo dentro dos processos formativos em dança, especialmente sobre as produções artísticas apresentadas nos festivais e mostras competitivas pelo Brasil. Para tanto, nosso recurso metodológico foi a análise dos comentários das bancas avaliadoras dos festivais, que são os feedbacks (retornos) sobre o que/como e quem se apresentou em consonância e diálogo com autores como Achile Mbembe, bell hooks, Robson DiAngelo, Joubert Arrais, Marilena Chauí e Carmem Luz. Por esse ângulo, esses espaços oferecidos para a experiência estético/artística dos grupos e escolas participantes legitimam o que é dança, como se dança e quem de alguma forma pode dançar, construindo imaginários com discursos eurocêntricos, potencializando valores a partir da cultura do privilégio, fortalecendo modos excludentes e perpetuando uma única forma de ver, sentir e ser no mundo e na dança. A partir desta perspectiva porque ainda são tão recorrentes esses festivais quando priorizam um ideal de corpo e dança hegemônicos?

Palavras-chave: DANÇA E PROCESSOS FORMATIVOS. NECROPOLÍTICA. BRANQUITUDE. NEOLIBERALISMO. FESTIVAIS COMPETITIVOS DE DANÇA.

Abstract: This article focused on reflecting on the concepts of whiteness, necropolitics and neoliberalism within the formative processes in dance, especially on the artistic productions presented at festivals and competitive shows across Brazil. To this end, our methodological resource was the analysis of the comments made by the evaluation boards of the festivals, which are the feedbacks (returns) on what/how and who presented themselves in consonance and dialogue with authors such as Achile Mbembe, bell hooks, Robson DiAngelo, Joubert Arrais, Marilena Chauí and Carmem Luz. From this angle, these spaces offered for the aesthetic/artistic experience of the participating groups and schools legitimize what dance is, how to dance and who can somehow dance, building imaginaries with Eurocentric discourses, enhancing values from the culture of privilege, strengthening excluding ways and perpetuating a single way of seeing, feeling and being in the world and in dance. From this perspective, why are these festivals still so recurrent when they prioritize an ideal of hegemonic body and dance?

Keywords: DANCE AND TRAINING PROCESSES. NECROPOLITICS. WHITENESS. NEOLIBERALISM. COMPETITIVE DANCE FESTIVALS.

1. Introdução

O projeto neoliberal é corporal, como já enfatizou Foucault, no sentido de ser no corpo que ele se consolida.
(Joubert Arrais)

Em geral a concepção de dança, corpo e movimento, estão enraizados no imaginário cultural, resultado do que de alguma forma é oferecido nas mostras, festivais e programação cultural na maioria das cidades, e também nas grandes mídias. O que se observa é uma grande distância no entendimento de que as práticas de dança, com suas pedagogias e metodologias, estão diretamente relacionadas com os processos de construção de pensamentos, estéticas e poéticas sobre dança.

Se a coreografia emerge no início da modernidade de modo a remaquinar o corpo para que esse “represente a si” como total “ser-para-o-movimento”, talvez a exaustão recente da noção de dança como pura exibição do movimento ininterrupto compartilhe de uma crítica geral desse modo de disciplinar a subjetividade, de construir o ser como sujeito (LEPECKI¹, 2017, p. 30).

A partir desse ponto de vista, o que vai para o palco é fruto de todo o trabalho desenvolvido em sala de aula, visto que, as técnicas, práticas e metodologias tecem toda uma teia de conhecimentos que refletem nos modos de fazer e sentir a experiência estético/artística, e conseqüentemente os modos de ver e perceber a criação coreográfica e os contextos sociais e políticos nos quais ela está inserida.

Como professora, coreógrafa e diretora de escola de dança há trinta e cinco anos, venho questionando e dialogando sobre questões referentes às matrizes pedagógicas e metodológicas para o aprendizado, e os processos de criação e formação em dança desde a infância. Portanto, esta experiência docente adquirida (cursos livres em escolas de dança e projetos sociais), à participação nas principais mostras competitivas de dança do Brasil² permite não apenas observar que existe, na maior parte das escolas e grupos de dança participantes, um modo de dançar baseado em técnicas de dança codificadas, que ainda se investe no aprendizado

¹ Escritor e curador brasileiro branco, professor e presidente do Departamento de Estudos da Performance da *Tisch School of the Arts* da *New York University*.

² Festival de Dança de Joinville (SC), Festival SESI/Capézio de Belo Horizonte (MG), Festival CBDD (Conselho Brasileiro da Dança/RJ), Festival de Dança de Araxá (MG), Passo de arte Festival de Dança de Santos (SP), Festival Internacional de dança de Cabo Frio (RJ).

herdado da modernidade, que busca a perfeição da representação desses códigos e dos modelos pré-concebidos, bem como constatar que muitas dessas escolas como a maioria desses festivais têm contribuído imensamente com a perpetuação de um pensamento de corpo e dança oriundos do processo colonizador.

A “ocupação colonial” em si era uma questão de apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico – inscrever sobre o terreno um novo conjunto de relações sociais e espaciais. Essa inscrição (territorialização) foi, enfim, equivalente à produção de fronteiras e hierarquias, zonas e enclaves; a subversão dos regimes de propriedade existentes; a classificação das pessoas de acordo com diferentes categorias; extração de recursos; e, finalmente, a produção de uma ampla reserva de imaginários culturais. Esses imaginários deram sentido à instituição de direitos diferentes, para diferentes categorias de pessoas, para fins diferentes no interior de um mesmo espaço; em resumo, o exercício da soberania. O espaço era, portanto, a matéria-prima da soberania e da violência que sustentava. Soberania significa ocupação, e ocupação significa relegar o colonizado em uma terceira zona, entre o status de sujeito e objeto (MBEMBE, 2016, p. 14).

Segundo Achille Mbembe, filósofo negro, teórico político, historiador, intelectual e professor universitário camaronês, “[...] matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder” (MBEMBE, 2016, p. 2), com isso a soberania seria “a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é “descartável” e quem não é” (MBEMBE, 2016, p. 14).

Hoje, ainda vivemos a “mercê” dessa herança europeia, compreendendo assim uma grande lacuna na formação dos sujeitos e sua relação com a construção social, política e cultural do país. Sendo assim, os modos de organização para o ensino e experiência estético/artística da dança tem imposto padrões estéticos muito parecidos, como produtos em série pré-fabricados, constituídos de elementos prontos e pré-determinados como “superiores”, “altamente qualificados” ou “perfeitos”, e imprescindíveis ao fazer da dança, além de causadores de extrema violência, determinando para além dos modos, quais corpos e corpos³ são aptos a dançar. Lúcia Matos, mulher branca, professora da Escola de Dança da UFBA pontua:

[...] considero que poucas linhas de fuga têm sido criadas nos sistemas nos quais estamos inseridos. De uma forma ampla, quando se trata de

³ Nesta pesquisa “Corpa” é o feminino de corpo e se configura a designar pessoas que não se identificam dentro dos padrões binários: homem e mulher.

processos artístico-educativos em dança, percebo que ainda há uma grande distância entre a flexibilidade e reinvenção presentes em processos e configurações artísticas da dança, principalmente em algumas propostas da(s) dança(s) contemporânea(s), e a conformação e linearidade de muitos processos educativos que ainda se fundamentam em práticas tradicionais de dança, em perspectivas hierárquicas e duais de corpo (MATOS, 2011, p. 13).

Neste sentido, compreende-se nesta pesquisa a necessidade de apresentar, mesmo de forma introdutória, os estudos sobre “branquitude”⁴ e suas relações explícitas e implícitas com os sistemas educacionais em dança. Segundo Robin Jeanne DiAngelo (2018), mulher branca, autora, consultora e facilitadora americana que trabalha nas áreas de análise crítica do discurso e estudos sobre branquitude, a branquitude é um lugar de vantagem estrutural e de privilégio racial. Segundo a autora (2018), vários estudos sobre crianças e raça demonstram que as crianças começam a construir ideias sobre raça já na idade pré-escolar; desenvolvendo no seu convívio cotidiano um senso de superioridade branca e conhecimento dos códigos de poder raciais, sem nenhuma orientação sobre o dilema que as rodeiam e como poderiam resolvê-lo, e sem consciência de quanto reforçam a desigualdade, passam a vivenciar vantagens baseadas na sua raça como justas, corretas e normais. A autora pontua que as crianças experimentam uma tensão racial sem compreender a responsabilidade histórica dos euro-americanos por isso e conseqüentemente perpetuam esses papéis na contemporaneidade (DIANGELO, 2018).

Branquitude é, portanto, conceituada como uma constelação de processos e práticas em vez de uma entidade discreta (ou seja, apenas a cor da pele). A Branquitude é dinâmica, relacional e operacional em todos os momentos e numa miríade de níveis. Esses processos e práticas incluem direitos básicos, valores, crenças, perspectivas e experiências que supostamente são compartilhadas por todos, mas que na verdade só são consistentemente oferecidas às pessoas brancas. Os estudos da Branquitude começam com a premissa de que racismo e privilégio branco existem tanto em formas tradicionais quanto modernas, e, em vez de trabalhar para provar sua existência, trabalham para revelá-la (DIANGELO, 2018, p. 5).

Em consonância com a autora, pode-se imaginar que o *modus operandis* de muitas escolas, festivais, processos formativos em dança de nada parece

⁴ Diversos/as autores/as tem se debruçado sobre o conceito de Branquitude em estudos sobre a identidade branca, não apenas em si tratando do seu fenótipo, mas sim, como uma estrutura social, política, cultural, econômica que pontua a superioridade do “branco” como padrões determinantes de valoração.

ingênuo ou alinhado com a cultura do entretenimento, mas sim, por todos os elementos que caracterizam os fundamentos do neoliberalismo (competência, competitividade, poder de validade, legitimidade, etc.) (ARRAIS⁵, 2015) asseguram a permanência da cultura da soberania, do privilégio e da produção de invisibilidades com todas as suas violências geradoras de mortes, extermínios, assassinatos e suicídios. A partir desse ponto de vista estaria essa produção em dança dissociada da produção econômica, social, política e da construção de práticas, modos e processos para se pensar a formação do corpo que dança no território brasileiro? Seria possível identificar a partir dos comentários da banca avaliadora dos festivais competitivos de dança, o fortalecimento de hierarquias, hegemonias, práticas discursivas e estruturas de poder? Seriam esses comentários um depósito de pensamentos excludentes e defensores da cultura do privilégio, da necropolítica⁶ e da lógica neoliberal?

2. O discurso da competência neoliberal na dança

Pensando nas estruturas que regem todo o sistema de produção das artes, em suas diversas camadas, institucionais, curatoriais, comerciais, mercadológicas, e suas relações intrínsecas com as esferas públicas, privadas, sociais, culturais, educacionais, econômicas e políticas, pode-se engendrar que certos procedimentos, escolhas, estratégias, ordenações e configurações exercidas nos espaços oferecidos para a apreciação, experiência, apresentação da arte e seus “produtos”, estabelecem de forma a condicionar fazeres, estabelecer modelos, fortalecer arquétipos, hierarquizar saberes.

Em uma sociedade de mercado, e não mais industrial nem pós-industrial, corpos tornam-se mercadorias de produtos de si mesmo, resultantes de um processo de produção de fórmulas de sucesso, que fortalecem estereótipos em permanente estereotipização (ARRAIS, 2015, p. 102).

Segundo o autor: “A dança, ao fazer parte do metiê televisivo, é atravessada também por essas mudanças, ao mesmo tempo que é afastada da sua complexidade enquanto arte produtora de conhecimento” (ARRAIS, 2015, p. 111).

⁵ Brasileiro nordestino, homem pardo mestiço, artista-pesquisador, dançarino indisciplinar, crítico de dança, professor adjunto da Universidade Federal do Cariri - UFCA (Campus Juazeiro do Norte) e professor colaborador do PPGDança/UFBA.

⁶ Necropolítica é um conceito desenvolvido pelo filósofo negro Achille Mbembe que, em 2003, escreveu um ensaio questionando os limites da soberania quando o Estado escolhe quem deve viver e quem deve morrer.

No contexto dos festivais essa lógica televisiva e sua potência capitalista se evidenciam quando coreografias apresentadas nos palcos competitivos desses festivais são praticamente cópias das coreografias desses realities shows⁷, consagrando e reproduzindo assim, um modo específico competente de como se deve dançar e quem sabe/pode dançar. “Essas implicações são da ordem do político, uma vez que determinam modos e jeitos como as pessoas vão se mover ideologicamente no mundo” (ARRAIS, 2015, p. 134).

Nessa perspectiva, em se tratando, especificamente da dança, nos contextos dos festivais e mostras, constata-se aparentemente, um cenário desarticulado com as discussões emergências mais atual, principalmente, sobre racismo, gênero e classe fazendo-se assim, anunciar há praticamente quatro décadas, discursos ideológicos, no sentido que Marilena Chaui, mulher branca, escritora e filósofa brasileira, apresenta: “o discurso ideológico é aquele que pretende coincidir com as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser e,” fazendo-se, sobretudo, continua a autora, “engendrar uma lógica da identificação que unifique pensamento, linguagem e realidade para, através dessa lógica, obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada”, ou melhor, “a imagem da classe dominante” (CHAUÍ, 2012)⁸.

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela [a ideologia] é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção econômica. Pelo contrário, a função da ideologia é ocultar a divisão social das classes, a exploração econômica, a dominação política e a exclusão cultural, oferecendo aos membros da sociedade o sentimento de identidade social, fundada em referenciais identificadores, como a Humanidade, a Liberdade, a Justiça, a Igualdade, a Nação (CHAUÍ, 2014, p. 53).

Sendo assim, essa persistência e permanência desses festivais pautados na competitividade e nos modelos baseados e gerenciados pelo discurso de

⁷ “So you think you can dance” é uma franquia televisiva norte-americana que segue o formato de programa reality show de competição de novos talentos (Canal FOX), criado em 2005 e ainda sendo realizado até hoje.

⁸ Entrevista com Marilena Chauí, disponível em: <https://www.abimaelcosta.com.br/2012/10/o-discurso-competente-marilena-chau.html>. Acesso em: 20 out. 2021.

ideologias, e a forte tendência mercantilizadora da arte, historicamente construída no decorrer dos tempos, faz-se facilmente compressível o quanto a lucratividade, move, alimenta e perpetua o “status quo” do sistema dominante. Nesse sentido, problematizar esses festivais, é colocar em pauta, não apenas o que está por detrás das coxias, das coreografias, das proposições amistosas e cordiais, com um pano de fundo a oferta de compartilhamentos de experiências, trocas e aperfeiçoamento técnico e artístico, pois, “enunciamos discursos reguladores de competência maquiados de emancipatórios” (ARRAIS, 2015, p. 95), bem como o que engendam seus mecanismos, tornando quem participa desses concursos incapazes de enxergar seus fundamentos ideológicos eurocêntricos, considerando que “há implicações biopolíticas fortes no que devemos dançar e na dança que é possível aos nossos corpos. A questão vai muito além de uma coleção de passos a ser decorada para se dizer dança e ser dita como dança” (ARRAIS, 2015, p. 49).

O Festival de Joinville persiste desde 1982, disseminando uma dança de competição que educa corpos uns contra os outros, e não uns com os outros, como bem elucida Katz (2013), na crítica jornalística Competir e educar, o desafio do festival (Estado de São Paulo, 23/06/2013)⁹. Ao longo do tempo, vem especializando corpos em serem competentes no competir. Nem todos se dão conta dessa característica nefasta no seu comportamento predador. Quem com essa proposta compactua, torna-se um enunciador especializado em um tipo de discurso que extrapola o da competência nesse concurso, pois o que se qualifica é a necessidade de vencer (ser competente) a qualquer custo, replicando o comportamento estabelecido na sociedade neoliberal (ARRAIS, 2015, p. 16).

O discurso competente (que não é um discurso sobre competência), mas um discurso que se faz competente na medida em que alimenta a engrenagem da máquina capitalista neoliberal é um discurso que diz respeito ao corpo e consequentemente a todas as instâncias sociais, culturais, políticas, institucionais que esse corpo se constitui. Nesse sentido “[...] o “discurso competente” apresentado por Chauí está intimamente relacionado com a ideologia que estrutura a arte de governar do neoliberalismo¹⁰” (ARRAIS, 2015, p. 19).

⁹ Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,competir-e-educar-o-desafio-do-festival-imp-,1045948>.

¹⁰ Historicamente, a partir dos anos 70, o neoliberalismo é considerado uma ideologia de direita, sendo incontestável que boa parte dos seus autores demonstraram forte inclinação política e econômica pela direita, empenhados em mostrar uma crítica ao pensamento de esquerda, não ficando restrita ao marxismo e ao socialismo, como exemplos, mas até amplamente difundindo essa crítica às ideologias de inspiração social. Partindo dessa crítica, entendemos neoliberalismo em sua conotação capitalista que defende, principalmente, a não participação do estado na economia e a total liberdade de comércio (livre mercado) (ARRAIS, 2015, p. 19-20).

Percebemos, nos corpos que dançam ou fazem algum outro tipo de ação no mundo, que são movidos pelo discurso competente sobre a eficiência em administrar desempenhos técnicos. Desempenhar é da ordem do trabalho, contudo, as performances eficientes acabam se tornando mantras contemporâneos que dizem o que precisamos ser e determinam o que precisamos ter, convencendo-nos que quando ainda não somos capazes o suficiente, precisamos continuar a trabalhar na direção da habilidade não conquistada. Pois, se falamos aqui sobre o discurso competente como um mantra contemporâneo, repetido exaustivamente, que opera segundo a lógica dos desempenhos eficazes em suas eficiências tecnicistas, é porque outras evidências alertam para a necessidade em ser competente. (ARRAIS, 2015, pg. 32).

Neste sentido, os comentários¹¹ dos jurados/as passam a identificar esses propósitos de desempenho e competência quando enfatizam falas como: “Pesquisar mais”, “Precisam trabalhar mais”, “A técnica pode ser melhor trabalhada”, “Falta trabalho técnico”, “Avançar na técnica clássica”, “Boa interpretação, mas precisam aprofundar na técnica”, “Acertar o trabalho de limpeza técnica”, “Boa movimentação, trabalho interessante, pode melhorar tecnicamente para crescer mais”, “O grupo não é homogêneo”, “Investir mais no trabalho técnico”, “Tem tudo pra crescer e tornar um bom trabalho”, “As bailarinas têm potencial, mas foram pouco exploradas coreograficamente”, “Poderia ter explorado mais a movimentação”, etc.

A ideologia da competência é da ordem do controle dos indivíduos na relação com seus corpos, na docilização do corpo para a construção de uma ideologia de mercado. Por isso, falamos do viés biopolítico, de uma política que se constrói no corpo e com o corpo. As negociações, que são contínuas, operam e não cessam, pois tornam-se corpo e passam a nos constituir, e vamos replicando o que somos pelo mundo. E se assim é, a pergunta a ser feita se refere ao tipo de informação que se replica, e não ao simples ato de informar (ARRAIS, 2015, p. 95).

Sendo esse formato de festival considerado uma vitrine, seria a competição “mortal” pela busca do sucesso a condição primeira para longa e dolorosa jornada seletiva¹² proposta nesses festivais? E a pergunta central da presente proposta: porque ainda é tão recorrente esse modelo competitivo quando priorizam certas competências e ditam quem pode e quem não pode dançar? Segundo (ARRAIS, 2015, p. 69) “as convocatórias biopolíticas têm sua alteridade posta à prova, enquanto políticas do corpo.” A experiência de alteridade geralmente proporcionada por um conhecimento do diferente é questionada nas convocatórias

¹¹ Comentários coletados de escolas e artistas participantes dos festivais e mostras competitivas do Brasil (Total de 128 comentários).

¹² A maioria dos festivais competitivos do Brasil são oriundos do Festival de dança de Joinville, considerado, o maior da América Latina, a maioria deles faz uma pré-seleção a partir do envio de vídeos com coreografias de 3 a 8 min.

desses festivais, pois os processos seletivos para a entrada nesses concursos são rígidos segundo parâmetros impostos por um ideal de corpo e de dança sustentado com a proposta de um desempenho impecável e visando a destruição do outro (ARRAIS, 2015).

A antinomia como uma afirmação simultânea de duas proposições contraditórias entre si, pode ser reconhecida nos comentários ao vivo (áudio)¹³ dos jurados, quando estes pontuam para o coreógrafo o uso excessivo de códigos como arabesques, *devellopés*, piruetas, *penches*¹⁴, etc, questionando a perda de uma “dramaturgia” ou “narrativa” coreográfica, quando o mesmo afirma que fez uso dessa linguagem com fins estratégicos de aprovação. Portanto, os comentários como “movimentação harmoniosa”, “a técnica está bem construído”, “coreografia bem executada”, “proposta bem ensaiada”, “movimentos limpos e bem trabalhados”, “intérprete talentosa”, em contraposição com comentários como: “mais perdeu a narrativa dramaturgica”, “pernas gratuitas”, “excesso de movimentos”, potencializam as contradições sobre o ponto de vista das seleções para as apresentações nos palcos deste festival¹⁵, bem como os caracteres pautados no discurso da competência, promovidas a partir de um tipo específico de performance artística que mais condiciona do que comunica¹⁶, que mais determina do que amplia, que mais impõe do que humaniza.

3. Quem é descartável? A necropolítica dos festivais

Os festivais, de caráter competitivo e suas relações de poder e soberania, reafirmam e definem quem importa e quem não importa, quem é descartável e quem não é (MBEMBE, 2016), retratando e fortalecendo ideologias excludentes. Dentro de um contexto de desigualdades econômicas e sociais, ignoram a diversidade dos corpos/corpas, e a pluralidade dos modos de construção do corpo em estado de dança. A necropolítica do discurso ideológico na dança, com seus caracteres de

¹³ A partir de 2020 os comentários dos jurados no Festival de Joinville e outros festivais que seguem o modelo Joinville, são feitos a partir de áudio, no decorrer da apresentação ao vivo.

¹⁴ Movimentos oriundos da técnica clássica, que são amplamente utilizados nas coreografias dos festivais, mesmo estas sendo do estilo “dança contemporânea”, visto exaustivamente nas convocatórias dos programas televisivos de competição como o já citado “*So you think can dance*” e o discurso de competência em dança.

¹⁵ Festival de Dança de Joinville 2021.

¹⁶ Comunicação aqui é reconhecida não no sentido de dizer ou passar algo como sentimentos e emoções, mas no sentido de se fazer presença, se estar e ser no mundo.

morte e exclusão, é evidenciada para além da lógica da competência, a lógica do mercado, quem pode pagar, pois os festivais cobram por participante, com taxas para cada coreografia inscrita. Dentro dessa condição, já são excluídos de cara, aqueles que sem condições financeiras de participar, são ignorados e simbolicamente “exterminados”.

A autora Bell Hooks, mulher negra, educadora feminista e professora norte-americana pontua que levou bem pouco tempo pra perceber que “a classe social não era mera questão de dinheiro, que ela moldava os valores, as atitudes, as relações sociais, preconceitos que definiam o modo como o conhecimento seria distribuído e recebido” (HOOKS, 2013, p. 101).

Dentro dessa perspectiva econômica, quem está nos festivais competitivos pelo Brasil em toda a sua extensão territorial? Podemos concluir, que a participação maior da classe abastada da sociedade brasileira, constitui o peso significativo nesses festivais, potencializando a relação historicamente construída no processo “civilizatório” da modernidade, que essa dança e arte são para poucos, ou melhor, pra quem pode pagar.

Podemos observar que, nos palcos desses festivais e também das cias de dança profissionais do Brasil a ausência de corpos/corpas negros, trans, deficientes evidencia e privilegia as ideologias e os discursos dominantes, perpetuando uma biopolítica da invisibilidade de culturas, populações, modos e saberes pluriversais.

Alguém pode indagar: mas tem “cultura popular” dentro dos festivais competitivos! Sim, mas as produções coreográficas com fins competitivos passam por uma “roupagem” que acentuam modos e fazeres que vão ao encontro dos propósitos desses modelos de festivais, descaracterizando na maioria das vezes, de forma estereotipada a manifestação oriunda de uma cultura popular específica.

Podemos pontuar que - para além das violências destinadas a uma grande parte da população, geralmente negra, pobre e periférica, impedidas por questões econômicas, e paralelamente políticas, sociais, estruturais e institucionais, de participarem destes festivais – são muitas as violências geradoras de “traumas”, “depressões”, “choros” dos que por ali transitam. Pessoas docentes de algumas escolas relataram pela escolha em jogar fora, ou não ler os comentários dos jurados para pessoas alunas, com receio de afetar o emocional desses estudantes. Não ler e descartar os vestígios dessas violências as anulam? Esse gesto aparentemente

“educativo” consagra a negligência e acentua a domesticação massificadora por parte de professores e diretores no que tange à formação de seres autônomos, capazes de refletir criticamente sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Quando assistimos corpos dançando e sendo julgados por um júri que diz o que é competência em dança, não somos apenas sugestionados a compreender bem ou mal a dança, mas colaboramos para manter uma sociedade que pune os que não são competentes e os que não sabem ser competentes (ARRAIS, 2015, p. 99).

Nesse sentido, “vale recorrer ao conceito biopolítico de governamentalidade, cunhado por Foucault, que diz respeito à capacidade ou incapacidade do governo de si, ou seja, como governamos a nós próprios e nos deixamos governar” (ARRAIS, 2015, p. 74). Perante a condição apresentada a cima, imagina-se que a continuidade e permanência desses festivais com o objetivo na manutenção da mercantilização da dança e da lógica neoliberal, além de estar totalmente descontextualizada e desarticulada com os processos formativos/educativos autônomos, autorais e emancipatórios em dança, estão também relacionados com a ausência de processos de construção crítica e reflexiva em conexão com a vida política, social e cultural do sujeito.

4. Brangitude na dança e na vida: sinônimo de privilégios e garantias

A negação da raça como um fator organizador, tanto da consciência branca individual quanto das instituições da sociedade como um todo, é necessária para sustentar as estruturas atuais de capitalismo e dominação, pois sem ela, a correlação entre a distribuição de recursos sociais e o desmerecido privilégio branco seria evidente (DIANGELO, 2018, p. 10).

“A existência de desigualdades estruturais enfraquece a afirmação de que privilégio é simplesmente um reflexo de trabalho duro e virtude. Portanto, a desigualdade deve ser escondida ou justificada como resultado da falta de esforço” (DIANGELO, 2018, p. 10).

A partir dessa perspectiva a dança traz em sua matriz histórica, social e cultural não apenas vestígios das relações de poder guiadas pela soberania, bem como marcas profundas impressas em um arcabouço de valores, crenças, experiências, perspectivas, preconceitos, evidenciados, por exemplo, na ausência de corpos/corpas negras, nos festivais competitivos de dança, no júri desses festivais, na maioria das escolas e universidades de dança, nas cias profissionais e

oficiais de dança, contribuindo de forma ativa pra manutenção das práticas racistas e perpetuação do privilégio branco.

A branquitude significa a pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não-brancos, colocando-os, assim, como inferiores aos brancos. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura, e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de vantagens/privilégios raciais simbólicos e materiais (CARDOSO, 2019)¹⁷.

Pode-se verificar a grande quantidade de ideias, reflexões, articulações, tinta, saliva, imagens que, ao longo do tempo, têm sido produzidas para revelar e manipular a recusa do Brasil ao que vê quando se olha no espelho: uma imagem não-branca, não-europeia. Como também o muito que se fez e se faz para analisar e denunciar as artimanhas institucionais que elaboraram e edificaram políticas nacionais de embranquecimento, para mostrar como se continua imaginando, estimulando e impondo o uso permanente do branco como quadro de referências (LUZ, 2020, p. 1)¹⁸.

Portanto, “Branquitude” é identificado como um conjunto de práticas culturais que são normatizadas e geralmente apresentadas de formas invisíveis e anônimas. São ensinados às pessoas brancas que suas perspectivas são objetivas e representativas da realidade (DIANGELO, 2018).

A quase inexistência de bailarinos/as negros/as na dança constituiu uma evidência desse quadro, Vivemos em um país onde 54% da população brasileira é negra¹⁹, e mesmo nesse cenário pode-se reconhecer que o Brasil é um país racista. Quais são os pressupostos para essa afirmação? Desigualdade em todas as esferas, sociais, culturais, econômicas e políticas.

Vivendo em um contexto predominantemente branco, recebemos mensagens constantes de que somos melhores e mais importantes do que pessoas não brancas. Essas mensagens que operam em vários níveis e são transmitidas de várias maneiras. Por exemplo: nossa centralidade em livros didáticos de história, representações históricas e perspectivas; nossa centralidade na mídia e na publicidade (por exemplo, uma capa recente da revista Vogue corajosamente declarou “As Próximas Top Models do Mundo” e todas as mulheres da capa eram brancas); nossos professores, modelos, heróis e heroínas; o discurso cotidiano sobre “bons” bairros e escolas e quem está neles; programas populares de TV centrados em círculos de amizade que são todos brancos; iconografia religiosa que retrata deus, Adão e Eva, e outras figuras-chave como brancas; comentários sobre notícias do quão chocante é que ocorra qualquer crime nos subúrbios brancos; e a falta de

¹⁷ Entrevista em *El País* do Historiador e sociólogo negro Lourenço Cardo, disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019-11-30/lourenco-cardosotemos-potencial-para-abolir-o-racismo-e-todas-as-outras-formas-de-opressao.html>. Acesso em: 25 out. 2021.

¹⁸ Carmem Luz é mulher negra, cineasta, coreógrafa, curadora, diretora de espetáculos cênicos, dramaturga e professora.

¹⁹ Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>. Acesso: 12 nov. 2021.

um sentimento de perda sobre a ausência de pessoas não brancas na vida da maioria das pessoas brancas. Enquanto alguém pode rejeitar explicitamente a noção de que alguém é inerentemente melhor do que outro, não se pode evitar a internalização da mensagem da superioridade branca, como é onipresente na cultura dominante (DIANGELO, 2008, p.14).

Neste sentido “Esta falta de preparação resulta na manutenção do poder branco, porque a capacidade de determinar quais narrativas são autorizadas e quais são suprimidas é a base da dominação cultural” (DIANGELO, 2018, p. 17).

Trazendo essa realidade pra perspectiva dos festivais competitivos isso fica ainda mais evidente, em se tratando de uma perpetuação dos modelos vigentes de supremacia branca, configuradas nos palcos desses festivais, com os grupos e escolas selecionadas, e um júri em sua maioria 100% branco.

A pessoa pode argumentar dizendo, “mais teve aquele negro que ganhou no ano passado!”, “teve também no ano retrasado aquela jurada negra!”, mais a exceção só confirma a regra. Portanto, a questão seria: é possível reverter esse cenário drástico e desumano?

Segundo a autora “Falar diretamente sobre poder e privilégio branco, além de fornecer informações muito necessárias e definições compartilhadas, também é em si uma poderosa interrupção de padrões discursivos comuns (e opressivos) em torno da raça” (DIANGELO, 2018, p. 19). Nesse sentido, nós brancos precisamos urgentemente refletir sobre informações raciais e buscar fazer conexões entre as informações e como essas reverberam em nossas próprias vidas. “A Fragilidade Branca nem sempre se manifesta de formas explícitas; o silêncio e a retirada também são funções da fragilidade” (DIANGELO, 2018, p. 19).

Por outro lado, muitas são as contribuições de mulheres, intelectuais e pesquisadoras negras que vem se debruçando sobre o assunto, criando novas epistemologias, capazes de descentralizar o sistema dominante e desestruturar as ideologias neoliberais e a soberania branca, cabendo a nós pessoas brancas, irmos ao encontro dessas discussões, abrindo espaço para o diálogo, nos colocando de forma coletiva na luta por uma democracia que não seja fantasiosa e sim comprometida com a diluição das desigualdades. Carmem Luz, intelectual negra nos convoca a pensarmos sobre a dança e sobre os preceitos nos quais ela está inserida:

Mencionar essas abordagens aqui, ainda que de maneira genérica, significa reconhecer o legado de suas contribuições ao esforço de interpretar a

complexa realidade racial brasileira; significa deixar escapar “um riso irônico no canto da boca”, porque, mesmo sem citar, elas nos evocam o sistema branco-norte-europeu de dança cênica colonizadora há muito tempo praticado, disseminado e financiado no Brasil; elas nos trazem à memória o ano de 1946, quando a jovem negra Consuelo Rios, reconhecidamente talentosa, desejou, ousou, mas foi impedida de candidatar-se ao posto de bailarina do Teatro Municipal do Rio de Janeiro; assim como o ano de 1948, que marca a entrada da primeira bailarina autodeclarada negra a ser admitida e a suportar, não sem protestos, as cotidianas violências racistas nessa mesma instituição: Mercedes Batista; elas nos lembram, também, da crescente desigualdade social, econômica, cognitiva que estrutura a vida da maioria das pessoas negras, e dos diversos modos de operar a hegemonia com a dança (LUZ, 2020, p. 1).

Para diluirmos essas fragilidades, ou até mesmo resolvermos a questão do racismo, precisamos encarar o problema de frente, primeiramente reconhecendo a existência do racismo, estrutural, institucional e social; e posteriormente desconstruir posturas, comportamentos, atitudes, ações, valores, nas micropolíticas do convívio pessoal e interpessoal, na tomada de consciência do seu papel de transformador dessa realidade, vislumbrando e contribuindo de forma ativa com uma educação antirracista, reverberando conseqüentemente nas camadas econômicas e políticas do território brasileiro. Como? Lendo educadores, filósofos, historiadores, etc, pretos. Se perguntando: no seu meio social tem pessoas pretas? Elas são exceção? No lugar que você trabalha têm de forma igualitária pessoas pretas? Conversando com pessoas pretas de modo a sensibilizar a própria percepção a partir das realidades vividas por essas pessoas. Compreender essa realidade é um passo significativo pra mudanças reais e uma possível desestruturação desse modelo vigente em prol de uma verdadeira democracia, pautada da valorização das singularidades e pluralidades em todas as dimensões da vida.

Conclusões temporárias

Diante da complexidade do tema e do contexto apresentado é importante reconhecer que ainda que os nossos corpos/corpas estão sob o sugo de toda essa lógica, e tudo isso esteja operando como força opressiva, não pode-se deixar de dizer que várias são as resistências, insurgências, espaços, agenciamentos que operaram e operam na contramão do sistema dominador. Ainda sim com todo esse panorama hegemônico, sempre houve e sempre haverá frestas, potências, questionamentos contrários, desobediências civis, fluxos outros, estratégias e táticas de grupos minorizados e subalternizados que sempre imprimiram essa mão

contrária, que mesmo com invisibilidade e apagamento imposto pela história, buscaram caminhos de sobrevivência e existência.

Dança, processos pedagógicos, caminhos formativos, produção ética, produção estética, produção política, educação, sociedade, brangitude, racismo, capacitismo, cultura do privilégio, poder, neoliberalismo, necropolítica: elos de uma mesma corrente de conexões, mas há de se compreender que as lacunas existentes em cada “elo” aqui citado fazem parte de todo processo em mutação e crescimento, portanto o reconhecimento da vulnerabilidade se torna a matriz que caracteriza os processos em transição, seja ele de uma época, lugar, modos de fazer, produzir, criar, ensinar, olhar e/ou sentir.

Entretanto, a dura realidade dos festivais competitivos em consonância com o que mídia televisa alimenta como formas de produção em dança, além de desconsiderar a dança enquanto área de conhecimento desconsidera a pluriversalidade no que tange ao reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; e não o privilégio de um ponto de vista único. Neste sentido, a desestruturação dos processos dominantes e da soberania do privilégio e a descentralização da autoridade e do sistema vigente se fazem fundamentais a partir da tomada de consciência das pessoas brancas sobre o racismo estrutural que assola a sociedade brasileira e suas dimensões simbólicas, através das micropolíticas da convivência pessoal e interpessoal, podendo assim, impactar macropoliticamente falando nas esferas sociais, econômicas e políticas.

Referências

ARRAIS, J. A. **So you think you can dance?** A dança na TV como corpomídia da copotência neoliberal. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) Pontifícia Universidade Católica PUC/SP, São Paulo, 2016.

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. São Paulo: Editora Autêntica, 2014.

DIANGELO, R. Fragilidade branca. **Revista Eco-Pós**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 35–57, 2018. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/22528.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LEPECK, A. **Exaurir a Dança**. Performance e a Política do Movimento. Editora Annablume – Pod, 2017.

LUZ, C. **Técnicas de vida e morte**: breves notas para dançar. Revista O Menelick 2º Ato, Abril, 2020.

MARILENA CHAUI DEBATE ASCENSÃO CONSERVADORA DE SÃO PAULO. Site Pragmatismo Político. Entrevista, 2012. Disponível em:
<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2012/09/marilena-chau-debate-ascensao-conservadora-sao-paulo.html>

MATOS, L. Biopolítica, diferença e a dança na educação. **Livro de Atas do SIDD2011** - Seminário Internacional Descobrir a Dança, Descobrimo através da Dança, FMH. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa, Portugal, Novembro 2011.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & Ensaios**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Escola de Belas Artes, UFRJ. Rio de Janeiro, n. 32, p. 122-151, dezembro 2016.

O DISCURSO COMPETENTE. Disponível em:
<https://www.abimaelcosta.com.br/2012/10/o-discurso-competente-marilena-chau.html>. Acesso em: 20 out. 2021.

Carla Gontijo Campolim Moraes (UFBA)
E-mail: carlagontijocm@yahoo.com.br

Bailarina, pesquisadora e artista da dança, pedagoga com formação em Pedagogia do movimento para o ensino da dança (UFMG), especialização em Técnica Klauss Vianna PUC/SP; e em Estudos Contemporâneos em dança pela UFBA. Mestra em Artes e Experiências Interartes na Educação (UFMG). Doutoranda em dança pelo PPGDança/UFBA.

Joubert de Albuquerque Arrais - coautor / orientador (UFBA/UFCA)
E-mail: joubert.arrais@ufca.edu.br

Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo (UFC). Professor da Universidade Federal do Cariri (UFCA – Juazeiro do Norte). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDança) da UFBA.

Ensino e Aprendizagem: o olhar, os corpos, as danças

Carmem Lúcia Meira Arce (UFBA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: O presente artigo pretende refletir sobre o processo de criação numa perspectiva de ensino e aprendizagem, partindo do entendimento que há uma existência de impressões adquiridas que podem atuar como ação de aprendizado, em múltiplos contextos, sejam eles educacionais, sociais ou artístico, aprendizado de outras formas de se expressar e se comunicar deslocado do espaço escolar, estabelecendo-o para a cena da dança. Na perspectiva de que obra artística é um processo formativo, buscamos compreender os procedimentos metodológicos do ensino e aprendizagem advindo das percepções visuais, a partir das imagens de experiências no campo da dança, a saber os espetáculos “Terroso Caboclo” e “Ciclo Ribeirinho”, apresentado pela Turma de Licenciatura em Dança da Universidade do Estado do Amazonas, tendo na orientação e direção artística a professora Dra. Meireane Carvalho. Refletindo sobre como o corpo se relaciona com o meio onde se insere, a partir da evocação das memórias pessoais e coletivas, ressignificadas e configuradas para o corpo e para a cena, chamamos este processo de *aprendência*. Propomos também analisar como se dá a relação memória na construção do discurso artístico no processo de criação, que diz respeito ao discurso corporal, como este se constrói a partir das relações *formativas* estabelecidas, analisarmos como pode se dar o ensino e a aprendizagem dos intérpretes e criadores da cena, numa troca sinestésica de olhares, corpos e danças.

Palavras-chave: ENSINO. APRENDIZAGEM. DANÇA.

Abstract: This article intends to reflect on the creation process from a teaching and learning perspective, based on the understanding that there is an existence of acquired impressions that can act as a learning action, in multiple contexts, be they educational, social or artistic, learning from other ways of expressing and communicating outside the school space, establishing it for the dance scene. From the perspective that artistic work is a formative process, we seek to understand the methodological procedures of teaching and learning arising from visual perceptions, from images of experiences in the field of dance, namely the shows “Terroso Caboclo” and “Ciclo Ribeirinho”, presented by the Degree in Dance of the Universidade do Estado do Amazonas, with the guidance and artistic direction of professor Dr.^a Meireane Carvalho. Reflecting on how the body relates to the environment where it is inserted, from the evocation of personal and collective memories, resignified and configured for the body and the scene, we call this learning process. We also propose to analyze how the memory relationship occurs in the construction of artistic discourse in the creation process, which concerns the body discourse, how it is built from the formative relationships established, to analyze how the teaching and learning of interpreters and creators of the scene, in a synesthetic exchange of looks, bodies and dances.

Keywords: TEACHING. LEARNING. DANCE.

1. O olhar, os corpos, as danças

O poeta diz que “É preciso esquecer a fim de lembrar. É preciso desaprender a fim de aprender” (CAEIRO¹, 1993). A partir desta confirmação de que, para afinarmos nossa percepção das coisas e do mundo, faz-se mister que tentemos nos esvaziar para podermos experimentar outras formas de compreender o mundo que nos cerca, aprendendo novamente, ressignificando as experiências vividas num processo constante que, particularmente, chamo de *aprendência*.

Cabe aqui uma breve explanação acerca no neologismo *aprendência* utilizado neste diálogo.

De acordo com Cardoso (2004, p. 147) “há em qualquer língua viva, criações lexicais que surgem com um objetivo específico, são válidas para aquele determinado momento e dificilmente chegarão a fazer parte do dicionário de língua”, e como tal, o termo *aprendência*, presente neste texto, e baseia na necessidade de uma palavra que expressasse o processo do ensino e da aprendizagem como um *continuum*² que tem como premissa básica a aprendizagem a partir das vivências de cada pessoa, ou seja *aprend+ência*.

Ainda sobre o sufixo supracitado, Lacotiz (2006, p. 324) diz que “os sufixos -ança/-ença, -ância/-ência possuem, de acordo com a gramática, o significado e ‘Estado’ ou ‘Ação ou resultado dela’”, e que o sufixo *ência* apresenta também o significado de “ato durativo de...”. Assim sendo *Aprendência* se configura como ato contínuo, ininterrupto de adquirir-se conhecimento a partir das relações estabelecidas com o meio onde estamos inseridos.

Neste processo relacional podemos dizer que a memória cumpre importante papel no que tange às “possibilidades de escolha e interpretação, podendo assim ser percebida como conhecimento” (CERBINO, 2012, p. 2), pois evoca situações vivenciadas anteriormente e que podem servir de parâmetro para novas experiências da pessoa.

a memória pode ser encarada não somente como uma ferramenta de guardar dados mnemônicos, mas, sobretudo, como uma capacidade de

¹ Heterônimo do poeta português Fernando Pessoa.

² *Continuum*: Conjunto de elementos que passa de um para outro continuamente, sem intervalos nem interrupções. (Dicionário online de Português, disponível em: <https://www.dicio.com.br>).

Representa uma série de acontecimentos sequenciais e ininterruptos, fazendo com que haja uma continuidade entre o ponto inicial e o ponto final. [...] sem intervalos. (Significados-Língua Portuguesa, disponível em: <https://www.significados.com.br>).

(re)significação das coisas e de si mesmo; trata-se de uma representação das coisas já apresentadas anteriormente para si, uma possível reconfiguração de tais dados guardados na memória que são despertados pela rememoração (HAUN; SANTOS, 2016, p. 9).

Compreendendo que a “[...] memória não se limita a guardar o rastro material, escrito ou outro, dos fatos acabados” (RICOUER, 2007, p. 101), ela é importante fator de construção e reconstrução do conhecimento, pois, como faculdade de ressignificação, “[...] aponta o que, e como, pode ser lembrado no aqui e agora” (CERBINO, 2012, s/p). Há uma existência de impressões adquiridas, podendo atuar como ação de aprendizado, em múltiplos contextos educacionais, de outras formas de se expressar e se comunicar, a partir da construção de um discurso corporal, seja ele verbal e/ou não verbal, ou ambos.

Neste sentido, a dança, enquanto potência de relação entre sujeito e mundo nos instiga a nos expressarmos com movimentos/gestos, oriundos de nossas vivências/memórias, que emergem carregados de significações múltiplas e que em certa instância, pode nos levar às várias possibilidades de experiências, sejam elas estética, sinestésica, poética, políticas, ideológicas, que constituem em nós um *modus vivendis* pessoal e único.

Ao compreender os procedimentos metodológicos do ensino e aprendizagem advindo das percepções visuais, a partir das imagens de experiências no campo da dança, compreendemos que o

[...] dado visual enriquece mediante evocações, comparações e amálgamas permitidos pelos contatos dos neurônios visuais ou das terminações nervosas vindas de outras regiões cerebrais, sensoriais, sensitivas ou mnêmicas (MEYER, 2002, p. 40).

A partir da evocação destas memórias, presentes também em nossas células e DNA, construímos nossa forma viver e de se relacionar com as outras pessoas, conosco mesmos, com o mundo.

A Dança, enquanto elemento estimulador dos processos mnemônicos, constrói o discurso corporal, estabelecendo assim uma estreita relação entre memória e discurso. O discurso a qual nos referimos, diz respeito a como este se constrói a partir de uma pessoa para outra pessoa. Então discurso:

[...] é essa conjugação necessária da língua com a história, produzindo a impressão da realidade. O gesto da formulação é o gesto ideológico mínimo, o que consuma o imaginário do sujeito (a sua relação imaginária com a realidade) (SOUZA, 2006, p.17).

Sendo um meio de nos fazermos percebidos e cientes de nossa história, de nossas experiências, de nossa forma de entendimento, o discurso artístico construído perpassa pela formatividade de nossa existência e dela extrai do olhar, que é uma das formas de percepção, os fenômenos ancorados no tempo presente.

Pareyson (1993), ao abordar a formatividade da obra artística, entende que

Como operação própria dos artistas, a arte não pode resultar senão da ênfase intencional e programática sobre uma atividade que se acha presente em toda a experiência humana e acompanha, ou melhor, constitui toda manifestação da atividade do homem (PAREYSON, 1993, p. 20).

As vivências, a percepção do mundo e do cotidiano captadas pelo artista serão os elementos sógnicos e simbólicos que comporão o objeto estético a ser *formado*, por comportarem em si as impressões pessoais agora expressas em sua obra, em sua arte.

Na Teoria da Formatividade, Pareyson (1989) descreve a *forma*, *conteúdo* e *matéria* como elementos constituintes da dimensão significativa da arte.

Se a arte tem uma dimensão significativa e espiritual, aliando-se com outros valores em conúbio inseparável, e alcança ter também finalidade e funções não artísticas mas sempre inscritas na vida do homem, isto é porque ela *contém* a vida de onde emerge. E aquilo por que a arte se distingue das outras atividades é a elaboração destes conteúdos; não tanto o “quê” mas antes o “como”, isto é, precisamente, a *forma*, como quer que esteja entendida: o estado final e conclusivo da arte, a elegância da representação ou da expressão, a perfeição da imagem, o êxito do processo artístico, a autossuficiência da obra (PAREYSON, 1989, p. 53).

Então, de maneira sintética, *Conteúdo* pode ser compreendido como o tema, motivo que leva o artista a criar sua obra, e *Forma* é a configuração, atribuição de um aspecto, aparência da obra artística. A *Matéria* é a fisicalidade, a concretude da obra, do que ela se constitui, e como “[...] o ato artístico é *todo* extrinsecação, e o corpo da obra de arte é toda a realidade dela” (PAREYSON, 1989, p. 119); podemos dizer assim, que o artista forma o conteúdo da obra no processo de criação a partir da *matéria*, sendo esta a própria obra formada.

Vale ressaltar que neste processo *Forma* e *Conteúdo* são instâncias inseparáveis, “esta concepção de inseparabilidade é afirmada do ponto de vista do *conteúdo*: fazer arte significa ‘formar’ conteúdos, [...] traduzir o sentimento em imagem” (PAREYSON, 1989, p. 54), expressar o sentimento e a experiência humana produzindo então a *Matéria*.

Podemos compreender assim, que a experiência é de caráter formativo porque nasce das várias maneiras de como o artista percebe e lida com o cotidiano, como elabora suas impressões e seu discurso para recriar uma outra realidade, formando outros conteúdos a serem expressados em sua obra.

Na Dança esse olhar/perceber, ao ter contato com uma peça coreográfica, capta imagens que se movem em cenas múltiplas as quais muitas vezes manifestam *rasgadas* que podem nos levar a outras formas de entendermos a dramaturgia, ora encenada e vivenciada, pensando a “[...] a regra com sua transgressão, o discurso com seu lapso, a função com sua disfunção [...] ou o tecido com sua *rasgada*” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 190).

Nesse processo discursivo/formativo em dança o intérprete também encontra *rasgadas* que o levam a dar significados outros na criação da movimentação, que uma vez criada apresenta características singulares de suas vivências e adotando uma perspectiva de corpo que é um *significante flutuante*.

Este conceito é apresentado por José Gil (1997) ao falar sobre o universo simbólico das sociedades primitivas. Ao citar Lévi-Strauss, o autor afirma ser este significante:

uma energia, uma força, que é impossível ver significadas em códigos porque estes sempre falam das coisas e das suas relações, e não do que as torna possíveis, enquanto o significante flutuante é também, para o movimento [...] um princípio explicativo (op cit., 1997, p.19).

Por ter a função de tornar possível o pensamento simbólico, e atuar como “[...] mediador entre códigos e permutador de códigos” (GIL, 1997, p. 20) o significante flutuante opera na passagem de um código a outro, possibilitando assim que se perceba outros sentidos para o que conhece, resignificando o *mundo conhecido*³.

Como o corpo que dança pertence à sua cultura, podendo ser observado por meio da relação de suas experiências pessoais e coletivas com o espaço social e o espaço coreográfico, podemos compreendê-lo sob a perspectiva do significante flutuante, pois nele se realizam e registram imagens oriundas de suas vivências pessoais e coletivas, e que são resignificadas sempre que são evocadas para dar sentido às coisas e ao que o cerca.

³ GIL, 1997, p.16.

As representações do corpo, e os saberes que as alcançam, são tributários de um estado social, de uma visão de mundo, e, no interior desta última, de uma definição da pessoa. O corpo é uma construção simbólica, não uma realidade em si (LE BRETON, 2016, p. 15).

É no seio social, que a experiência individual e coletiva se estabelece com espaço de experiências das interrelações da pessoa com ela mesma, e dela com o mundo, a partir da ritualização dos costumes e ritos sociais. A essa questão podemos refletir sobre as instâncias sociais e culturais que regem gestos, costumes e saberes.

No sentimento de segurança que nasce do caráter inteligível e familiar do cotidiano, os envoltórios ordenados do corpo desempenham um papel essencial. A folheação dos rituais ao longo do dia deve sua eficiência a uma arquitetônica de gestos, sensações, percepções que encorpam o ator e o aliviam de um excessivo esforço de vigilância no desenrolar das diversas sequências de sua vida. No fundamento de todos os rituais há um ordenamento preciso do corpo. [...] o homem está efetivamente no mundo, e suas condutas não são somente um reflexo de sua posição simbólica na trama das classes ou dos grupos sociais (LE BRETON, 2016, p.15).

O corpo então se torna um invólucro de vivências coletiva e individuais, armazenando informações que poderão orientar/mediar respostas às diversas situações a partir de processos mnemônicos.

A memória, diferentemente da lembrança, alicerça-se sobre experiências instituídas por um sujeito ou grupo social e é atualizada ou reelaborada em determinados contextos históricos, podendo ser constituídas como fonte histórica. A lembrança, por outro lado, é uma representação produzida pela experiência memorialística. [...] A memória é uma representação do que foi lembrado sem descartar as características do tempo e do espaço vividos. Lembrar é, resumidamente, construir uma imagem por meio da imaterialidade que está à nossa disposição no conjunto de representações que povoam nossa consciência (DANTAS; SAMPAIO, 2020, p. 63-67).

De acordo com Halbwachs (2006), podemos afirmar que a memória também é um fenômeno social e, sendo individual e coletiva, advém de evocações localizadas em determinado espaço e tempo.

Sendo uma faculdade importante na construção do entendimento de vida e de mundo das pessoas, ela influencia sobremaneira na aprendizagem pois permite estabelecer conexões neurais que irão manter o que foi aprendido e que poderá ser utilizado posteriormente, permitindo assim a continuidade do desenvolvimento da aprendizagem.

Esta relação entre a aprendizagem e a memória tem estreita relação aos

processos de criação, pois ao formar⁴ a obra artística, ressignifica a realidade, a partir do que já se conhece/sabe, criando outras formas de existência sensível da pessoa.

2. Formar ensinando e aprendendo, ensinar e aprender formando

Loureiro (2002) afirma que a obra de arte é fruto do operar humano e o artista, no ato de criação, torna-se aquilo que expressa ou reflete, é nesta obra onde “ele imprime a sua marca e a sua indelével emoção” (idem, 2002, p. 33), colocando nela toda a sua intencionalidade, seu espírito inventivo, porque ele vê, sente e age através as formas, porque o operar humano essencialmente formativo.

Neste artigo, buscamos discutir as intensões a partir do entendimento de que ao formar – criar – o artista está ensinando e aprendendo, e ao ensinar e aprender está em ação formativa.

A criação artística, portanto, permite ao homem captar as propriedades e os valores essenciais do mundo. E, por ser expressiva, alcança as criaturas, aclarando-lhes os sentimentos pelo conhecimento que passam a ter daquilo que o artista descobriu em si mesmo e no seu mundo, intensificando o comportamento do homem com a vida, além de dar mais sentido e esperança à experiência humana (LOUREIRO, 2002, p. 38).

Considerando estas reflexões que visaram dar uma explanação do construto conceitual que formaram a base para este artigo, assim, na figura abaixo são trazidas as palavras que nortearam as discussões sobre o ensino e aprendizagem como processo de criação artística.

⁴ Formar aqui é sobre a Teoria da Formatividade, de Pareyson, já abordado em momento anterior.

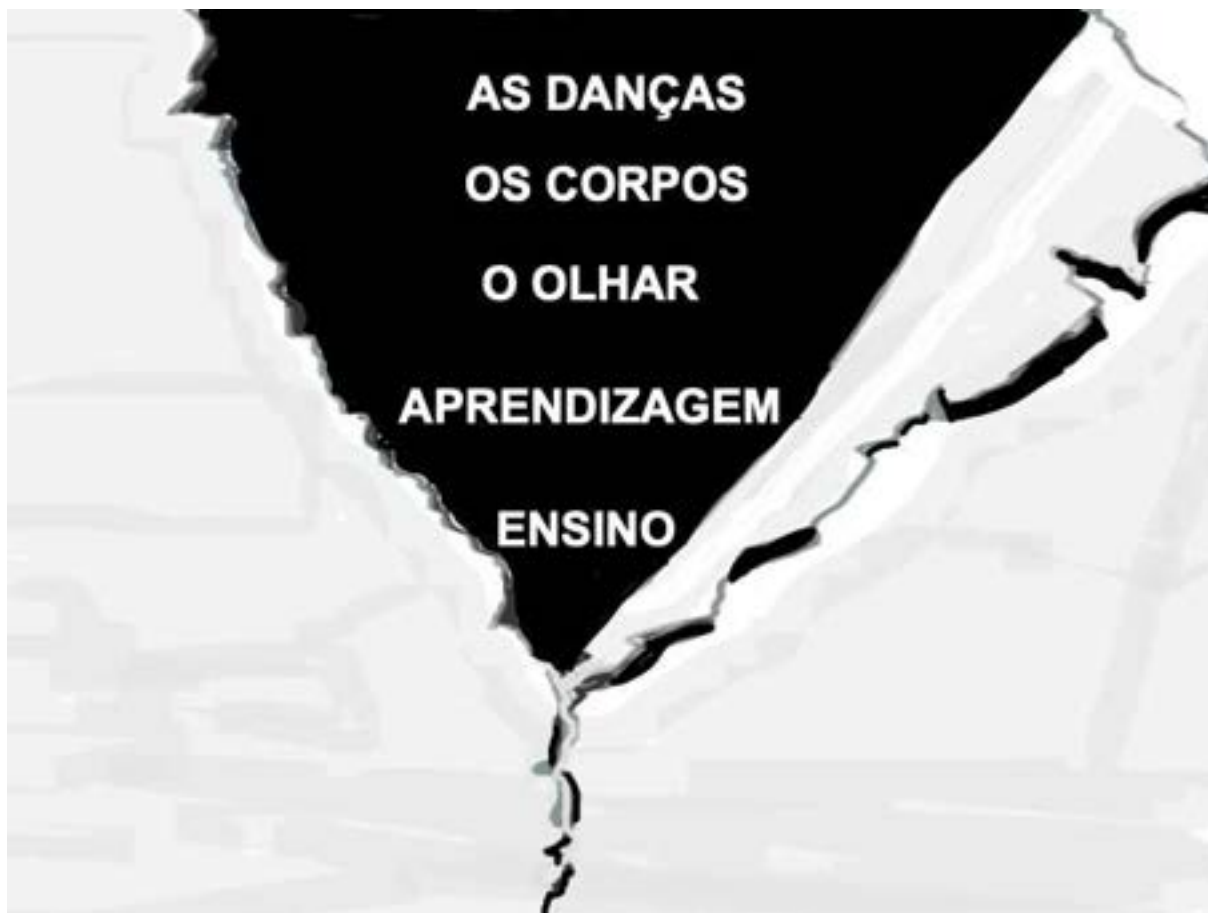


Fig. 1. Mapa conceitual: Rasgadura. Fonte: Criação autoria da artista-pesquisadora.

Para todos verem: Desenho de um papel cinza claro, apresentando uma rasgadura de cima para baixo, fazendo surgir as palavras: Ensino – Aprendizagem - O olhar - Os corpos - As Danças, escritas em fonte de cor branca, sobre um fundo preto, para dar destaque às palavras.

Nesta imagem, podemos perceber uma superfície cinza, sendo rasgada e dela emergindo num fundo preto, de baixo para cima, as seguintes palavras:

ENSINO - APRENDIZAGEM - O OLHAR – OS CORPOS – AS DANÇAS

Estas palavras, em configuração relacional, apresentam o entendimento de que, no processo de ensino e aprendizagem, a percepção - aqui compreendida como o olhar - é uma constante sobre os corpos que dançam. Esses corpos criam e são intérpretes da obra coreográfica, numa relação simbiótica, onde quem cria ensina o intérprete, mas também aprende com ele, e quem aprende também ensino ao doar sua expressividade e gestos ao ato coreográfico.

Neste momento, os atores partícipes se esvaziam dos paradigmas estabelecidos e ressignificam sua vivências coletivas e pessoais, tornando o próprio

significante flutuante (GIL, 1995), num estado de *aprendência*, armazenando informações, ressignificando, mediando num *continuum*.

Analisaremos aqui um trecho da criação coletiva “Terroso Caboclo” e “Ciclo Ribeirinho”, apresentado pela Turma de Licenciatura em Dança da Universidade do Estado do Amazonas, tendo na orientação e direção artística a professora Dra. Meireane Carvalho.

Estes trabalhos trouxeram gestos e elementos da cultura ribeirinha.



Fig. 2. Terroso Caboclo. Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Para todos verem: Três bailarinos, vestido de preto, com chapéus de palha na cabeça, dois carregam uma vara de bambu com uma rede, onde uma bailarina está deitada. Ao fundo estão compondo o cenário uma rede de pesca, paneiros e peneiras de palha, duas vegetações e dois candeeiros de querosene.

A *Figura 2 – Caboclo Terroso* – apresenta uma ressignificação do cotidiano ribeirinho, quando eles têm que se deslocar com alguém enfermo e não há possibilidade de socorro mais adequado. Esta imagem não é a atual realidade destes acadêmicos, contudo, historicamente, seus antepassados vivenciaram esta situação e relatos orais foram feitos aos seus descendentes, que hoje ressignificam o sofrimento e estabelecem a realidade em cena. Loureiro relata que:

A cultura amazônica é, portanto, uma produção humana que vem incorporando na sua subjetividade, no inconsciente coletivo e dentro das

peculiaridades próprias da região, motivações simbólicas que resultam em criações que estreitam, humanizam e dilaceram as relações dos homens entre si e com a natureza (LOUREIRO, 202, p. 91).

A figura 3 – *Ciclo Ribeirinho* – mostra as figuras humanas na região que trabalham na pesca, em suas canoas, jogando suas redes, para terem sua subsistência garantida. Percebe-se que, tendo à mão a natureza como material cênico, esta cena pode ser descrita a partir das palavras de Loureiro (2002, p. 95) como “um devaneio que atua como ligação entre o real e o irreal [...] e o home teogônico da Amazônia resgata para seu mundo de rios e florestas o sentido original de uma poesia da existência”.



Fig. 3. Ciclo Ribeirinho. Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Para todos verem: Três bailarinos, vestidos com roupas típicas dos trabalhadores das roças, com chapéus de palha na cabeça, dois bailarinos estão de pé e dois estão sentados
Ao fundo estão compondo o cenário uma rede de pesca, paneiros e peneiras de palha, duas vegetações e dois candeeiros de querosene e duas vegetações e dois candeeiros de querosene.

A Figura 4. mostra um parte da orla da cidade de Manacapuru, Município do Amazonas, onde foram realizadas as apresentações dos dois espetáculos “Terroso Caboclo” e “Ciclo Ribeirinho”. Algumas das figuras/personagens presentes nas coreografias podem ser vistas neste cenário da Figura 4, se equilibrando nas passarelas de tábuas rachadas, num ir e vir constante, tal como a subida e descida das águas dos rios amazônicos.



Fig. 4. Orla de Manacapuru-Amazonas. Fonte: Acervo pessoal da artista-pesquisadora.

Para todos verem: Beiradão da orla de Manacapuru mostra barcos, canoas e casas flutuantes amontoados por causa da descida das águas do rio Solimões.

Estas associações metafóricas e sígnicas no remetem aos estudos acerca do inconsciente cognitivo percebe-se que quando nos comunicamos, uma série de ações estão acontecendo abaixo do nível de consciência, dentre elas a construções de imagens mentais, o acionamento das “memórias relevantes para o que está sendo dito” (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 21), dentre outras.

Desta forma pode se aferir que no ato da criação coreográfica aqui apresentada me imagens memórias afetivas, pessoais e coletivas foram evocadas para o operar artístico, e cada um intérprete aos seu modo, ensinou e aprendeu com a experiência do outro a ressignificar o corpo cotidiano, transportando toda a poética do corponatureza para a cena.

Compreendemos que a existência demanda relação. Os corpos que se relacionam com o espaço, o tempo, os objetos e tantos outros corpos ressignificam suas experiências vividas no âmbito pessoal e coletivo. Elaboram processos contínuos de discursos que ecoam nas singularidades de cada pessoa, considerando toda a história e relações socioculturais presentes nos lugares de memória.

Referências

BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 14ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CERBINO, B. Memória e Dança: considerações e apontamentos. *In*: CONGRESSO DA ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 7, 2012, Porto Alegre. **Anais [...]**. Editora ABRACE, v. 13, n.1, p. 1-6, 2012. Disponível em:
<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/2288/2386>. Acesso em 01 nov. 2021.

CARDOSO, E. A. A criação neológica estilística. **MATRAGA**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras. Rio de Janeiro. UERJ, ano 11, n. 16. Editora Caetés, 2004.

DANTAS, E. R. F.; SAMPAIO, D. A. Memória e Representações: entre Lembrança e Esquecimento. **Revista Fontes Documentais**. Aracaju, v. 3, n. 3, 2020.

DIDI-HUBERMAN, G. **Diante da imagem**: questão colocada aos fins de uma história da arte. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013.

GIL, J. Corpo. *In*: **Enciclopédia Einaudi**. Soma/Psiquê-Corpo. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1995.

GIL, J. **Metamorfoses do Corpo**. 2ª ed. Lisboa: Relógio D'água Editores, 1997.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HAUN, I. C.; SANTOS C. E. F. dos. A memória escrita no ar: dança enquanto memórias das experiências humanas. X Seminário Nacional HISTEDBR. **Revista Histedbr on-line**, UNICAMP, São Paulo, 2016. Disponível em:
<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016>. Acesso em: 30 jul. 2022.

LAKOFF, G., JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh** - The embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books, 1999.

LACOTIZ, A. Análise dos sufixos -ança/-ença, -ância/ência na obra do simbolista João da Cruz e Souza. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 35. 53º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos. São Paulo, 2006. Disponível em:
<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/index>. Acesso em 28 ago. 2022.

LE BRETON, D. **Antropologia do corpo**. Tradução Fábio dos Santos Creder Lopes. 4ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

LE GOFF, J. **História e memória**. Coleção Repertórios. Tradução Bernardo Leitão [et al.]. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990.

LOUREIRO, J.de J. **Elementos de Estética**. 3ª ed. rev. e ampl. Belém: EDUFPA, 2002.

MEYER, P. **O olho e o cérebro: biofilosofia da percepção**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NORA, P. Entre memória e história. A problemática dos lugares. *In: Projeto História*, n. 10. São Paulo: PUC-SP, 1993.

PAREYSON, L. **Estética: Teoria da Formatividade**. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1993.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. Tradução Maria Helena Nery Garcez. 2ª ed. Brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PESSOA, F. O Guardador de Rebanhos. *In: Poemas de Alberto Caeiro*. 10ª ed., 1993. Lisboa: Ática, 1946.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SOUZA, S. A. F. **Conhecendo a análise do Discurso** – Linguagem, Sociedade e Ideologia. Manaus: Editora Valer, 2006.

Carmem Lúcia Meira Arce (UFBA)

E-mail: carce@uea.edu.br

Professora do Curso de Dança da UEA (Licenciatura e Bacharelado); Coordenadora do Curso Especial de Licenciatura em Dança UEA, Coordenadora do *LaboCorpo-Residência Coreográfica*-UEA. Doutoranda em Dança pelo PPGDança-UFBA; integrante do Grupo de Pesquisa CORPONECTIVOS, liderado pela Profa. Dra. Lenira Peral Rengel.

Da nomeação à atuação das professoras de Dança na Educação Básica: tensões, expectativas e conquistas

Carolina Pinto da Silva (UFRGS)
Débora Souto Allemand (UFRGS)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: A pesquisa trata do tema da Dança na escola como componente curricular autônomo, por meio da aproximação de dois contextos de Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul que realizaram concursos públicos prevendo cargos específicos para professor de Dança, com exigência de titulação de Licenciatura em Dança. Tem como objetivo problematizar de que maneira acontecem os processos para a inserção da Dança no currículo e os embates sobre a área de conhecimento que ocorre a partir dos casos da rede municipal de Pelotas/RS e do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Como metodologia, utiliza-se entrevistas semiestruturadas na abordagem às seis docentes de Pelotas e narrativa da experiência empírica da professora do Colégio de Aplicação. Em virtude da novidade dos cargos, tanto num quanto noutro contexto, discute-se sobre as incertezas e questionamentos no momento de incursão das professoras de Dança nas instituições, refletindo sobre as soluções adotadas inicialmente para a inserção de cada uma das professoras no currículo das escolas. Observa-se, também, que a forma de inserção da maioria das profissionais se dá de forma a não alterar a vida funcional dos outros professores da escola. Além disso, a pesquisa reflete sobre as expectativas dessas docentes para seus planejamentos pedagógicos e como enfrentam e lidam com as expectativas da comunidade escolar, referente a demandas a partir de práticas de dança preexistentes nas instituições.

Palavras-chave: DANÇA NA ESCOLA. COMPONENTE CURRICULAR. CONCURSO PÚBLICO. VAGAS ESPECÍFICAS. DISCIPLINA AUTÔNOMA.

Abstract: The research debates the theme of Dance at school as an autonomous curricular component, through the approximation of two contexts of Basic Education in the State of Rio Grande do Sul that performed public contests providing for specific office for Dance teacher, with a requirement for a degree in Licentiate in Dance. It aims to problematize how the processes for the insertion of Dance in the curriculum happen and the clashes on the area of knowledge that occur from the cases of the municipal network of Pelotas/RS and the Federal University of Rio Grande do Sul Application School. As a methodology, semi-structured interviews are used in the approach to the six teachers from Pelotas and a narrative of the empirical experience of the teacher of the Application School. Because of the innovation of the offices, in both contexts, we discuss the uncertainties and questionings that occur at the moment of the incursion of Dance teachers in the institutions, reflecting on the solutions initially adopted for the insertion of each of the teachers in the curriculum of the schools. It is also observed that the way of insertion of most professionals is in a way that does not change the functional life of other teachers at the school. In addition, the research reflects on the expectations of these teachers for their pedagogical plans and how they face and deal with the expectations of the school

community, referring to demands from pre-existing dance practices in the institutions.

Key-words: DANCE IN SCHOOL. SCHOOL CURRICULUM. PUBLIC TENDER. SPECIFIC VACANCIES. AUTONOMOUS SUBJECT.

O texto visa refletir sobre a inserção da Dança como disciplina autônoma em diferentes contextos educacionais do Estado do Rio Grande do Sul. Com base na Lei 13.278 (BRASIL, 2016), que determina a obrigatoriedade das quatro linguagens artísticas nos diversos níveis da Educação Básica, buscamos apontar aspectos políticos, relacionais e contextuais nos processos de incursão de professoras¹ Licenciadas em Dança que assumem como protagonistas na abertura de um novo cargo, a partir de vagas específicas para Dança. Trata do cruzamento das temáticas de duas pesquisas em andamento de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, referentes à inserção do ensino de Dança na Educação Básica.

As aproximações são feitas a partir do ingresso das autoras, professoras Licenciadas em Dança, em diferentes carreiras, nas redes federal – no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS)² – e em escolas públicas municipais – na cidade de Pelotas/RS. Através da observação de que partilham experiências semelhantes no que diz respeito à inclusão de um novo componente curricular nas escolas onde atuam, apesar dos contextos distintos, a pesquisa tem como objetivo compartilhar as tensões junto às respectivas instituições, a partir do ponto de vista das professoras, problematizando de que maneira acontecem os encaminhamentos para a inclusão da Dança no currículo e os embates sobre a área de conhecimento.

De modo geral, observamos que os artigos, dissertações e teses encontrados sobre a temática da Dança na escola refletem sobre investigações decorrentes de vivências de professoras de Dança inseridas no componente

¹ A partir dos dois contextos, o recorte desta pesquisa é composto somente por professoras mulheres. Além disso, considera-se que, no âmbito da Educação Básica, são majoritariamente professoras de Dança que ocupam esse cargo, portanto, utilizamos o genérico de docentes de Dança no feminino.

² O CAp é a unidade de Educação Básica da UFRGS e, atualmente, oferta Ensino Fundamental e Ensino Médio completos, tanto no ensino regular como na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, sendo caracterizado como um espaço de formação de professores, oferece oportunidade de estágios docentes a estudantes de Licenciatura de diversos cursos da própria UFRGS e até mesmo de outras Universidades.

curricular Arte. Nesse sentido, autoras como Souza (2015), Corrêa (2018) e Batalha e Cruz (2019) evidenciam, através de narrativas de docentes de dança à frente da disciplina de Arte, diversos desafios para a implementação do ensino da linguagem artística, com destaque aos embates e pressões enfrentados no seu ofício, em função das expectativas das escolas pela chamada abordagem polivalente (PENNA, 2004), ou mais recorrente ainda, pela imposição de algumas gestões escolares para que as profissionais desenvolvam conteúdos das Artes Visuais. A partir desses pressupostos, compreende-se, dentre outros aspectos, a necessidade de novos estudos que abordem, em específico, experiências docentes relacionadas à Dança como disciplina autônoma.

Como metodologia, na pesquisa sobre o contexto de Pelotas, realiza-se entrevistas com seis professoras efetivadas a partir do Edital 133/2019 (PELOTAS, 2019), destacando, através de suas narrativas, o andamento dos processos de inserção vivenciados³. E no contexto do CAP/UFRGS, a pesquisa se vale da narrativa da experiência empírica de uma professora, a única docente da área de Dança na escola, segunda autora deste texto.

1. Contextos das pesquisas

Os editais dos concursos da instituição federal e da rede municipal abordados aqui, publicados em 2018 e 2019, reforçam a ideia da independência da disciplina de Dança, pela forma de como os cargos são apresentados, ou seja, “Área: Linguística, Letras e Artes; Subárea: Dança” (Edital 08/2018) (UFRGS, 2018) e “Professor II Dança” (Edital 133/2019) (PELOTAS, 2019), respectivamente. Além disso, os dois concursos possuíam como exigência de titulação única e exclusivamente Licenciatura em Dança, possibilitando pensarmos que a Dança entraria como disciplina autônoma nos currículos das escolas, porém, não é exatamente assim que acontece o processo de inserção de docentes aprovadas e nomeadas.

Em Pelotas, a publicação do concurso público inicialmente pensado pela

³ Esse processo refere-se aos andamentos após a nomeação que se trata, desde a apresentação da docente na Secretaria Municipal de Educação, seu registro de lotação, até o encaminhamento para uma escola com vaga para a área. Dependendo das escolas disponíveis para receber a docente, essa terá a possibilidade de escolher a escola ou não. A Rede Municipal de Educação de Pelotas compreende escolas de ensino fundamental, desde a pré-escola até o 9º ano, sendo algumas instituições de contexto específicos, como as Escolas de Educação Infantil e Escolas de Turno Integral (apenas uma escola municipal contempla o Ensino Médio).

Prefeitura Municipal para suprir as escolas de professores de “Arte”, provocou uma intensa articulação por parte de docentes, discentes e egressos do Curso de Dança da Universidade Federal de Pelotas, que reivindicavam vagas específicas para Dança. Como conquista dessa mobilização coletiva, realiza-se, então, o primeiro certame que prevê vagas específicas para cada uma das linguagens artísticas, no qual foram aprovadas doze docentes licenciadas em dança, das quais, duas professoras foram nomeadas e empossadas em 2020, sete em 2021 e mais recentemente, duas docentes em 2022.

Entretanto, boa parte dessas nomeações não teria ocorrido sem lutas e ações políticas de um grupo de Arte-educadores de Pelotas. No início de 2021, a urgência de uma nova articulação coletiva, reunindo os aprovados de Dança e Teatro que ainda não haviam sido chamados, ocorre devido ao fato de que, até aquele momento, haviam sido nomeados trinta professores de Artes Visuais, seis de Música, e apenas duas de Dança e dois de Teatro, configurando uma expressiva desigualdade entre as linguagens artísticas inseridas nas escolas municipais de Pelotas. Após essas ações, a fim de pressionar a prefeitura por mais nomeações dos candidatos aprovados, mais cinco professoras de Dança são nomeadas e encaminhadas para diversos contextos escolares de Ensino Fundamental em geral, assim como Escolas de Turno Integral e de Educação Infantil na Rede Municipal de Pelotas.

Assim, no caso do concurso de Pelotas, a ausência do cargo de Professor II Arte, titulação que até então figurava na grande maioria dos concursos, englobando as vagas das quatro linguagens artísticas discriminadas na Lei 13.278/2016, nos leva a supor a criação de disciplinas autônomas no currículo escolar, como Dança e Teatro, por exemplo. Essa expectativa de inclusão da Dança como componente curricular autônomo na escola também é criada pela professora do Colégio de Aplicação da UFRGS, visto que a instituição não dispõe em seu currículo a disciplina de Arte, com nomenclatura genérica.

Pode se conceber que no CAp/UFRGS, no momento da chegada da professora de Dança, havia um desdobramento da disciplina de Arte em três diferentes componentes, ou seja, cada uma das linguagens artísticas previstas na Lei 13.278/2016 (Artes Visuais, Música e Teatro, com exceção da Dança naquele momento) é considerada como uma disciplina autônoma e ministrada por docente com formação específica. Cabe ressaltar que a escola possui, atualmente, em seu

corpo docente efetivo, seis professores de Teatro, seis de Artes Visuais e sete de Música, além da única professora de Dança, o que também configura um desequilíbrio na quantidade de professores de Arte, assim como aconteceu com as nomeações no concurso de Pelotas.

Porém, no caso da instituição federal, a mobilização para a criação de um concurso exclusivo para a área da Dança foi encabeçada fortemente pelos colegas da área de Teatro, em conjunto com os outros professores de Arte da escola e também com o apoio das professoras do curso de Graduação em Dança-Licenciatura da Universidade. Uma das justificativas pela luta da vaga específica era o fato de que a área de Dança seria uma das únicas que não possuía professora licenciada para supervisionar estagiários licenciandos em dança, e estes precisavam cumprir seus estágios junto a outras disciplinas, como Teatro e Educação Física, sendo que um dos objetivos dos Colégios de Aplicação é a formação docente.

2. Encaminhamentos, inserção e recepção

Como se pode observar, são muitas as incertezas que rondam as docentes no momento em que são nomeadas e assumem os respectivos cargos: De que forma as escolas compreenderão a Dança no seu currículo? Como uma disciplina, oferecida regularmente? Ou como atividade extraclasse, ofertada em turno inverso às atividades regulares? De fato, entende-se aqui que tais dúvidas surgem especialmente por se tratar da abertura de um novo cargo docente, porém, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (BRASIL, 1997 e 1998) e a Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2017) dão sustentação para a criação e execução dos projetos pedagógicos da área de Dança.

A implementação da LDB de 1996 torna-se um marco na garantia da efetivação do ensino de Arte, pois, mesmo não mencionando o ensino de Dança de forma explícita, o processo de elaboração de documentos norteadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (volume seis) (BRASIL, 1997) indica as quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), com seus conteúdos e objetivos a serem desenvolvidos no componente curricular Arte (CORRÊA; SANTOS 2019a). Atualmente, mesmo com as conquistas da alteração da LDB 9.394/1996 através da obrigatoriedade do ensino de dança por meio da “Lei 13.278/2016, que

incluiu as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica” (SOUZA, 2017, p. 1), a inserção de Licenciadas em dança continua sendo uma exceção, como apontam Corrêa e Santos (2019b, p. 37):

Na realidade das nossas escolas de Educação Básica, a presença de um professor de Dança à frente do componente curricular denominado “Arte” é mesmo uma raridade, e o que se observa, na maior parte das instituições, é a prevalência de professores licenciados em Artes Visuais e, em menor número, os licenciados em Dança [...].

Nesse sentido, os momentos que antecedem a inserção das docentes nas realidades e contextos das instituições escolares para as quais foram encaminhadas geraram muita ansiedade, receios e expectativas. A conquista de ter sido aprovada em concurso público específico para a vaga de “Professor II Dança”, ou seja, de vir a ocupar uma vaga docente inexistente até então nas escolas de Pelotas/RS, parece ser um dos motivos da apreensão da maior parte das docentes, que relatam os momentos entre a nomeação e o encaminhamento às escolas como de grande anseio. Questionamentos como: Quais escolas vão querer o ensino de dança? Teremos opções para escolher para onde vamos? Como as escolas compreenderão a Dança no seu currículo? Entre outras questões como essas, expressas nos seus discursos, revelam as incertezas que cercavam aquele momento.

Entre alguns pontos levantados a partir das narrativas das professoras, uma ideia recorrente que se destacou nas falas, aparece quando as docentes descreveram os impasses vivenciados relativos à “como ou onde encaixar a professora de Dança”. Em meio aos relatos sobre a chegada na escola – que, na verdade, se refere à apresentação à equipe diretiva, pois as escolas ainda se encontravam em ensino remoto –, as colaboradoras contam terem percebido certa surpresa por parte da direção das escolas, como coloca Coelho:

[...] quando eu fui lá encaminhada para a escola, eles não sabiam que iam receber uma professora de dança [...] eu vi que elas estavam já fazendo conta de cabeça, dizendo que tinha tantos professores de Arte e que iam ver direitinho como poderiam me encaixar para não prejudicar a carreira funcional de ninguém. Aí tu já fica assim meio... parece que eu tô chegando com um problema assim sabe.... E eu era de fato um problema (risos) (COELHO, Entrevista 1, ago. 2021).

A professora Colins lembra de ter vivenciado experiência semelhante. Ela conta que, no seu primeiro contato com a escola, a própria diretora mostrou-se

surpresa com a sua chegada:

[...] ela não esperava que ia vir tão rápido a professora de dança, por que ela disse assim: “eu pedi não faz nem 10 dias e, agora, você já tá aqui”. Então foi uma surpresa para escola, para direção, a minha chegada [...] Elas não sabiam, num primeiro momento e ficaram assim: “tá, mas tipo, e agora, o quê que a gente vai fazer? Tá chegando uma professora nova!” Não sabiam muito bem a questão da dança como disciplina. Mas desde o primeiro momento elas falaram para mim que elas queriam que eu estivesse como um projeto na escola (COLINS, Entrevista 4, set. 2021).

Conforme as docentes relatam, as instituições, de certo modo, tinham conhecimento de que “poderiam” ser contempladas com uma professora de Dança, mas, na percepção das colaboradoras, as equipes diretivas não esperavam que fosse naquele momento (visto a situação difícil em que as escolas se encontravam em meio à pandemia de COVID-19), demonstrando aparente dúvida de como o ensino de dança entraria na grade curricular nesses contextos.

Consideramos que esses embates e indefinições provavelmente ocorrem por se tratar de uma configuração ainda incomum na Educação Brasileira. As autoras Batalha e Cruz (2019, p. 1280), a partir de seu estudo sobre a incursão dos professores de dança na Educação Básica desenvolvida no Estado do Rio de Janeiro, discutem sobre o desafio de promover a inserção da dança na escola, “[...] sobretudo, porque [o professor] quando efetivado ainda encontra dificuldades em ofertar aulas de dança ou por falta de espaço adequado ou pela falta de conhecimento da comunidade escolar [...]”.

Entretanto, apesar desse não ser o caso do Colégio de Aplicação da UFRGS, que possui um ambiente favorável ao ensino de Arte, em virtude de sua longa trajetória de pelo menos cinquenta anos (MOLINA, 2021) com um projeto pedagógico que contempla as linguagens artísticas como componentes curriculares específicos, e, além disso, possui espaço físico adequado às aulas de Dança, ainda assim foi um momento delicado, com um certo desacomodar de outras áreas, a definição sobre a forma como a professora de Dança ocuparia a sua carga horária. A reunião de Departamento⁴ que tinha como pauta a discussão sobre o plano de trabalho da docente, ao final do ano de 2019, foi conturbada, com colegas da área de Educação Física, principalmente, fazendo diversas sugestões de alteração no

⁴ A professora de Dança do CAp/UFRGS vincula-se, administrativamente, ao Departamento de Expressão e Movimento, organizado, internamente, nas seguintes áreas: Artes Visuais, Educação Física, Música e Teatro, além da área de Dança que foi implementada posteriormente à entrada da professora, com decisão firmada em reunião de fevereiro de 2020.

plano, com o objetivo de que o ensino de Dança ocorresse de forma diferente do que havia sido proposto.

Muitas das sugestões tinham ideais contrários aos que estávamos propondo como área, que compreendiam a Dança como um componente curricular autônomo no viés do ensino de Arte, culminando em alguns votos contrários à aprovação do plano. Entretanto, a definição das turmas para a entrada da Dança deu-se com o objetivo de realizar um trabalho específico, obrigatório e autônomo em relação às demais disciplinas, buscando encontrar o lugar da Dança como campo de conhecimento e não como conteúdo de outras áreas.

Assim, a Dança foi inserida como uma das quatro linguagens da Arte no Ensino Médio, pois não impactaria na carga horária das turmas e nem haveria alteração de carga horária de outros componentes curriculares, visto que, no CAp/UFRGS, os estudantes do Ensino Médio têm a opção de escolher uma disciplina artística para cursar durante todo o ano letivo.

Em ambos os contextos escolares tratados aqui, observa-se que a inserção da Dança nas grades curriculares se dá de forma a facilitar o processo de inserção das professoras. De fato, conforme grande parte dos discursos das docentes, o maior impasse se dava na situação funcional dos professores de Arte de cada instituição. A principal questão que se colocava era: De que maneira inserir a Dança como disciplina na grade curricular, sem alterar a vida funcional dos outros professores de Arte?

A narrativa da professora Jorge comprova essa questão mais uma vez. Ela relata que foi recepcionada de forma positiva e tranquila nas duas instituições para as quais foi encaminhada. Destaca que foi inserida na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental depois de um pequeno impasse, pois as equipes diretivas, apesar de empolgadas com a chegada da professora de Dança na escola, não sabiam como “encaixar” a Dança naquele momento, como conta a docente:

Nas escolas em que eu estou inserida, já havia professor de Arte, né. Então os períodos de Arte, eles já estavam ocupados por outros professores. No caso específico das minhas duas escolas, professores de Artes Visuais. Não tinha como mexer na vida funcional dos professores, tipo tirar um período, né. Então eles me inseriram como uma nova disciplina. Por quê me inseriram no currículo da Educação Infantil? Por que não há uma carga horária definida para componente curricular. Então só tem uma carga horária definida são os 200 dias letivos (JORGE, Entrevista 2, ago. 2021).

Conforme a docente, essa opção das escolas ocorre exatamente por uma questão de facilitação desse processo de inserção, o que parece mais difícil quando se trata de incluir a Dança na grade curricular nos anos finais do Ensino Fundamental, onde cada componente tem uma carga horária definida e, no caso da Dança deveria ser incluída, obrigatoriamente⁵, dentro da carga horária do componente Arte.

Além da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, observa-se a tendência de contemplar as novas instituições ou escolas readequadas para o ensino de Turno Integral com disciplinas de Dança, Teatro, Música, dentre outras, exatamente pela ampliação da grade curricular dos estudantes. Desta maneira, percebe-se que existe um processo de adequar a necessidade da escola, na tentativa de que essa inclusão da Dança como disciplina autônoma não modifique o funcionamento ou a organização curricular desses contextos em que as docentes foram inseridas.

3. Histórias e expectativas

A partir dos contextos observados, também demonstra-se que, além da legislação e dos documentos reguladores do ensino, as possíveis práticas de Dança existentes nas escolas previamente à chegada da professora com a formação específica na área – sejam elas de caráter formal, desenvolvidas como parte da disciplina de Arte, ou como recurso didático à aprendizagem de conhecimentos de outras áreas, seja como atividades de cunho informal, relacionadas a eventos do calendário escolar (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006) –, balizam as expectativas da comunidade em relação à proposta de ensino de dança.

De modo geral, as expectativas em torno da proposta de ensino de dança nas escolas estão, na grande maioria, relacionadas ao desenvolvimento de técnicas de estilos de dança e à produção de coreografias e repertórios prontos para diversas finalidades, como, por exemplo, as festas comemorativas do calendário escolar. Algumas professoras contam, inclusive, que já esperavam ser sondadas pela escola quanto às possibilidades de cumprir “demandas” a serem supridas pela dança no

⁵ Através do Parecer CNE/CEB nº 22/2005, temos a retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”, ou seja, profissionais de qualquer uma dessas linguagens, aprovados em concurso público, atuarão no componente Arte na Educação Básica.

seu contexto.

No caso do CAp, a demanda por um ensino de dança mais reprodutivista, que privilegia a aprendizagem a partir de um modelo de corpo exterior (CORRÊA *et al*, 2017) fica mais aparente em função da definição do espaço físico para as aulas de dança. Em seu período inicial na escola, a professora de Dança foi abordada, diversas vezes, nos corredores, por docentes e discentes com ideias já estabelecidas, a serem apenas confirmadas por ela: “Vais usar as Múltiplas para dar aula, né?”. A sala de Múltiplas é um espaço convencionalmente estruturado de aulas de dança no ambiente não-formal de ensino, ou seja, sala ampla, sem móveis, com piso adequado e com grandes espelhos em uma das paredes.

Essa simples indagação/afirmação diz muito sobre a concepção de dança predominante naquele contexto, ou seja, indica um pensamento de dança mais voltado à área da saúde e à atividade física, feita com outros objetivos diferentes dos da Dança na escola no viés da Arte. Desta forma, mesmo sendo uma escola com significativo espaço para o ensino de Arte, a expectativa da dança como repertório ainda habita o imaginário da comunidade escolar.

Ainda na mesma linha, a docente Prestes (2021), que possui uma considerável trajetória na Educação Básica na cidade de Pelotas, reflete sobre essa compreensão do “senso comum” da comunidade escolar sobre o ensino de Dança. Sua impressão é de que existe uma certa repetição do que se espera da professora de Dança em especial, de modo que, quando essa profissional chega na escola, costuma ser recebida com comentários do tipo: “os alunos aqui adoram dançar, se apresentar”; o que revela a falta entendimento ou de abertura da própria equipe diretiva e colegas de trabalho para conceber novos modos do fazer e ensinar Dança na escola:

[...] as pessoas não compreendem, na verdade, a dança que a gente quer levar para a escola, né. Eu acho que tem um pouco dessa compreensão de “Dança dos Famosos”, que tu [professora] vais sair fazendo pirueta com as crianças e os adolescentes [...] e a gente tem todo um esquema para a inserção da dança relacionada à educação naquele espaço (PRESTES, Entrevista 5, set. 2021).

Para Marques (2012), o problema de tais expectativas não está exatamente em trabalhar ou não com repertório, coreografias ou danças conhecidas, mas sim no “como” desenvolver os conteúdos da Dança de forma contextualizada. Frequentemente, o trabalho com repertórios “é reforçado pela grande maioria de

diretores escolares” (MARQUES, 2012, p. 19), por quererem suprir as expectativas dos pais, ou seja, “todos querem ver seus filhos dançando ‘direitinho’ no fim do ano” (ibidem). Assim a autora questiona: “como podemos trabalhar essa contradição? Como podemos trabalhar o que é pedagogicamente justificado (programas e currículos) e o que é socialmente esperado?” (ibidem).

Desta forma, Marques convida a pensarmos em um aprendizado que, mesmo sendo de repertório, possa tornar-se um modo de conhecimento, fruição e criação pessoal e, segundo ela, para que isso aconteça, a dança precisa ser ensinada e aprendida por outros meios “que não sejam a cópia calada e mecânica, sem história, sem contexto, sem compreensão da linguagem” (ibidem). Indo ao encontro do que a autora coloca, a docente Colins também percebe a expectativa de sua escola por uma dança mais “figurativa”, e discorre:

É uma realidade que eu vou ter que lidar com ela, negociar [...] E não tem problema de ser figurativo, mas eu acho que pode acarretar tolher o processo de reconhecimento do corpo, de contar com processos educativos, que passam não só pela cópia (COLINS, Entrevista 4, set. 2021).

Percebe-se, a partir dos relatos das professoras, a necessidade de encontrar um equilíbrio no sentido de trabalhar com a dança da maneira como pensamos ser adequada aos objetivos da Educação Básica e, ao mesmo tempo, lidar com as expectativas do aprendizado através da reprodução. Outra questão que baliza, de certa forma, o trabalho das profissionais é a relação com as práticas de dança pré-existentes na escola, como é o caso da rede federal, em que houve sugestões à professora ingressante, por parte de alguns colegas, de uma possível atuação sua, no ano seguinte, no módulo de dança – denominado por Expressões rítmicas (dança contemporânea, dança afro, danças folclóricas, etc.) – dentro do componente curricular Educação Física. As propostas dos colegas também iam no sentido da implementação de um projeto de extensão coordenado pela professora, com a justificativa de que havia uma demanda da comunidade.

Nas escolas de Pelotas esse aspecto também foi um fator observado pelas docentes. Conforme as narrativas das professoras, em algumas escolas existem, ou existiram anteriormente, projetos de turno inverso, em determinados períodos, sendo essas práticas geralmente concebidas, coordenadas ou mesmo realizadas por iniciativa de professores de Educação Física. De acordo com as

docentes Coelho e Colins, as escolas que têm um histórico de longa data com projetos de turno inverso tendem a propor reativar esses grupos de dança, isto é, esperam que se mantenha um tipo de prática já existente no espaço escolar.

O depoimento de Coelho (Entrevista 1, ago. 2021) ilustra esse aspecto: “Quando eu cheguei lá [na escola] a diretora me falou, ‘ah, tem uma professora de Educação Física que já trabalhou com dança’ [...] falou que já tiveram várias professoras, e no final ela me disse que seria bom eu conversar com ela”. Na percepção de Coelho, esse diálogo apresenta uma tentativa de manter a Dança apenas como projeto, como também relata a professora Colins (Entrevista 4, set. 2021): “a direção tem uma expectativa, por já ter tido projetos de dança, que eu faça a manutenção desses projetos e, talvez, até continue fazendo o que esses projetos faziam”.

A partir desses contextos, realidades, experiências e vivências relacionadas a esses primeiros movimentos de inclusão do ensino de Dança na escola, devemos repensar de que forma podemos lidar com essas demandas de modo a negociar certas “investidas” de propostas com a escola, dando tempo ao tempo para que possamos mostrar nossas práticas pedagógicas, tornando a relação com a comunidade escolar uma aliada do nosso trabalho.

4. Conclusão

A pesquisa tratou de dois contextos bastante distintos, porém, ainda assim, foi possível perceber muitas semelhanças com relação à inserção das professoras concursadas num novo cargo, inexistente até então na rede municipal de Pelotas e no Colégio de Aplicação da UFRGS. Observa-se que as tensões que acontecem nesses diferentes espaços de Educação Básica, logo na chegada das profissionais, não estão relacionadas somente ao ambiente docente e administrativo, mas envolvem questões de compreensão sobre o que é dança e sobre os objetivos do trabalho com dança na escola. Nesse sentido, verifica-se a urgência de esclarecimento, não só das equipes diretivas, mas das gestões educacionais como um todo, sobre o conhecimento e entendimento das leis referente ao ensino das artes na escola, principalmente, para a compreensão e reconhecimento da Dança como área de conhecimento.

Consideramos que, ainda que a maioria das escolas estudadas não

compreenda esse “novo” lugar do ensino de Dança, seja a partir do protagonismo das professoras licenciadas em Dança, profissionais que estão “adentrando” os espaços e currículos escolares, que será possível ampliar a compreensão sobre os objetivos do ensino de Dança na Educação Básica, trazendo novos rumos para a área. No entanto, nesse período inicial, é necessário encontrar caminhos para dialogar com a comunidade escolar, com o intuito de inserir-se da melhor forma naquele contexto.

Por fim, trazemos um aspecto relevante que também foi levantado nos dois contextos estudados – rede federal e rede municipal de Pelotas –, porém, que não foi tratado neste texto. Tem relação com o Ensino Remoto, período em que a maioria das professoras foi inserida nas escolas. Desta forma, uma parte significativa dos relatos docentes enfatiza as dificuldades e os desafios das práticas pedagógicas em dança em tempos de pandemia, onde se levantaram questionamentos como: “De que forma é possível colocar a Dança em PDF?” e “Como manter um vínculo de confiança com nossos alunos?”. Esses aspectos são desdobramentos que este texto nos proporcionou, para próximas parcerias de pesquisa, abordando investigações que nos possibilitem, como campo, compreender o caminho do ensino da Dança na Educação Básica, olhando desde a nomeação das professoras até a forma como é feito seu trabalho em sala de aula.

Referências

BATALHA, C. S.; CRUZ, G. B. Ensino de dança na escola: desafios e perspectivas na visão de professores. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 19, n. 62, out. 2019. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24706>. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n° 22/2005**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2017.

COELHO, J. **Entrevista 1 Piloto** [ago. 2021]. Entrevistadora: Carolina Pinto da Silva. 1 arquivo.mp3 (1h 06 min.). Pelotas, 2021.

COLINS, C. **Entrevista 4** [set. 2021]. Entrevistadora: Carolina Pinto da Silva. 1 arquivo.mp3 (42 min.). Pelotas, 2021.

CORRÊA, J. F.; SILVA, I. M.; SANTOS, V. L. B. Concepções pedagógicas no ensino de dança: apontamentos. **Revista da FUNDARTE**. Ano 17, n. 34. Montenegro: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, jul/dez 2017. p. 31-44. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/456>. Acesso em: 24 ago. 2022.

CORRÊA, J. G. F. **Nós, professoras de Dança: Ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul**. 309 f. 2018. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CORRÊA, J. F.; SANTOS, V. L. B. Políticas educacionais e pesquisas acadêmicas sobre Dança na Escola no Brasil: um movimento em rede. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, RS, v. 9, n. 1, p. 1 - 29, jan. 2019a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/82443>. Acesso em: 24 ago. 2022.

CORRÊA, J. F.; SANTOS, V. L. B. Dança na escola no Rio Grande do Sul: percursos históricos e pesquisas acadêmicas. **Revista DAPesquisa**. Florianópolis, v. 14, n. 23, p. 034-048, 2019b. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/1808312914232019034/10288> Acesso em: 24 ago. 2022.

JORGE, J. **Entrevista 2** [ago. 2021]. Entrevistadora: Carolina Pinto da Silva. 1 arquivo.mp3 (52 min.). Pelotas, 2021.

MARQUES, I. **Interações: criança, dança, escola**. São Paulo: Blucher, 2012.

MOLINA, W. F. **Docência e Ensino de Teatro no Colégio de Aplicação da UFRGS (1954-1996): memórias emprestadas para uma narrativa sobre as bases de um projeto pedagógico**. 473 f. 2021. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

PELOTAS, RS. **Edital nº 133/2019**. Concursos Públicos. Secretaria de Administração e Recursos Humanos, Pelotas, RS. 2019. Disponível em: https://sistema.pelotas.com.br/transparencia/arquivos/editais_contratos/149434c508e7082a279fd1d1dae341.pdf

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na Escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 19-28, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/358/287>> Acesso em: 18 ago. 2022

PRESTES, T. C. **Entrevista 5** [set. 2021]. Entrevistadora: Carolina Pinto da Silva. 1 arquivo.mp3 (46 min.). Pelotas, 2021.

SOUZA, A. B. **Narrativas sobre o ensino da dança**: caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SOUZA, A. B. Tensões e Reflexões sobre o Ensino da Arte/Dança na Escola. *In*: 7 SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO / 4 SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 2017, Canoas. **Anais [...]**, Canoas: PPGEDU, 2017. Disponível em: http://www.2017.sbece.com.br/resources/anais/7/1495637774_ARQUIVO_ANDREA_BITTENCOURTDESOUZA-7SBECE.pdf Acesso em: 18 jun. 2022.

STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. Campinas: Ed. Papirus, 2006.

UFRGS. **Edital 08/2018 Magistério da Educação Básica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: Concursos Públicos de Títulos e Provas para a Carreira de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico para o Colégio de Aplicação. Área: Linguística, Letras e Artes; Subárea: Dança.

Carolina Pinto da Silva (UFRGS)

E-mail: carolpinto.bailarina@gmail.com

Mestranda em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Pelotas. Artista da Dança na cidade de Pelotas/RS, atualmente é professora de Dança da Prefeitura Municipal de Pelotas. Pesquisadora no Grupo de Estudos em Teatro e Educação – GESTE (CNPq/UFRGS).

Débora Souto Allemand (UFRGS)

E-mail: deborallemand@hotmail.com

Professora de Dança do Colégio de Aplicação da UFRGS. Doutoranda em Artes Cênicas pela UFRGS. Mestre em Arquitetura e Urbanismo, Licenciada em Dança e Arquiteta e Urbanista (UFPEL). Pesquisa as relações entre corpo, escola, dança e espaço. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa OMEGA (CNPq/UFPEL) e no Grupo de Estudos em Teatro e Educação – GESTE (CNPq/UFRGS).

Preparação Corporal para a cena como lugar de diálogo entre a Teoria Fundamentos da Dança e as experiências formativas do/no corpo preto

Dandara da Silva Ferreira (UFRJ)
Maria Inês Galvão Souza (UFRJ)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Este artigo faz parte da pesquisa desenvolvida por uma das autoras, Dandara Ferreira, no Programa de Pós-graduação em Dança (PPGDan/UFRJ) com orientação da Profa. Dra. Maria Inês Galvão, segunda autora. No momento atual da pesquisa discorremos sobre a experiência de vida dos corpos pretos como espaço formativo para a Preparação Corporal, em diálogo com a Teoria Fundamentos da Dança (TFD) criada pela Professora Emérita Helenita Sá Earp na UFRJ. A intenção do trabalho é destacar a potência desses corpos em processos de criação, que de maneira inerente as suas corporeidades, transformam as dramaturgias nas quais são normalmente colocados. Queremos propor e avaliar estratégias de preparação corporal atravessadas por perspectivas e práticas que incluam os conceitos e discursos sobre raça e racismo.

Palavras-chaves: PREPARAÇÃO CORPORAL. CORPO PRETO. EXPERIÊNCIA. CRIAÇÃO.

Abstract: This article is part of the research developed by one of the authors, Dandara Ferreira, in the Postgraduate Studies in Dance (PPGDan/UFRJ) with guidance from Profa. Dra. Maria Inês Galvão, second author. At the present time of the research, we discuss the life experience of black bodies as a formative space for Body Preparation, in dialogue with the Fundamentals of Dance Theory (TFD) created by Professor Emérita Helenita Sá Earp at UFRJ. The intention of the work is to highlight the power of these bodies in processes of creation, which inherently their corporeities, transform the dramaturgy in which they are normally placed. Rethink body preparation strategies crossed by perspectives and practices that include concepts and discourses about race and racism.

Keywords: BODY PREPARATION. BLACK BODY. EXPERIENCE. CRIATION.

Introdução

“O que pode o corpo?”, essa pergunta me atravessou muitas vezes durante minha caminhada com a Dança enquanto bailarina. Quando comecei a trabalhar com Preparação Corporal para atores, não foi diferente. Ela passou de um desafio pessoal para impulsionadora da minha pesquisa como preparadora. O campo da Preparação Corporal no Brasil ainda é, relativamente, recente. O termo foi

usado pela primeira vez há, aproximadamente, quarenta anos pelo casal Klauss e Angel Vianna, bailarinos e coreógrafos que passaram a trabalhar também com o teatro. Enquanto uma área que ainda está se estabelecendo, existem poucos espaços de formação. Normalmente os preparadores corporais são pessoas que estudam o corpo e o movimento expressivo, como bailarinos, coreógrafos e instrutores de yoga, por exemplo. Dessa forma, cada preparador utiliza de seus conhecimentos, repertórios e experiências para desenvolver o trabalho com a cena.

Nesse sentido, nosso trabalho de preparação se fundamenta no encontro entre nossa base epistemológica - a Teoria Fundamentos da Dança (TFD), que tem sido um dos nossos suportes de compreensão de corpo - e as nossas experiências profissionais, enquanto artistas da cena, e pessoais, dando à luz aos aspectos sociais, raciais e de gênero. Assim, o intuito desse artigo é refletir sobre como a TFD e as nossas vivências dialogam e atravessam o espaço formativo e potencializam o trabalho para a cena. Cabe destacarmos aqui, que este artigo é escrito a quatro mãos por duas mulheres que integram o Projeto de Pesquisa e Extensão intitulado Preparação Corporal para a Cena teatral desenvolvido em parceria do departamento de arte corporal e da direção teatral na UFRJ. Ressaltamos também que Dandara, mulher preta, graduada pelo curso de Licenciatura em Dança da UFRJ, primeira autora deste texto, é mestranda do PPGDan/UFRJ sendo orientada por Maria Inês, segunda autora do artigo, mulher branca, doutora em artes cênicas pela UNIRIO, docente do Mestrado em Dança da UFRJ. Nessa escrita, nossas experiências em arte, na academia e na vida se misturam, dialogam e injetam nesse texto afetos e pensamentos experimentados também no estudo do campo da preparação corporal e nas maneiras de atuarmos contra o preconceito, o racismo e diferentes formas de exclusão.

A compreensão sobre o corpo integral na Teoria Fundamentos da Dança

A Teoria Fundamentos da Dança (TFD) foi criada por Helenita Sá Earp, Professora Emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e é uma das bases epistemológicas dos cursos de Dança (Licenciatura em Dança, Bacharelado em Dança e Bacharelado em Teoria da Dança) da UFRJ. A TFD aprofunda os estudos das principais variações do corpo: movimento, espaço, forma, dinâmica e tempo/ritmo, também conhecidas como parâmetros. Para cada um dos parâmetros

existem aspectos relacionados ao corpo e ao movimento expressivo que os compõem e que são investigados. Sobre eles, Maria Alice Motta, professora dos cursos de graduação em dança da UFRJ, afirma:

Na Teoria Fundamentos da Dança, os parâmetros são os fragmentos que compõem o Mosaico da teoria. Haja vista a sua inserção nesta fundamentação específica, embora estes mesmos parâmetros habitem toda uma sorte de eventos nas ciências, eles deverão ser compreendidos como parâmetros do corpo, inseridos num dado contexto como fatores variantes das ações deste mesmo corpo (MOTTA, 2006, p. 93).

Apesar da especificidade de cada um dos aspectos dos parâmetros, eles atuam em conjunto, tecendo uma grande rede de possibilidades junto ao corpo. “São conceitos-ferramentas e, como tal, expressam um processo de produção. Atuam como estratégias de intervenção no corpo poético” (MOTTA, 2006, p. 93). Podemos dizer que esses elementos podem abrir caminhos investigativos produzindo descobertas no que diz respeito ao corpo do artista, potencializando-o:

Como partes de um mosaico, estão simultaneamente presentes no corpo que dança e no corpus da dança. Toda a vida – que é movimento – acontece no tempo, no espaço, dinamicamente, através de formas. Para a dança, a manipulação destes parâmetros se dá através do corpo e é intensificando-os e investigando-os profundamente que o intérprete pode desvelar diversos caminhos para sua ação, que é singular (MOTTA, 2006, p. 94).

Para contextualizar a tríade Parâmetros > Conceitos > Aspectos, apresentamos um quadro, de forma resumida, com o intuito de facilitar a compreensão da relação deles no desenvolvimento das reflexões sobre a preparação corporal e a TFD:

Parâmetro	Conceito	Aspectos
Movimento	Mover em Dança é se comunicar; o movimento é expressivo por si mesmo; o trabalho das ações corporais deve ser dotado de sentido; a consciência do corpo em movimento está para além da execução/reprodução do movimento. Importante a	<ul style="list-style-type: none"> - Movimentos básicos do corpo: rotação e translação. - Estados do movimento: potencial e liberado. - Relações de contatos e apoios (com o próprio

	compreensão da origem, o caminho e a finalização das movimentações das partes e do corpo inteiro pelo espaço. Atenção do corpo em ação no momento presente, presentificação.	<p>corpo e com outra pessoa).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Famílias da Dança: transferências, voltas, saltos, locomoções, quedas e elevações).
Espaço	Lugar do acontecimento das formas. Potência. Vazio cênico é latência. (FABIÃO, 2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Planos; - Direções; - Níveis; - Sentidos; - Trajetórias - Volumes
Forma	A configuração/ocupação do corpo no espaço.	<ul style="list-style-type: none"> - Configuração das partes em formas definidas: retas, curvas, angulares; - Preenchimentos dos espaços das formas (relações com o próprio corpo e com o corpo de outra pessoa, ou objeto); - Distribuições do corpo ou corpos no espaço.
Dinâmica	Energia. Exercício de variações de aplicação da força muscular e do caminho da energia aplicada ao gesto – intenção e potência do gesto ligadas à maneira como a energia é empregada em toda a execução dos movimentos.	<ul style="list-style-type: none"> - Variações da contração da musculatura; - Variações da velocidade do movimento; - Ligação entre movimentos de partes e do corpo global; - Modos de execução do movimento pelas diferentes aplicações da força: percutido, lançado, vibratório, balanceado, conduzido,

		pendular e ondulante.
Tempo/Ritmo	Curso do movimento.	<ul style="list-style-type: none"> - Organização da duração da execução dos movimentos; - Relações entre sons e silêncio; - Variações rítmicas de movimentos e sequências; - Pulsação e compasso.

Earp possuía uma visão holística do corpo, assim, criou uma teoria que contemplasse o corpo se contrapondo a uma perspectiva dualista. Podemos afirmar que dicotomizar e dividir são verbos que movem a nossa sociedade em vários contextos, seja no religioso/espiritual, nas relações, na moral socialmente estruturada, na política ou no corpo, nossa sociedade não clama pela diversidade e pela integração, mas pelas polaridades.

Na primeira lâmina de seus livros iluminados, Blake utiliza os opostos do céu e do inferno, a fim de problematizar a tradicional distinção entre corpo e alma. Nela, Blake primeiramente desconstrói a verticalidade céu/inferno, alocando as duas instâncias abaixo da superfície terrestre, onde homens e mulheres caminham, conversam e dormem. Além disso, o artista figura pares de corpos que ascendem da inferioridade celeste/infernal em direção ao horizonte humano. Nessa lâmina, usando cores que também opõem o vermelho infernal ao azul celestial, o artista sugere que a divisão céu/inferno não passaria de imperfeita divisão humana. [...] Nesse processo, Blake, poeta e pintor, percebe, na união entre artes, parte de uma resposta estética ao debate que opõe mente e corpo, religião e ciência, poesia e pintura. O artista observa, nesses pares de oposições, dualismos centrais à cultura do Ocidente, a marca do “homem decaído”, que desaprendeu a antiga unidade com o entorno natural e com a sua subjetividade (TAVARES, 2014, p. 71).

Ao problematizar a dicotomia corpo/mente, Blake desconstrói a ideia do corpo como um instrumento, mas sim enquanto condição para ser e estar no mundo. O corpo não é um meio, é o todo.

[...] a pesquisa de Helenita propõe um corpo diferenciado (na realidade, um retorno ao corpo natural, íntegro), distante das dicotomias históricas tradicionais que separam a ação intelectual da concretude corpórea; porque trazendo o corpo vivo/concreto para o campo teórico-conceitual interrompe-se a via que direciona a teoria como uma perspectiva abstrata e separada da realidade prática. Além disso, o corpo como conceito de base da teoria –

talvez o principal -, propõe que este deixe de ser mero instrumento e/veículo formal – tela expressiva – da linguagem da Dança e passe a ser a potencialidade geradora da arte do movimento, de onde irrompe o gesto. Dentro da TFD o corpo não é somente o agente da técnica e/ou da expressão e/ou da fundamentação da dança, mas sim o fluxo de aspectos plurais totalizados num mosaico movente e (co)movido (MOTTA, 2006, p. 89).

Em sua dissertação de Mestrado, a professora Maria Alice Motta apresenta o conceito de “*corpo-mosaico*”, aquele que é constituído pelas existências mentais, emocionais e físicas. E sobre ele, afirma:

Esta concepção mosaiquiana do corpo corrobora a acepção da TFD de um corpo visto em sua integralidade (aspectos físicos, mentais e emocionais), acrescentando-lhe as características sócio-culturais e de transcendência paradoxal. Esta última extremamente ligada aos desígnios da linguagem artística, uma vez que a na dança a abertura contínua para outros movimentos tanto quanto para os movimentos de outrem é condição inerente ao corpo em dança (MOTTA, 2006, p. 92).

Em decorrência dessas existências, apresentam-se “*faces*” em diferentes âmbitos: cultural, cognitivo, orgânico e espiritual. Dessa maneira, entendemos a TFD como uma base teórica e prática que, a partir de seus conceitos e elementos norteadores, nos permite criar metodologias para o trabalho de Preparação Corporal de artistas da cena. O corpo que vai para a cena não se apresenta em uma só existência. Acreditamos, inclusive, que não é possível que ele se desvencilhe dos aspectos que o constitui. Portanto, é imprescindível agregar todas as suas “*faces*”, para estarem integradas no trabalho da preparação corporal com o objetivo de potencializar o que já existe e conseguir chegar num estado de presença e corporeidade pretendida.

A experiência de um corpo preto como espaço formativo para cena

Ser um corpo preto no Brasil é, politicamente, viver condicionado às mazelas da sociedade construído por um sistema de poder branco que se fundamenta no genocídio e sofrimento do povo preto. Subjetivamente, é ser atravessado por diversas maneiras de existir, resistir e ressignificar através da malandragem, criada por esses corpos, para subverter a lógica desse mesmo sistema. A partir dessa visão, nos debruçaremos aqui sobre o entendimento subjetivo desse corpo com o objetivo de destacar outras perspectivas e narrativas e potencializar a cultura e as vivências pretas enquanto espaço de formação.

No artigo “A malemolência performativa do malandro: estéticas dançantes de um corpo encantado pela desobediência”, Lau Santos disserta sobre o jogo de corpo da malandragem como uma maneira de “ser-no-mundo” e de resistência aos saberes produzidos pela supremacia branca. Assim:

[...] o objetivo deste artigo é demonstrar que o jogo de corpo, o jeito sincopado de agir como ser-no-mundo do malandro é um ato de resistência a saberes hegemônicos que têm como base a racionalidade e negam o corpo em sua inteireza como um dos lugares atravessado por grafias que geram outras lógicas epistemológicas para além do racionalismo. A clássica separação entre mente e corpo tão difundida pelo pensamento euro-ocidental engendrou uma fissura ontológica entre o corpo e as lógicas socioculturais que atravessam este corpo (SANTOS, 2019, p. 97).

Para além das diversas maneiras que esses corpos criam e encontram de corromper o sistema hegemônico a partir de suas existências, eles também se apresentam como fonte de sabedorias alternativas e afro referenciadas que se desdobram em muitas áreas.

Economicamente, a favela é uma grande geradora do poder monetário, por exemplo. Podemos destacar sua influência (como lugar da experiência) na criação e produção do Funk. Não só no ritmo, mas na própria estética mercadológica presente nos corpos envolvidos, que vêm, há anos, extrapolando o espaço físico da Favela e tomando não somente o Brasil, como também outros países. Recentemente esse fenômeno ganhou um nome: *Brasil Core*. Caroline Nunes, jornalista do “Alma Preta: Jornalismo Preto e Livre”, diz:

Chinelo de dedo, óculos de sol com lente metalizada, camisas de futebol, cortes de cabelo com detalhes de navalha – ou o famoso “nevou” –, unhas decoradas, tops de biquíni com diferentes amarrações, gloss, shortinhos de lycra, cintura baixa e rua enfeitada para a Copa do Mundo. Tudo isso abrange a tendência Brasil Core, estética brasileira que já faz parte das periferias há muitos anos, mas que recentemente ganhou notoriedade devido aos jovens de classe média que utilizam, principalmente, o TikTok (NUNES, 2022).

A comunidade preta tem um papel fundamental na identidade cultural, artística e intelectual brasileira. Manifestações culturais e populares como o Jongo, Capoeira, Samba, Carnaval e o Rap - que hoje, além de representarem o país, são geradores de renda dentro e fora do Brasil - nasceram do agrupamento de pessoas pretas, costuradas por afetos, de maneira orgânica, mas em contexto de resistência, que também pode ser chamado de aquilombamento. Abdias do Nascimento conceitua:

Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. [...] Cumpre aos negros atuais manter e ampliar a cultura afrobrasileira de resistência ao genocídio e de afirmação da sua verdade. Um método de análise, compreensão e definição de uma experiência concreta, o quilombismo expressa a ciência do sangue escravo, do suor que este derramou enquanto pés e mãos edificadores da economia deste país. Um futuro de melhor qualidade para a população afro-brasileira só poderá ocorrer pelo esforço enérgico de organização e mobilização coletiva, tanto da população negra como das inteligências e capacidades escolarizadas, para a enorme batalha no fronte da criação teórico-científica. Uma teoria científica inextricavelmente fundida à nossa prática histórica que efetivamente contribua à salvação da comunidade negra, a qual vem sendo inexoravelmente exterminada. Seja pela matança direta da fome, seja pela miscigenação compulsória, pela assimilação do negro aos padrões e ideais ilusórios do lucro ocidental. Não permitamos que a derrocada desse mundo racista, individualista e inimigo da felicidade humana afete a existência futura daqueles que efetiva e plenamente nunca a ele pertenceram: nós, negro-africanos e afro-brasileiros (NASCIMENTO, 2002, p. 263-264).

O quilombo é a manutenção da cultura, ancestralidade e vida do povo preto, é espaço de resistência, fortalecimento, organização, encontros, afetos e criação. E é nesse contexto que entendemos como a experiência de vida desses corpos pode tornar-se formativa para o trabalho com a cena. As situações que pessoas pretas são colocadas desde o período escravocrata exigem delas múltiplos estados de presença. A maneira como se portam e se sentem varia de acordo com lugares e pessoas. Para um corpo preto, andar pela favela é muito diferente do que caminhar pelas ruas de bairros nobres, é instintivo. Compreendemos essas “mudanças de comportamento” como qualidades diferentes de corporeidades:

Entendemos o conceito de corporeidade como uma importante contribuição para tecermos práticas inclusivas abertas às singularidades. A corporeidade que afirmamos aqui é um dispositivo teórico-prático que acolhe, potencializa e afirma o corpo como um “movimento para”. O corpo em sua abertura e devir na sua relação com o espaço e com o tempo. A corporeidade é um conceito relativamente novo que abrange uma vasta área de investigação onde filosofia, história, sociologia, clínica, arte e política se atravessam, operando mudanças significativas no pensamento e nas práticas [...] Podemos destacar na corporeidade as práticas corporais que tentam abrir, nas experiências com o corpo, dimensões que envolvem a historicidade, a produção de subjetividade e a capacidade criadora do corpo e de sua gestualidade (CALFA; RIBEIRO, 2020, p. 42).

A corporeidade está ligada aos aspectos da identidade de cada pessoa, tanto nos aspectos menos tangíveis (mental e emocional) quanto nos mais visíveis, como a corporalidade (gestos e movimentos). Ela se constrói mediante os contextos históricos, sócios-culturais, raciais e de gênero, produzindo signos. Portanto, se olharmos a partir de uma perspectiva coletiva, ela também pode ser característica de

um grupo. Partindo desse entendimento, propomos pensar que a comunidade preta e o movimento de aquilombamento podem gerar corporeidades parecidas em determinadas situações. A tensão, o tônus muscular ativo, a respiração acelerada, os movimentos milimetricamente pensados e controlados, o corpo letárgico e os olhares arregalados são traços do medo presentes em pretos que passaram por episódios como paradas policiais, acusações falsas e/ou frequentam ambientes predominantemente brancos.

Identificamos aqui que as corporeidades produzidas por corpos pretos podem ser formativas na Preparação Corporal para a encenação teatral. Entendemos que as experiências de vida desses corpos abarcam diferentes qualidades e capacidades que podem ser investigadas e trabalhadas, como fonte de criação e preparação de corpos de atrizes e atores.

O corpo preto e suas corporeidades em diálogo com a Teoria Fundamentos da Dança

Quando iniciamos o trabalho de preparação corporal, recebemos dos diretores orientações e contextualizações que nos ajudam a entender a composição de cada personagem para que possamos partir para a construção do trabalho. Num primeiro momento precisamos entender quem é aquele personagem: as características de sua personalidade (gostos, qualidades e defeitos), em que contexto (social e temporal) vive (muitas vezes nos aprofundamos em assuntos como sua criação, qualidade de vida, entre outros aspectos de uma realidade), quais seus atravessamentos, com o que trabalha e como e quais relações se estabelecem com os outros personagens (se existirem na montagem teatral). Esse é um panorama geral, que pode variar, e, dependendo da direção, do gênero e do tema da peça, podemos ter um panorama de todos os aspectos citados anteriormente e a inserção e/ou remoção de um ou mais pontos. O fato é que é necessário entender o personagem e sua identidade, se possível, em todas as suas existências, o que chamamos de mapeamento.

O mapeamento dá ao preparador o entendimento prévio do personagem a partir de suas particularidades. Assim, o que precisamos saber é como vamos compor a sua corporeidade. Ou seja, de que maneira pretendemos criar, o que desejamos representar e comunicar. Quando alcançamos essas percepções, temos

a possibilidade de acessar e produzir conhecimentos que nos levarão à construção de um trabalho de corpo para alcançar o objetivo pretendido.

É nesse ponto que trazemos as corporeidades do corpo preto, em diálogo com a TFD, como uma possibilidade de trabalho para a preparação corporal. Identificamos algumas corporeidades, a partir de situações cotidianas de pessoas pretas, que podem ser desenvolvidas em outros corpos, como espaço de criação e investigação e não reprodução, por meio dos aspectos existentes em cada um dos parâmetros. Para isso, elencamos e nomeamos algumas situações e corporeidades na intenção de que, para cada uma delas, sejam atribuídas características a serem trabalhadas de acordo com cada um dos parâmetros. Não queremos de nenhuma maneira categorizar ou encaixotar corporeidades pretas. Tentamos abordar na pesquisa qualidades descobertas em corporeidades pretas que ocupam espaços específicos da cidade do Rio de Janeiro.

É importante ressaltar que essa é uma etapa da pesquisa que ainda está em desenvolvimento. Estamos em trabalho de campo entendendo e captando essas corporeidades a partir das experiências do próprio corpo de umas das autoras (Dandara) e de seus pares e das investigações realizadas no interior do Projeto de Pesquisa e Extensão Preparação Corporal para a Cena Teatral e do Projeto de Pesquisa Investigações Sobre o Corpo Cênico (GPICC), ambos inseridos no Departamento de Arte Corporal (UFRJ) dos quais as duas autoras são integrantes.

Assim, reunimos aqui importantes apontamentos ainda em desenvolvimento, com o intuito de materializar e apresentar nossas ideias:

Corporeidades	Características	Corporalidade	Aspectos a serem trabalhados (TFD)
Corpo Baile Funk	Um corpo livre, sem julgamentos e medo; corpo feliz; corpo exibido e dotado de entendimento, controle e virtuosismo; corpo do coletivo; corpo malemolente.	Agilidade; Precisão; Cintura pélvica bem articulada e forte; Tônus muscular ativo; Resistência física.	Movimentos básicos do corpo: rotação e translação. Estados do movimento: potencial e liberado. Famílias da Dança: transferências, voltas, saltos,

			<p>locomoções, quedas e elevações. Espaço: - Preenchimento dos espaços das formas (relações com o próprio corpo e com o corpo de outra pessoa, ou objeto) - Dinâmica - Tempo/Ritmo</p>
Corpo Dengo	Corpo do encontro e do afeto; que cuida; amoroso; corpos que são lar; corpos-casa.	Flexível; Expressivo; Rítmico; Sensível.	<p>Relações de contatos e apoios (com o próprio corpo e com outra pessoa). - Configuração das partes em formas definidas: retas, curvas, angulares; - Ligação entre movimentos de partes e do corpo global; - Variações rítmicas de movimentos e sequências;</p>
Corpo Ancestral	Corpos com sabedorias afro referenciadas; corpos fora do âmbito dual; interação e respeito à natureza; corpo ritualístico.	<p>- Variação das bases corporais; - Coluna trabalhada; - Articulações potencializadas; - Facilidade de relação com o chão; - Pés firmes.</p>	<p>Relações de contatos e apoios (com o próprio corpo e com outra pessoa). Famílias da Dança: transferências, voltas, saltos, locomoções, quedas e elevações).</p>

			<p>Espaço Configuração das partes em formas definidas: retas, curvas, angulares;</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nossa ideia é pensar em como essas corporeidades, em diálogo com os aspectos existentes em cada parâmetro, podem ser mais um material desenvolvido especificamente para o trabalho com a cena. Como entender essas corporeidades já existentes de uma maneira que enriqueça, potencialize e dinamize o trabalho de corpo, ampliando as possibilidades investigativas na preparação corporal.

Conclusão

A construção da pesquisa em andamento se deu a partir da necessidade de destacar a potência do corpo preto enquanto fonte inesgotável de criação. Isso porque, desde a escravidão, o povo preto só resiste e existe por conta da sua capacidade inerente de criar e recriar. Nossas criações não só nos salvaram e garantiram a existência dos nossos descendentes, como também são pilares da criação e manutenção desse país (e de muitos outros). Ainda que o racismo tente, todos os dias, apagar nossos corpos e matar nossos sonhos, não é possível destruir uma cultura tão forte e ancestral. E a branquitude, apesar de desfrutar de todo o nosso trabalho e das nossas criações artísticas, não consegue acompanhar e entender nossas constantes mutações e revoluções. E é assim que resistimos, existimos e caminhamos, sempre, na luta contra os que nos assolam. Essa pesquisa traz uma narrativa de exaltação aos nossos corpos e todas as nossas formas de ser e estar nesse mundo caótico. O povo preto está preparado para viver de todas as maneiras, contrariando as tentativas de apagamento. Criamos para sobreviver. E se pararmos para refletir sobre a seguinte frase “a arte imita a vida”, é coerente entender que, se nossos corpos estão preparados para a vida, eles também estão prontos para a cena.

Referências

CALFA, M.; RIBEIRO, R. Pensamento e movimento no estudo da corporeidade. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 37-52, jan./abr., 2020.

FABIÃO, E. Corpo cênico, estado cênico. **Contrapontos**, revista eletrônica, v. 10, n. 3, UFPR – Curitiba, jul. 2010. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2256>. Acesso em: 27 jun. 2021.

MOTTA, M. A. **Teoria Fundamentos da Dança**: Uma Abordagem Epistemológica à Luz da Teoria Das Estranhezas. 2006. 233 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Arte) – Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. Disponível em: <https://linhasdepesquisa.files.wordpress.com/2011/11/maria-alice-motta.pdf>

NASCIMENTO, A. **O Quilombismo**. 2ª Ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares/ OR Editor Produtor Editor, 2002.

NUNES, C. “Brasil Core”: pessoas brancas usam estética de favelas e viralizam no TikTok. **Alma Preta**: Jornalismo preto e livre, Rio de Janeiro, Sexta, 26 de Agosto de 2022. Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/cultura/brasil-core-pessoas-brancas-usam-estetica-de-favelas-e-viralizam-no-tiktok>

SANTOS, L. A Filosofia do Malandro: Estéticas de um corpo encantado pela desobediência. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 31, p. 95-112, dez. 2019 - fev. 2020.

TAVARES, Enéias. A unidade corpo/mente nos livros iluminados de William Blake. *In*: TAVARES, Enéias; BIANCALANA, Gisela; MAGNO, Marine. (Org.). **Discursos do corpo na arte**. Santa Maria: Editoraufsm, 2014. p. 69-111.

Dandara da Silva Ferreira (UFRJ)

E-mail: dandarasferreira@yahoo.com.br

Artista-educadora-pesquisadora do movimento expressivo; estudante do Programa de Pós Graduação em Dança (PPGDan – Mestrado) da UFRJ; Graduada em Licenciatura em Dança (UFRJ); Integrante do Projeto de Pesquisa Preparação Corporal para a Cena Teatral (DAC/UFRJ); Integrante do Grupo de Pesquisa Investigações Sobre o Corpo Cênico (PPGDan/UFRJ).

Maria Inês Galvão Souza (UFRJ)

E-mail: inesgalvao2@gmail.com

Artista da cena, docente e pesquisadora com doutorado em Artes Cênicas pela UNIRIO (2010), mestrado em Ciências da Arte pela UFF, 2002. É líder do Grupo de Pesquisa Investigações sobre o Corpo Cênico (GPICC). Professora Associada do departamento de arte corporal da UFRJ atuante no PPGDan, coordena o projeto de Preparação Corporal para a Cena Teatral e faz parte da Gestão da ANDA (21-23).

Aulas de *ballet* clássico *on-line*: emoções de bailarinos durante a pandemia¹

Doris Dornelles de Almeida (UFV)
Hillary Maria Lemes Farias (UFV)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Esta pesquisa investiga as emoções de bailarinos de diferentes partes do Brasil durante seu processo de aprendizagem em aulas de *ballet on-line* intermediário-avançado e sua relação com a construção da corporalidade no período da pandemia de Covid-19. Realizamos um estudo com fontes etnográficas e autoetnográficas (observação, participação em aulas e entrevistas) com professores e bailarinos durante seis meses de 2021, através de várias plataformas de comunicação. Devido às restrições da pandemia, a distância física entre professores e bailarinos afetou suas emoções, sensorialidade e bem-estar geral. Contudo, os bailarinos alegraram-se ao socializarem com seus pares em aula e aprenderem continuamente. As aulas de *ballet on-line* serviram como um recurso benéfico para todo o conhecimento desenvolvido na aprendizagem presencial.

Palavras-Chave: EMOÇÕES. *BALLET*. EDUCAÇÃO *ON-LINE*. PANDEMIA.

Abstract: This research investigates the emotions of dancers from different parts of Brazil during their learning process in intermediate-advanced online ballet classes and their relationship with the construction of their corporeality in the period of the Covid-19 pandemic. We carried out a study with ethnographic and autoethnographic methods (observation, participation in classes, interviews and video analysis) with teachers and dancers during six months of 2021, through various communication platforms. Due to the restrictions of the pandemic, the physical distance between teachers and dancers affected their emotions, sensoriality and general well-being. However, the dancers felt happy to socialise with their peers in class and to learn continuously. Online ballet classes served as a beneficial resource for all the knowledge developed in face-to-face learning.

Keywords: EMOTIONS, *BALLET*, EDUCATION ONLINE, PANDEMIC.

1. Introdução

Em meio ao cenário mundial complexo da pandemia de Covid-19, causada pela infecção pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2) durante os anos de 2020, 2021 e início de 2022, bailarinos em todos os níveis de aprendizagem necessitaram utilizar o ensino *on-line* para manter a prática em dança (IADMS,

¹ Este artigo está em processo de avaliação junto a revista *Research in Dance Education* desde maio 2022.

2020a). Nota-se a partir de estudos da IADMS (2020b), Lyndsey Winship (2020) e Isabel Marques (2020) que a situação da pandemia mudou o comportamento dos bailarinos em relação às aulas diárias de *ballet*. Diferente das aulas usualmente realizadas nos estúdios presenciais, na qual os bailarinos socializam com seus colegas e professores em um único ambiente físico, nas aulas remotas houve um distanciamento corporal entre os participantes devido a pandemia de Coronavírus.

Houve uma massiva migração para este formato de ensino, onde diferentes modalidades de aulas remotas foram ministradas em diferentes plataformas de comunicação através de chamadas de vídeo utilizando a *internet*. Algumas plataformas permitiram a utilização de aulas gravadas e ao vivo como o *Google Meet*, *Youtube*, *Instagram* e *Zoom*. Professores e bailarinos de escolas e conservatórios de dança, cursos de graduação em dança e companhias profissionais, tiveram que transformar o espaço domiciliar em espaço de ensino-aprendizagem. O termo ensino-aprendizagem, segundo Olga Mitsue Kubo e Sílvio Paulo Botomé (2001), refere-se a um sistema de interações comportamentais interdependentes entre o professor e aluno que une os processos de ensinar e aprender.

A corporalidade é essencial para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Doris Dornelles de Almeida e Maria Thereza Flores-Pereira (2013) o conceito de corporalidade envolve a experiência corporal diária, em reconhecer o corpo como central da experiência humana e em como ele vivencia os espaços sociais. A partir da perspectiva de que as construções culturais são passíveis de transformação por meio de práticas de construção de significado e definida por relações contextuais, as emoções não são estados de sentimento estáticos, assim como definiram Joseph Thibodeau e Ceyda Yolgörmez (2020).

Nesta pesquisa objetivamos **investigar as emoções de bailarinos de diferentes partes do Brasil durante esse processo de ensino-aprendizagem em aulas ballet *on-line* intermediário-avançado e sua relação com a construção da corporalidade dos bailarinos no período de pandemia**. Realizamos um estudo qualitativo, com fontes etnográficas e auto etnográficas em aulas de *ballet on-line* com professores e bailarinos de diversas partes do país, através de diferentes modelos de ensino de *ballet*.

2. Explorando o referencial teórico: as aulas *on-line* de ballet na pandemia

Ao entrar em uma sala de aula de *ballet*, tradicionalmente alguns elementos são comuns: como a barra, espelhos nas paredes e chão adequado para a prática (geralmente de madeira flutuante), conforme explica Trajkova *et al* (2019). A barra auxilia na busca do equilíbrio em exercícios que são desenvolvidos posteriormente na segunda parte da aula, no centro. O espelho proporciona um *feedback* visual ao bailarino, através do reflexo de sua imagem corporal, sendo usado para fins de correção do seu alinhamento. Já o piso especializado com linóleo, ou de madeira associado ao uso de breu, oferece o atrito necessário para a prática de exercícios com piruetas no centro além de auxiliar na absorção do peso corporal do bailarino no impacto dos saltos. Durante a pandemia do vírus Covid-19 houve uma situação atípica onde para que o ensino virtual ocorresse os participantes tiveram que adaptar os espaços e tempos dentro do ambiente familiar nas suas casas. Este ambiente ao mesmo tempo virtual e pessoal modificou as relações entre corpo e espaço presentes no ensino de *ballet*. Sob esta perspectiva, as questões sensoriais e as emoções no ensino-aprendizado em dança se tornaram complexas e desafiadoras por inúmeros motivos. Nesse sentido, consideramos importante destacar que:

O distanciamento social é essencial para nos mantermos saudáveis durante a pandemia, mas ele também acarreta em aumentos significativos de problemas como ansiedade, depressão e estresse, além do próprio isolamento, que aparece como causa e consequência de muitos problemas psicológicos comuns em nossa sociedade (LOPES, 2020a, p. 1).

Nesse período de ficar em casa e evitar ao máximo contato físico com outras pessoas na prevenção da disseminação do Coronavírus, Lopes (2020a) sugere a dança como uma válvula de escape. Neste sentido, ressignificar o espaço da casa para dançar como uma terapia complementar pode trazer benefícios ao corpo e a mente, visto que auxilia a reduzir os níveis de ansiedade durante o período de isolamento social (LOPES, 2020a).

Ao mesmo tempo em que muitos bailarinos e professores adaptaram seus espaços para as aulas remotas, eles estavam vivenciando o aumento diário de número de casos de contágio, o alto número de mortes, e em muitos casos a perda de familiares, amigos, ou conhecidos que se encontravam em situação grave de saúde em decorrência do vírus Covid-19. Estes bailarinos muitas vezes usaram o

ato de dançar como uma oportunidade de se manterem saudáveis física e mentalmente. Contudo, nesse contexto absolutamente caótico de emergência de saúde pública mundial, o estado emocional de muitos destes bailarinos e professores nas aulas de *ballet* clássico remoto encontrou-se desequilibrado, com mudanças de humor frequentes e até perda de controle diante de situações rotineiras.

Pensando no contexto de isolamento social em que o ensino só pode acontecer de forma remota, companhias de dança do mundo inteiro ofereceram aulas *on-line* de dança através de transmissões de vídeo ao vivo nas redes sociais, conforme explica Lansky (2020). Esta amplitude de aulas permitiu, e ainda permite, que bailarinos com diferentes experiências e educação em dança compartilhassem da mesma aula e aprendizado de dentro de suas casas. De um lado essa modalidade de ensino permitiu acesso a professores e bailarinos que se encontravam em diferentes lugares que seria inacessível de forma tão ampla no ensino presencial. Essa ampla acessibilidade através de aulas gratuitas, com profissionais de experiências diversas, permitiu que as pessoas acessassem muitas aulas sem necessidade de locomoção. Por outro lado, existiram dificuldades quanto a acessibilidade às aulas *on-line*, pois os bailarinos e professores precisaram de contratos de prestação de serviços com uma provedora que oferecesse uma conexão estável para poderem participar das aulas.

O ensino-aprendizagem envolveu aspectos emocionais que surgiram nesta conjuntura e influenciaram a empatia, a paciência e a criatividade dos bailarinos. Para Marques (2020) a obrigatoriedade das telas dentro de nossas casas gerou uma precarização do trabalho, da arte e da vida; tornando-se uma violência que gerou um hiper individualismo e consumismo. A “corporativização” de nossas casas modificou as “formas de compreender, vivenciar e propor aulas e apresentações de dança”, fazendo com que bailarinos e professores de dança se tornassem vendedores e consumidores desenfreios de educação e arte (MARQUES, 2020, p. 164).

Considerando as aulas remotas durante a pandemia, Silva e Marcílio (2020) realizaram uma pesquisa qualitativa, investigando o espaço privado do lar e as emoções dos estudantes durante as aulas. Para estes autores o entorno arquitetônico pode influenciar em processos cerebrais que têm a ver com estresse, emoção e memória. Em nossa pesquisa, as alterações de espaço geográfico (sair

do estúdio e ir para dentro de casa) foram apontados pelos participantes como um fator determinante sobre as suas emoções, atenção, e no desenvolvimento de seus aprendizados.

A partir de outra perspectiva, Sathler (2021) explora como emoções de estresse impactam na falta de atenção em aulas expositivas no ensino remoto dada a dificuldade de perceber sinais não-verbais dos professores no modelo virtual. Neste contexto remoto, tanto o professor quanto o estudante sentiram dificuldade em perceber, por exemplo, expressões faciais, afetando significativamente processos de empatia durante a aula. Conforme Sathler, “muitos professores e alunos passaram a experimentar níveis mais elevados de cansaço e maior frustração com a pouca efetividade de seus esforços após a maciça migração para a interação majoritariamente realizada por videoaulas ao vivo” (2021, p. 3).

O contexto de isolamento social e das aulas de *ballet* ministradas nesse período pandêmico, dificultou a concentração da atenção devido a fatores emocionais do indivíduo e as interferências externas do ambiente em que o bailarino participa da aula. Sahin e Shelley (2020) analisaram práticas educacionais durante o período de isolamento social da pandemia de Covid-19 em diferentes países, explorando os modelos de processo de aprendizagem. Utilizamos os termos selecionados por Sahin e Shelley (2020) das aulas como síncronas e assíncronas, para diferenciar as diversas modalidades de ensino investigadas.

Muitas informações sensoriais não são capazes de serem transmitidas pela câmera, fato que gera um cansaço mental para professor e aluno. A ausência de momentos de distração que ocorrem no ambiente presencial como a conversa antes da aula, precisam ser considerados e adaptados no formato virtual, ou seja, criados intencionalmente. Em outro texto, Lopes (2020c) explora a socialização como fator de extrema importância na relação entre aluno-professor e aluno-aluno pois afeta significativamente o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de ballet (LOPES, 2020c). Por isso, as alterações na falta de atenção e as emoções dos bailarinos e professores se tornam fatores que necessitam ser cuidados.

Ao mudarmos de ambiente ressignificamos estruturas de movimentos já previamente aprendidas. Por exemplo, realizar uma pirueta em um chão com linóleo adequado pode promover mais segurança na realização do movimento e realizar o mesmo movimento em um chão liso de porcelanato pode provocar medo e tensão na movimentação. Outros fatores intrínsecos à rotina familiar também influenciaram

na prática da aula de ballet *on-line*. Por exemplo, Lindsey Winship (2020), bailarina profissional de uma companhia de *ballet* europeia explica que em um momento de concentração do exercício de barra em aula *on-line*, teve sua atenção tomada pela sua filha que pediu um biscoito. Em casa os bailarinos estão sujeitos a esses fatores externos, os quais influenciaram seus estados corporais, tirando o foco do aprendizado e da prática do *ballet*, favorecendo o relaxamento da musculatura, o “esfriar” do corpo, e o surgimento de lesões.

As relações entre o corpo e o espaço são ressignificadas e limitadas, pelo espaço disponível em casa. Portanto, diferentes emoções e sensações corporais dos bailarinos demandam níveis diferentes de controle sobre os seus movimentos. Essa informação de percepção das movimentações e posições dos corpos é recebida por receptores presentes nas nossas articulações, músculos e pele, sendo denominada por Bárbara Montero (2006) como propriocepção. A diferença nos fatores ambientais alteram as emoções e a performance dos bailarinos, interferindo na percepção de movimentos previamente aprendidos.

3. Metodologia

O *ballet* clássico se constitui em uma técnica ocidental e europeia, e a codificação das imagens corporais que os bailarinos aprendem correspondem "a contextos culturais e sociais específicos que configuram formas de entender e vivenciar a dança", como afirmam Marulanda e Oliveira (2014, p. 1). Existem várias "metáforas referentes ao corpo e ao movimento presentes na metodologia do ensino do *ballet* clássico" (MARULANDA; OLIVEIRA, 2014, p. 1), que quando analisadas através das premissas metodológicas da antropologia da dança, em particular usando recursos etnográficos, possibilita uma construção poética e um posicionamento do sujeito pesquisador. Este posicionamento do pesquisador na etnografia se caracteriza por “um trabalho de campo de longa duração, o registro de experiências em diários de bordo e a posterior análise destes dados a partir de categorias propostas pelo pesquisador” baseado na sua convivência com os participantes (MARULANDA; OLIVEIRA, 2014, p. 1).

Segundo Sylvie Fortin a etnografia é um estudo feito considerando a dimensão cultural, a experiência no contexto socioambiental, observações e diferentes pontos de vista daqueles que fazem parte do campo pesquisado. O

pesquisador envolve-se na “construção dos saberes no estudo da prática a qual necessita observar o que é feito, escutar” (FORTIN, 2009, p. 82). Já a autoetnografia se aproxima da autobiografia e relatórios sobre si, e “se caracteriza por uma escrita do “eu” que permite o ir e vir entre a experiência pessoal e as dimensões culturais a fim de colocar em ressonância a parte interior e mais sensível de si” (FORTIN, 2009, p. 83).

Desenvolvemos as análises da pesquisa baseadas nas fontes etnográficas e autoetnográficas, durante o segundo semestre de 2021, provenientes das aulas adulto intermediário-avançado de seis professores; 1) aulas privadas do Ronaldo Mansur-MG, pelo *Google Meet* e *Zoom*, 2) aulas do curso da Marina Alves-MG, no formato completamente *on-line* através do *Google Meet*, 3) aulas da turma de *Ballet* Clássico da Graduação Bacharelado Dança Universidade Federal de Viçosa-MG da Doris Dornelles pelo *Google Meet*, 4) aulas privadas da Denise Pacheco da Escola Maria Bailarina-RS, no formato híbrido (semipresencial, onde poucos bailarinos estavam no estúdio de dança e os demais participaram através do *Google Meet*, 5) aulas privadas da Victória Milanez da Escola *Ballet* Concerto-RS, no formato de transmissão ao vivo pela plataforma *Instagram*, de forma presencial na escola com máximo seis bailarinos no estúdio, e 6) aulas selecionadas gravadas com Jurgita Dronina, bailarina do *English National Ballet* e José Alves bailarino do *Ballet* Black (ambos de Londres-Inglaterra) disponíveis no *Instagram*. As aulas envolveram de uma até duas horas de duração. Estas aulas focaram mais nos exercícios da barra e algumas evoluíram para o centro (alguns exercícios de piruetas e pequenos/médios saltos).

Esta convivência e participação em aulas de modo remoto objetivaram analisar o que os participantes expressaram corporalmente e suas declarações nas entrevistas, e reconhecer as sensações das pesquisadoras sobre o campo. Cada aula possui características próprias e as aulas pesquisadas ocorreram em diferentes localidades brasileiras, nas quais professores e bailarinos estavam e em contextos diversos de aprendizado de *ballet* clássico (grupo de aulas particulares, curso de curta duração, disciplina de graduação em dança, escola amador-profissional e escola com foco profissional).

Uma das pesquisadoras optou por participar destes locais ‘virtuais’ e presenciais de ‘dentro’ de casa em diferentes turmas e modalidades de *ballet* adulto

on-line. Essa experiência pessoal vivida com esse modelo de ensino foi registrada em diário de campo após cada aula.

Esta pesquisa envolveu quatro modalidades de ensino baseadas em Sahin e Shelley (2020). As aulas síncronas (simultâneas à sua transmissão) nas quais houve a interação com o professor (observação e *feedback* aos alunos) e aulas em que não houve interação ou ela ocorre de forma mínima (através de troca de mensagens e comentários na transmissão, mas sem que o professor pudesse ver ou ouvir os alunos). Além disso, nas aulas transmitidas em formato de *live* através do *Instagram* e *Youtube*, os bailarinos puderam ver a aula que ocorria presencialmente de dentro da sua casa e repeti-la sem interação com o professor.

Nas aulas híbridas, as quais ocorreram diante do afrouxamento das medidas de isolamento social, dado a ascensão do número de vacinados, haviam bailarinos presencialmente e os demais acompanharam de forma virtual, sendo que o professor interagiu com ambos. As aulas completamente virtuais ocorreram principalmente em momentos de *lockdown*, dado o elevado número de casos de internações, mas também perduraram após os afrouxamentos nas medidas sanitárias. Nestas o professor acompanhava todos os alunos virtualmente. E as aulas assíncronas (aulas gravadas) que ficaram disponíveis para os alunos acessarem a qualquer momento e que não permitiram interação com o professor (o bailarino podia deixar um comentário ou dúvida nos comentários do vídeo e o professor respondia posteriormente).

Aproximadamente trinta e cinco bailarinos de diversas partes do país participaram desta pesquisa, e sete destes colaboraram com suas percepções através de entrevistas.

As entrevistas foram realizadas através de encontro com os entrevistados pelo *Google Meet*, baseadas no roteiro de entrevista semiestruturada criada por nós. Investigamos questões próprias do ensino-aprendizagem nas relações entre professor-aluno e aluno-aluno, questionando os benefícios e dificuldades percebidos por eles neste processo. Registramos esta pesquisa desde 18 de junho de 2021 no Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

4. Experiência emocional dos bailarinos nas aulas *on-line* de ballet

O contexto pandêmico envolveu momentos de lockdown, ou seja,

Para os bailarinos pesquisados o contato com outras pessoas constituiu-se em algo extremamente positivo na pandemia, pois:

O distanciamento social, na maior parte do tempo, nos priva da presença de professores, colegas, amigos e até familiares, o que para muitas pessoas pode acarretar em consequências como tristeza e depressão. Por isso, manter uma rede de apoio com quem você possa contar, falar e dividir o espaço, mesmo que virtualmente, é muito importante para a sua saúde mental; é uma válvula de escape para a necessidade de compartilhar as coisas e estar junto (LOPES, 2020b, p. 1).

Na experiência de uma das bailarina-pesquisadoras, o formato remoto a desmotivou em alguns momentos das aulas, principalmente quando não havia o contato com a turma e professor. Por exemplo, quando o formato era em *live*; semi-presencial e na aula gravada/ assíncrona (Diário de campo, 16/09/21; 22/09/21). Em uma ocasião, a aula que a bailarina-pesquisadora participou foi transmitida pelo *Instagram* (diário de campo, 15/09/21) e ela se desmotivou por não conseguir manter a energia durante toda a aula. A bailarina-pesquisadora sentiu que a aula que estava ocorrendo presencialmente promovia uma energia muito forte nos poucos participantes presenciais, e ela não conseguia acompanhá-la no formato remoto.

A corporificação do sentimento de ansiedade modifica a presença do bailarino, sua atenção e memória em aula. Neste sentido um dos bailarinos comentou que:

Depende muito da minha ansiedade, se no dia eu estiver bem, se a minha mente não estiver a mil, eu foco muito mais na execução dos exercícios. Eu presto mais atenção no *feedback*, que é me dado, daí a minha musicalidade flui de uma forma mais natural, mas se for um dia em que eu estou de cabeça cheia, nada rola (Vinícius, entrevista, 06 dez. 21).

Este bailarino explicou sobre a dificuldade de estar presente no momento da aula, e o fato das suas emoções fluírem mais facilmente no espaço de casa quando estava fazendo a aula de *ballet* remota:

Tem aquela ideia 'deixe as coisas do lado de fora [da aula]', só que como eu vou deixar as coisas do lado de fora, eu estou fazendo aula dentro de casa. É o que eu falei da energia, é o mesmo lugar que eu estou cozinhando, o mesmo lugar que eu sinto raiva com algum trabalho, é o mesmo lugar que eu quero chorar por que eu não consigo sair de casa a meses (Vinícius, entrevista, 06 dez. 21).

Silva e Marcílio (2020) descrevem a influência dessa infraestrutura da casa modificada durante o isolamento social sobre as emoções:

A infraestrutura física das casas impacta também nas relações intersubjetivas e nas atividades realizadas porque algumas pessoas tiveram, por exemplo, que adaptar espaços e horários: a sala virou escritório, local de atividades físicas ou de estudo, e novos horários de estudos, trabalho e alimentação foram criados (SILVA; MARCÍLIO, 2020, p. 68).

Dessa forma a 'energia' que ocorre durante o ensino remoto e presencial se diferencia, conforme comentado por uma das bailarinas:

Em uma aula presencial, a energia sempre vai lá em cima e parece que você não se cansa muito. A aula *on-line* para mim foi muito cansativa, os professores tiveram que se reinventar, para eles conseguirem dar uma aula de maneira adequada. Por que eles não conseguem ver a gente direito, e a gente também não consegue ver eles direito, então tem que ficar chegando perto da câmera para ver um passo, e depois se afastar para fazer (Laíse, entrevista, 23 dez. 21).

Um dos fatos que contribuiu para a 'baixa energia' de alguns bailarinos durante as aulas remotas foi a qualidade de transmissão da *internet*, a qual caía ou falhava. Uma das bailarinas-pesquisadoras não conseguiu acompanhar uma das aulas devido às 'travadas' na conexão com a *internet*, onde o vídeo atualizava para sincronizar a transmissão. Isso fazia com que ela perdesse a demonstração do exercício ou mesmo sua execução. Até esta bailarina-pesquisadora conseguir solucionar o problema da *internet*, ela se sentiu muito desmotivada para continuar, pois perdeu boa parte dos exercícios, devido ao estresse na impossibilidade de concluir algo que havia começado (Diário de campo, 29/09/21). Em outro registro ela explica "que quando retornava a aula, o tempo que gastava sentada tentando resolver o problema de conexão, fazia com que seu corpo esfriasse, e se desconcentrasse" (Diário de campo, 14/10/21). Em relação a isso:

Atrasos de milissegundos em respostas verbais virtuais afetam negativamente nossas percepções interpessoais, mesmo sem qualquer problema técnico ou de *internet*. A falta do olhar mútuo direto reduz a elaboração de respostas mais rápidas, piora a memorização e impacta negativamente a empatia (SATHLER, 2021, p. 3).

Em ambos os casos, a qualidade da conexão foi fundamental para oportunizar o meio básico para participação nas aulas, influenciando diretamente

nas emoções, sensações, memória e atenção dos bailarinos no formato da aula de *ballet* clássico remota.

Em nossa análise são inúmeros os fatores emocionais que impactam no ensino-aprendizado dos bailarinos e contribuem na construção da sua corporalidade. Desde o espaço físico, a presença de outras pessoas no ambiente da aula em suas casas, a presença de outros bailarinos e do professor, a temperatura, até os tipos de plataformas utilizadas para realização da aula remota, são aspectos fundamentais na percepção corporal das emoções nestas aulas. É como se um novo universo se abrisse nas aulas remotas, com suas qualidades e defeitos. Contudo, todos os bailarinos participantes desta pesquisa valorizaram o aprendizado no ensino remoto, mesmo que diferente do presencial. No momento da pandemia, por inúmeros motivos esta modalidade de ensino-aprendizagem possibilitou que bailarinos de diferentes localidades se unissem e mantivessem sua saúde física e emocional.

As restrições deste contexto pandêmico inibiram o envolvimento em atividades acadêmicas presenciais, ressaltando as desigualdades e sub-representação no engajamento acadêmico. O envolvimento daqueles em partes do mundo considerados negligenciados dentro da educação em dança cresceu, e houve um envolvimento ativo de muitos para colaborar com aqueles que trabalham em locais marginalizados, porém ainda há uma clara sub-representação na academia daqueles oriundos do Sul Global. Contudo, existe potencial para engajar muitas pessoas por meio de plataformas virtuais e promover inclusão social, pois estas oferecem o acesso ao encontro *on-line* e possível ensino-aprendizado desde qualquer local que possua *internet*.

5. Considerações finais

Esta pesquisa envolveu fontes etnográficas e auto etnográficas através da observação-participante, entrevistas com diversos bailarinos e participação em várias aulas de *ballet* on-line intermediário-avançado a partir de localidades e modalidades diferentes de aulas no Brasil. Tal escolha metodológica nos possibilitou reflexão sobre as principais emoções que os bailarinos vivenciaram no modelo de ensino remoto de *ballet* clássico e sua relação com o ensino-aprendizado durante a pandemia em meio a situação de isolamento social. Estes bailarinos sentiram nas aulas remotas emoções como alegria, excitação, empatia, tristeza, ansiedade,

frustração e impotência. Os bailarinos vivenciaram a realização das aulas, dentro de seus espaços pessoais de casa, com toda a dinâmica familiar e a presença, por exemplo, de animais de estimação. A partir da adaptação destes espaços os bailarinos aprenderam a lidar com múltiplos focos de atenção para realizar a aula por terem outras distrações naquele mesmo espaço. Alguns bailarinos salientaram a importância de uma atenção mais focada no corpo, sem outros bailarinos na sala para 'copiarem' a sequência caso não a tivessem memorizado.

A análise das emoções dos bailarinos nas aulas de *ballet* no ensino remoto foi complexa, por causa das situações deste período de pandemia, como o distanciamento social, a situação de emergência e imprevisibilidade que foi se prolongando desde março de 2020 até os dias atuais (agosto 2022). Os bailarinos indicaram emoções de alegria ao realizarem aulas em grupo e reverem ou conhecerem bailarinos e professores novos. A possibilidade de socialização oferecida através das aulas remotas de *ballet* clássico foi um fator muito positivo no emocional dos bailarinos, auxiliando em rituais de autocuidado, trocas com seus pares de experiências em dança e sobre situações na vida que estavam enfrentando.

Os bailarinos também apontaram diferenças nas percepções de níveis de energia deles mesmos dependendo das plataformas de transmissão das aulas utilizadas, relatando o estresse sentido quando eles não conseguiram acompanhar visualmente os exercícios ou ouvirem a música. Por outro lado, os bailarinos indicaram como positiva a possibilidade de acessar inúmeras aulas disponíveis gratuitas e de parar uma aula gravada e repetir os exercícios.

Surgiram oportunidades diversas de aulas, audições, cursos, espetáculos gratuitos de *ballet* oferecidos por inúmeras instituições e profissionais de vários países conectando pessoas de muitas localidades para o ensino e troca de aprendizado sem saírem de suas casas.

A principal contribuição desta pesquisa foram os resultados acerca da corporalidade do bailarino e suas emoções no processo de ensino-aprendizagem nas diversas plataformas de ensino de *ballet* remoto durante a pandemia. Os pontos mais ressaltados pelos bailarinos que impactaram no seu emocional foram as aulas remotas realizadas nos espaços privados de suas casas com pouca infraestrutura e o distanciamento entre professor-aluno. A falta da sensação do toque do professor nas correções influenciou o aprendizado do bailarino. Conforme Batson a

“propriocepção aparece essencial para os bailarinos, tanto para prevenir lesão e melhorar a técnica e atuação” (2009, p. 40). Em muitas aulas pesquisadas houve uma integração de exercícios para desafiar a acuidade proprioceptiva na aula de ballet *on-line*. A pandemia possibilitou que os professores pesquisados adaptassem os exercícios para atender aos requisitos em evolução do condicionamento físico dos bailarinos considerando as limitações de infraestrutura existentes e aumentando a percepção da propriocepção. Muitos bailarinos explicaram que focaram mais atenção na sua propriocepção nas aulas remotas devido a falta do espelho, e isso provocou emoções de confiança e segurança ao realizarem os movimentos.

De acordo com os achados nesta pesquisa, os bailarinos apontaram como ponto em comum que todas estas formas de ensino de *ballet clássico on-line* durante a pandemia trouxeram uma postura mais ativa em sua aprendizagem, tornando-os mais agentes neste processo. Houve o desenvolvimento da autonomia dos bailarinos em relação a organização do espaço de aula, disciplina em manter a prática e busca em eliminar possíveis distrações (principalmente nas modalidades assíncronas). A limitação da visualização do professor, a redução na interação com o professor, a diferença no espaço-tempo, e a falta do toque trouxeram para eles a responsabilidade de ouvir o próprio corpo, aumentando a propriocepção de muitos bailarinos.

As modalidades síncronas com interações entre alunos-alunos e alunos-professor, contribuíram para manter a forma física e o bem-estar mental dos participantes. A atividade física em grupo diminuiu a sensação de isolamento social, e permitiu a socialização. Já as modalidades síncronas desta pesquisa que ocorreram sem interações e as modalidades assíncronas, apresentaram um déficit em relação a socialização e motivação dos bailarinos. No entanto, estas modalidades apresentaram maior autocorreção, havendo a possibilidade de estudar com maior detalhe as movimentações e aperfeiçoar sua qualidade.

O sistema de ensino remoto limita a realização de movimentos de grande expansão, da percepção das nuances musicais, de estar presente no ambiente vivenciando o momento com todos seus sentidos corporais perceptíveis. Porém, neste cenário do ensino-aprendizado remoto os bailarinos possuíram mais agência no aprendizado e na manutenção da prática.

As aulas de dança *on-line* pesquisadas proporcionaram a bailarinos e professores trocas riquíssimas de conhecimento sobre sua corporalidade, e suas

emoções. As aulas de ballet *on-line* apresentaram dificuldades, como: mudanças de percepção sensoriais, e exclusão de muitos bailarinos por causa da acessibilidade a *internet*. Contudo, houve a possibilidade de vários bailarinos dançarem juntos em vários locais do planeta ao mesmo tempo, a partir do amplo compartilhamento gratuito da arte da dança, trazendo benefícios emocionais na manutenção da saúde mental e física.

Esta pandemia nos ensinou que precisamos oportunizar inclusão social, e explorar de modo criativo essas plataformas de educação de *ballet on-line*. Como Santos (2016, p. 17) afirma, 'todos os saberes são incompletos', portanto, sugerimos usar tanto os modelos presencial quanto o remoto como saberes corporificados que podem ser benéficos quando usados como complementares.

Referências

BATSON, G. Update on Proprioception Considerations for Dance Education. **Journal of Dance Medicine & Science**, v.13, n. 2 , p.35-41, 2009.

DORNELLES DE ALMEIDA, D.; FLORES-PEREIRA, M. As corporalidades do trabalho bailarino: entre exigências extremas e dançar com a alma. **RAC**. Rio de Janeiro, v. 17, n.6, p. 720-738, outubro 2013.

FORTIN, S. Contribuições possíveis da etnografia e da auto etnografia para pesquisa na prática artística. **Revista Cena**. Porto Alegre, n. 7, p.78-88, 2009.

IADMS (2020a) **Performing Artists' Mental Health and COVID-19**. Webinar Series. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RzQbPmhjFGY>. Acesso em: 05 mai. 2020.

IADMS (2020b) **Dance Conditioning during COVID-19: Strength, power, endurance, and speed**. Webinar Series. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bwd24ps3a48>. Acesso em: 11 mai. 2020.

KUBO, O. BOTOMÉ, S. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**. Curitiba, v. 5, p.1-19, 2001.

LANSKY, C. Take virtual class from your kitchen counter with these pros. **Pointe**. Palm Coast, p.1-13, 2020. Disponível em: <https://www.pointemagazine.com/online-ballet-class2645499567.html>. Acesso em: 04 abr. 2021.

LOPES, M. **Aulas de dança durante a pandemia: saiba por que você deveria começar hoje**. Maria Cristina Lopes, p.1-6, 2020a. Disponível em: <https://www.mariacristinalopes.com/aulas-dedan-a-durante-a-pandemia--saiba-por-que-voc--deveria-come-ar-hoje.html>. Acesso em: 16 fev. 2022.

LOPES, M. **Socialização**: a importância da relação entre professores e alunos no desenvolvimento e aprendizado da dança. Maria Cristina Lopes, p.1-6, 2020b. Disponível em: <https://www.mariacristinalopes.com/socializa--o--a-importancia-da-rela--o-entreprofessores-e-alunos-no-desenvolvimento-e-aprendizado-da-dan-a.html> Acesso em: 17 fev. 2022.

LOPES, M. **Ausência do contato físico**: a dança em tempos de pandemia. Maria Cristina Lopes, p.1-5, 2020c. Disponível em: <https://www.mariacristinalopes.com/aus-ncia-do-contato-fsico--a-dan-a-em-tempos-de-pandemia.html>. Acesso em: 16 fev. 2022.

MARQUES, I. Pandemia pelas telas: quando as tecnologias e empreendedorismo se encontram nas aulas de dança. In: **Os desafios pandêmicos e outros modos de re-existencia nas artes**. (Org.) Lakka, V. et al. Coleção Quais danças estarão por vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo, 1. Salvador: ANDA, 2020, p.161-172.

MARULANDA, D; OLIVEIRA, É. Metáforas do corpo e do movimento no ensino do ballet clássico: Etnografia da incorporação de uma técnica. In: CONGRESSO DA ABRACE, 7, 2014, Belo Horizonte. **Anais [...]**, Belo Horizonte: Associação Brasileira de Pesquisas e Pós-Graduação em Artes Cênicas, v. 15, n. 1, p.1-5, 2014.

MONTERO, B. Proprioception as an aesthetic sense. **The Journal of Aesthetics and Art Criticism**. Oxford: JSTRO, Spring v. 64, n. 2, p.231-242, 2006.

SAHIN, I.; SHELLEY, M. **Educational practices during the Covid-19 viral outbreak**: International perspectives. Monument: ISTES Organization, 2020.

SANTOS, B. SOUSA; ARAUJO, S.; BAUMGARTEN, M. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Dossiê Sociologias**. Porto Alegre, ano 18, n. 43, p. 14-23, set./dez. 2016.

SATHLER, L. Aulas remotas precisam ser chatas? **Bett educar**. São Paulo, fevereiro de 2021, p.1-6.

SILVA, M.; MARCÍLIO, B. Espaços e emoções: reflexões para entender a experiência de isolamento social na pandemia de covid-19. **Revista Ensaios de Geografia**. Niterói: v. 5, n. 10, p. 68-74, 2020.

TRAJKOVA, M.; CAFARO, F.; DOMBROWSKI, L.. Designing for Ballet Classes: Identifying and Mitigating Communication Challenges Between Dancers and Teachers. In: **Proceedings of the 2019 on Designing Interactive Systems Conference**, p. 265-277, 2019.

THIBODEAU, J.; YOLGORMEZ, C. Open-source Sentience: The Proof is in the Performance. In: **The proceedings of the 2020 International Symposium on Electronic Arts**. Montreal, Canada, p.1-15, 2020.

WINSHIP, L. Plié, Jetté... mind the fridge! My kitchen ballet class with Tamara Rojo. **The Guardian**. Londres, 2020. Disponível em:

<https://www.theguardian.com/stage/2020/mar/24/tendu-with-tamara-rojo-online-balletclasses-to-try>. Acesso em: 04 abr. 2021.

Doris Dornelles de Almeida (UFV)
E-mail: doris.dornelles@ufv.br
PhD Dança University of Roehampton
Universidade Federal de Viçosa
Professora Bacharelado e Licenciatura em Dança
Departamento de Artes e Humanidades

Hillary Maria Lemes Farias (UFV)
E-mail: hillary.farias@ufv.br
Universidade Federal de Viçosa
Bacharel e Licencianda em Dança
Departamento de Artes e Humanidades

Currículo e desobediência: quem seleciona, pra quem seleciona?

Genildo Gonçalves da Silva (UFBA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: A pesquisa intitulada *Currículo e Desobediência: Quem seleciona, pra quem seleciona*, busca compreender as formas de cerceamento e de restrições de saberes engendradas nos currículos de instituições de ensino formal em Recife/PE, no que se refere à Dança. Este estudo tem como objetivo principal, apresentar resultantes de uma pesquisa que tensiona: como os saberes tecidos nas ruas e comunidades podem favorecer os processos de aprendizagem em dança de jovens no ensino formal? A perspectiva metodológica aponta para uma pesquisa qualitativa, e se configura como uma bricolagem ao se relacionar com procedimentos de análise documental, tendo como marco currículos; uma revisão sobre as produções bibliográficas, e, ainda, traz um caráter de (auto)biografia, ao refletir experiências educativas vivenciadas pelo autor.

Palavras-chave: CURRÍCULO. DESOBEDIÊNCIA. DANÇA. ENSINO.

Abstract: The research entitled *Curriculum and Disobedience: Who selects, for whom selects*, seeks to understand the forms of restriction and restrictions of knowledge engendered in the curricula of formal education institutions in Recife/PE, about Dance. The main objective of this study is to present the results of a research that stresses: how can the knowledge woven in the streets and communities favor the dance learning processes of young people in formal education? The methodological perspective points to qualitative research and is configured as a bricolage (DIY/do-it-yourself) when relating to procedures of document analysis, having as a framework curriculum; a review of the bibliographic productions, and brings a character of autobiography, when reflecting educational experiences lived by the author.

Keywords: CURRICULUM. DISOBEDIENCE. DANCE. TEACHING.

Introdução

Este trabalho¹ é um vírus, uma documentação insurgente, repleta de *bugs* e *hackeamentos* que operam nos estudos sobre currículo. Aqui a desobediência se faz presente, é sobre corpos periféricos em estados de insubmissão. O currículo é um mergulho, de profundidade duvidosa, na experiência escolar. É causa e consequência de relações que podem ser desastrosas e/ou prazerosas.

¹ Resultado da pesquisa de mestrado desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA (PPGDANÇA), sob orientação do Prof. Dr. Lucas Valentim Rocha.

A desobediência, aqui expressa, se mantém constante diante da necessidade de refletir sobre “qual é o verdadeiro ser do currículo” (SILVA, 2005, p. 14). Sem dúvidas, o currículo assume papel fundamental no percurso em sala de aula, ele pode facilitar, mas também pode construir barreiras que impossibilitam vivências. Cada pessoa tem seu pertencimento cultural, que são estabelecidas através de suas histórias de vida e, portanto, terá uma relação singular com a proposta curricular, levando em conta, seus questionamentos e estranhamentos que, aos poucos tentam pulverizar as camadas de opressão, que são impostas nas escolas de ensino formal.

Mas, será que, de fato, existe um verdadeiro ser no currículo? É nítido, para quem trabalha nos contextos escolares de ensino fundamental e médio, que existem distâncias significativas entre o espaço da escola e as ruas, bem como, entre as produções de conhecimento desenvolvidas nesses contextos. Me coloco a refletir sobre as condições dos sujeitos a partir de suas identidades, que também se constroem a partir de suas experiências nas ruas, bares, comunidades, enfim, em contextos informais. “Talvez a sensação de estranhamento seria minorada se os currículos se abrirem como já se abrem tantos projetos, à vida, às experiências, ao trabalho, às indignações dos seus autores” (ARROYO, 2013, p. 150).

Assim, entende-se que, as ruas são lugares onde os sujeitos estabelecem profundas relações e, ao mesmo tempo, aponta-se a necessidade de construir um currículo contra hegemônico, que assegure as especificidades, acolha os conhecimentos produzidos em contextos informais e que respeite as subjetividades dos sujeitos.

Temos como problema de pesquisa: de que modo é possível discutir a articulação entre os diferentes territórios educativos, sendo a desobediência um dispositivo de construção de saber? “A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, 2005, p. 14). Me pergunto, quem seleciona? o que deve ser ensinado? Para quem se ensina? E quais os critérios de seleção desses conhecimentos? Tais perguntas são recorrentes nos estudos sobre currículo.

Reflico sobre o porquê do sistema educacional Brasileiro e as manobras²

² Para essa pesquisa, as manobras, são posicionamentos políticos, que tencionam as escolhas referentes, para o que deve e o que não deve ser inserido no currículo, levando em consideração, as formas de desmanobras, que por hora, as discursões de currículos ainda, não dão conta.

políticas e ideológicas engendradas nele, tentam, até hoje, doutrinar saberes e corpos, e, até mesmo, invisibilizar certos aspectos culturais com propostas e perspectivas hegemônicas. “Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo” (SILVA, 2005, p. 15).

As modificações se dão de formas sensíveis, em termos de hábitos cognitivos e percepções de mundo. Portanto, o objetivo principal deste trabalho é apresentar resultantes de uma pesquisa que tensiona: de que maneira as construções de saberes das ruas podem favorecer os processos de aprendizagem de jovens no ensino formal? Assim, as vivências fora das esferas normativas da sociedade, não são vistas como conteúdos aceitos a serem ministrados em salas de aulas, na tentativa de deslegitimar os saberes produzidos fora do contexto formal.

A conjuntura atual da educação e suas formalidades excludentes, acionam o silenciamento e a obrigatoriedade de se adequar a estruturas normativas de ensino. “Essa ausência simboliza a posição da subalterna como sujeito oprimido que não pode falar porque as estruturas da opressão não permitem que essas vozes sejam escutadas, tampouco proporciona um espaço para articulação das mesmas” (KILOMBA, 2016, p. 47). Do ponto de vista metodológico, trata de uma pesquisa qualitativa, em perspectiva da bricolagem, e se relaciona com procedimentos de análise documental, tendo como marco currículos e produções bibliográficas, e de (auto)biografia, que reflete experiências educativas vivenciadas pelo autor.

A seguir, vamos juntos compreender como as discursões curriculares se localiza na atual conjuntura política pedagógica, e seus desdobramentos de silenciamentos, causando rupturas no sistema educacional.

Currículo e Desobediência

Usamos nesse estudo a desobediência enquanto dispositivos de quebra de paradigmas que estão a todo tempo, permeando as discursões e criação do currículo, levando em consideração as formas de silenciamento que ainda é, engendrados, do que, diz respeito aos fazeres da rua. Para Barros;

Baseados na moralidade burguesa e libertos da religiosidade e da aristocracia, os princípios da ciência moderna pertencem à lógica cartesiana. O processo de legitimação dos conhecimentos produzidos estão, portanto, conectados com uma metodologia baseada na neutralidade científica (BARROS, 2000, p. 33).

Nesse contexto, o currículo emerge aqui, como ato de mudanças e (re)sistências, a partir de fazeres e saberes que não estão presentes nos currículos, mas que, ocupam os ambientes educacionais de forma invisíveis, ou invisibilizadas, nas estruturas que consolidam as escolas. Desse modo, pensar por exemplo a dança Brega³ e a forma como desobedientemente atravessa os povos, religiões e doutrinas e nos coloca no lugar de disputa de poder. A dança, se tornou um agente que impulsiona todo movimento cultural Brega, e desmistifica a todo tempo paradigmas estruturais da sociedade. Mediante a conjuntura atual, é possível pensar que a dança Brega, se torne conteúdo no currículo com a nova reforma do ensino médio⁴? Para Silva;

O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados (SILVA, 2005, p. 55).

A partir de Silva (2005), as relações de poder e disputa, estão a todo instante, na construção do currículo, que por hora, criam significados e demarcação de territórios, onde, o invisível, que são as vivências fora das estruturas conservadoras, continuam na luta pela ocupação desse documento, que, nos impõem caminhar em direções contrárias. Nessa perspectiva, cada sujeito traz consigo seus pertencimentos culturais, que é construído a partir de suas trajetórias, e, portanto, terá uma relação singular com a proposta curricular. Para Macedo e Guerra⁵:

Falemos, então, de conhecimentos científicos e culturas científicas articulados educacional e pedagogicamente ao socialmente referenciado, às experiências dos sujeitos, ao senso comum não acadêmico e acadêmico, aos saberes outros em determinada cultura e educação. Situação emblemática que requer uma formação implicada aos movimentos do cotidiano, às subjetivações dos sujeitos aprendentes e suas demandas. Nesse lugar, não cabe uma pedagogia de aprendizagens com as ciências

³ O Gênero musical Brega, é característico das periferias de Pernambuco, e, que, vem ganhando o mundo com suas formas poéticas de se dança o Brega, esse estudo, traz reflexões a partir do movimento cultural Brega de Recife-PE.

⁴ A reforma do ensino médio, está em vigor a dois anos, na tentativa de melhorar o ensino, trazendo possibilidades onde os/as/es alunos/as/es possam escolher, que caminho querem trilhar a partir do PROJETO DE VIDA, que é uma das possibilidades que, a nova reforma traz consigo.

⁵ GT 12 - CURRÍCULO - 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED - Da Indissociabilidade como Necessidade ao "Interveniente Estranho": Sobre a Relação Educação, Ensino, Currículo e Formação – Roberto Sidnei, Denise Guerra.

onde os sujeitos não compreendam e nem percebam sentidos educacionais e formacionais (MACEDO; GUERRA, 2012, p. 4).

De acordo com Macedo (2012), é importante salientar o reforço que, o mesmo traz em sua colocação a cima, onde o mesmo compreende a importância de trazer para dentro das escolas, vivências outras que, possam possibilitar trânsitos significativos na formação dos sujeitos. Para Casimiro e Macedo⁶:

A escola, por intermédio do currículo e da organização do trabalho pedagógico, difunde normas, práticas e valores associados à divisão social do trabalho, posicionando como marginais os sujeitos das classes desfavorecidas socialmente. Mas o faz sem determinismos, na medida em que é também um espaço de contestação onde os jovens marginalizados manifestam sua resistência aos sentidos culturais dominantes (LOPES; MACEDO, 2011, p. 165-166).

Assim, os corpos marginalizados⁷ dentro do ambiente escolar e/ou fora dele, são submetidos a julgamentos, que impera na lógica colonial e capitalista, que percebe seus corpos no lugar da desobediência, desmistificando as narrativas escolares e trazendo experiências de si, do outro e das ruas. Experiências essas, que constroem resistências e emancipações para os respectivos corpos no ambiente escolas. Para Saviani;

Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar (SAVIANI, 2021, p. 2).

Pensar no contexto do ensino médio em Pernambuco especificamente em Recife-PE, e não pensar em suas realidades diversas, onde a marginalidade está presente no cotidiano dos sujeitos, seja dentro e/ou fora das escolas públicas. Pergunto, quais as possibilidades de diálogos que, podem facilitar a dinâmica da marginalidade dentro escola? A marginalidade é um problema da educação? A marginalidade e a desobediência são fatores decisivos para romper os estigmas educacionais? São perguntas que por horas, não podem ou podem ser respondidas, à medida que, o sistema educacional, compreenda a marginalidade como dispositivos de diálogos entre a comunidade e os sujeitos, logo, o conservadorismo

⁶ LOPES, Alice Casimiro L. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**, São Paulo: Cortez, 2011.

⁷ Os corpos marginalizados citados nesse estudo, correspondem, as pessoas pretas, LGBTQIAPN+, indígenas.

educacional não buscar dialogar, e nem fazem uso dessas vivências como algo que possam ser vivenciados de forma subjetiva.

Para Saviane (2021, p. 4) “a marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menos de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida”. Acredito que, a marginalidade não deva ser corrigida, e sim, aproveitar esse fenômeno, como possibilidades de ensino e aprendizagem, trazendo para sala de aula, discursões que possam desmistificar a ideia que se tem, sobre o ser marginal. Bem como, compõem essa estrutura enraizada de vivências, que ainda dialoga com questões de enquadramento de corpo, enquadramento esse, que faz uso do currículo para dar continuidades, a forma conteudista e eurocêntrica, fortalecendo ainda, a ideia de, não considerar e refletir sobre as subjetividades dos sujeitos. Arroyo reitera:

Por que ainda persistem tantas tentativas de ocultar, desacreditar essa diversidade de sujeitos que se afirmam em movimentos e emergem nas escolas, públicas sobretudo? Para desacreditar as propostas alternativas, corajosas de tantos(as) professores (as) pelo reconhecimento dessa diversidade de sujeitos. Quando os sujeitos da ação educativa se mostram diversos reconhecíveis e críveis as alternativas pedagógicas, curriculares são pressionadas para serem diversas. Do reconhecimento dessa rica diversidade de sujeitos poderá vir o enriquecimento dos currículos e a dinamização das salas de aula e das escolas (ARROYO, 2013, p. 148).

Tomando como critério a força que o currículo exercer juntos com as instituições de ensino, na tentativa de legitimação dos conhecimentos, e na obrigatoriedade de dar conta dos conteúdos que são traçados pelo sistema educacional. A educação, ainda hoje, se constitui em criar caminhos que, facilitam, mas também, impõe barreiras, onde professores e alunos, são inseridos em prisões, que são estabelecidas, a partir de normas que, a todo o tempo, impossibilita trilhar novos caminhos.

Arroyo acredita que “Quando os docentes trazem as experiências sociais para os processos de ensino-aprendizagem se contrapõem a essa separação entre experiência e conhecimento” (ARROYO, 2013, p. 116). Acredito que, se continuamos a reproduzir práticas eurocêntricas, que não dialogam com as realidades dos sujeitos em questão, as pesquisas e livros e artigos que discutem a emancipação sobre currículos na atualidade, perde todo sentido. Precisamos que, de fato, essas escritas ganhem vida, e saiam do papel.

Para Silva (2007)⁸ É a estrutura do currículo ou da pedagogia que determina quais modalidades do código serão aprendidos, códigos esses, que são construídos a medida em que, percebe-se o social latente na formação da identidade, e que, as transformações políticas e culturais, são emergidas no social, que a todo o tempo, estão ligadas na construção das identidades. “Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmonicamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (SILVA, 2000, p. 81)⁹. É na busca de legitimar, que a desobediência toma conta das estruturas de poder, causando assimetricamente objeto de disputa e poder entre os movimentos sociais. Para Silva;

Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirma e reafirma relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeitos fortemente marcados por relações de poder (SILVA, 2000, p. 82).

O problema permanece em aberto, as relações de poder e disputa que, estão estreitamente associadas ao social, e levando em consideração a conjuntura atual da Educação, e suas formas de silenciamento e a obrigatoriedade de se adequar a estruturas normativas de ensino. Entretanto, a lógica do silenciamento, ainda opera na visão centrada das estruturas coloniais, desse modo, os pequenos rompimentos, vão surgindo, na medida em que, percebem, o sistema de enraizamento dos respectivos saberes. Para Silva “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, 2007, p. 14). Macedo reitera:

Quem elege, como se elege, para quem se elege passa a ser um debate político-educacional muito importante para as questões do ensino. Da nossa perspectiva, aqui estão as suas possibilidades autonomistas e emancipacionistas. É desse lugar que percebemos e analisamos o ensino como ações mediadoras que veiculam conhecimentos, atividades e valores, orientadas por sistemas de crenças educacionais, bem como estruturados por um currículo legitimado e suas intenções formativas (MACEDO; GUERRA, 2012, p. 2).

⁸ SILVA, Tomaz Tadeu. **Documento de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, 2007.

⁹ SILVA, Tomaz Tadeu, **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais, 2000.

Assim, as vivências fora das esferas normativas da sociedade, não são vistas como conteúdos/conhecimento aceitos a serem ministrados em salas de aulas, na tentativa de deslegitimar os saberes produzidos fora do contexto formal. “Quantos obstáculos ainda faltam? Quantas mentiras e mal-entendidos? Quem pode, de fato, entrar nesse centro? E quem tem permissão para produzir conhecimento?” (KILOMBA, 2016, p. 61), refletir sobre as escritas da Grada hoje, nos dá um panorama que, ainda precisamos persistir, a caminhada é longa para que, de fato, nossos estudos e vivências possam ser legítimos, no sistema educacional, uma vez que, as barreiras continuem sendo expostas em nosso cotidiano.

A seguir, iremos compreender como se dá, as manobras e estratégias, que são estabelecidas na construção do currículo, levando em consideração, questões de territorialidade, poder e disputa, sobretudo, as formas de exclusão e silenciamento de saberes que, por hora, iremos juntos tentar desvendar todas essas questões que estão intrínsecas, logo, extrínseca nas escritas sobre currículo.

Quem seleciona, pra quem seleciona

Em imediato, chamo atenção, para a articulação excludente que o termo selecionar traz consigo. Uma vez que, quem seleciona excluir e quem excluir seleciona, lógica essa que, opera no pertencimento de quem está no poder de selecionar. Na perspectiva estruturalista “Selecionar é uma operação de poder. Privilegia um tipo de conhecimento é uma operação de poder” (SILVA, 2005, p. 16). Ou seja, as relações de poder, são demarcadas a partir de territórios hegemônicos, que estabelecem suas vivências, enquanto verdade absoluta. Para Gonçalves;

Os currículos escolares que temos atualmente são reflexos da história do país. Fundamentalmente baseiam-se na questão da dominação. Em todas as sociedades ocidentais que conhecemos, a educação é monopólio do Estado. Na realidade os currículos que temos reproduzem a visão do Estado. Contudo, entendo que este currículo tem que ser modificado, e isso passa pela luta social representada pela atuação dos movimentos sociais como, por exemplo, o movimento negro e o movimento feminista. São eles que podem mudar o conteúdo desses currículos para incluírem a história dos oprimidos, a história das vítimas da discriminação racial, a história do machismo etc. Então, uma sociedade que quer mudar, uma sociedade que se revê constantemente, tem necessariamente que rever seus currículos escolares de acordo com a demanda da sociedade, de acordo com a evolução desta sociedade (GONÇALVES, 2013, p. 28).

É importante observar que, além dos movimentos negros e feminista, o movimento LGBTQIAPN+ e os povos originários, indígenas, estão em lutas constantes, na busca de serem ouvidos. A lógica de dominação ainda opera de forma presente, sobre os saberes dos movimentos sociais citados a cima. Essa lógica surge na intenção de criar manobras de ocultamento. Para Arroyo;

O que acontece nas escolas como nas ruas, nas cidades e nos campos não são indisciplinas nem violências como o pensamento conservador proclama. São novos sujeitos sociais que se afirmam presentes, que não aceitam as condições de inexistentes, invisíveis na política, no judiciário, nos campos e nas periferias, nas escolas e nos currículos (ARROYO, 2013, p. 153).

Entretanto, as políticas públicas tem por obrigação, propor, mas frequentemente chama-se de proposta, o que é, modelo, método ou estrutura curricular. “Entender os novos contextos vividos nas salas de aulas e as reações conservadoras é fundamental para tomar posições políticas de conformação de novas identidades” (ARROYO, 2013, p. 33). É necessário mergulhar-se levantando perguntas e gerando perguntas, experimentando novos trânsitos, em vez de pretender trazer saídas prontas e adoradas como verdades absolutas.

Nesse contexto, as formas de eleger, são tomadas como estratégias da classe conservadora, que por hora, ocupam esses espaços, mais precisamos também entender e refletir, como manobrar as manobras e estratégias de seleção do currículo. Como ir de encontro a uma artilharia de modo que, se nossas defesas não estiveram bem posicionadas, iremos ser dizimados em nossa primeira movimentação, logo, para passarmos dos campos minados, onde, um pisar fora do lugar, vai reverberar em um grande desmonte das vozes que sempre querem ser ouvidas. Precisamos ficar atentos às formas dicotômicas que são articuladas e implementadas nas manobras de silenciamentos do currículo. Para Gomes;

Esse processo atinge os currículos que, cada vez mais são inquiridos a mudar. Os dilemas para os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e para as escolas no que se refere ao currículo são outros: adequar-se às avaliações estandardizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? E onde entra a autonomia do docente? E onde ficam as condições do trabalho docente, hoje, no Brasil e na América Latina? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade? (GOMES, 2012, p. 99).

Para responder as perguntas e reflexões citadas a cima e tantas outras que são feitas nos estudos de currículo, requer compreender em qual lugar, nossas escritas enquanto pesquisadores (as) se localizam, e compreender que, o momento para fazer perguntas está esgotado, o momento de responder é agora, colocar fim nas manobras e estratégias do currículo, que nos colocam dentro de caixas, e só abrem, para servirmos de recreação em datas comemorativas.

Para entendermos juntos, como se dão as manobras de seleção, precisamos perceber que, as políticas curriculares são propostas por quem está no poder delas. As manobras por suas vezes, começam a ser construídas, a partir da base, que são as políticas curriculares. Logo, as articulações para seleção de conteúdos são iniciadas de forma que, são gerados produtos de intensas negociações, conflitos e de tentativas de reconstrução do controle hegemônico. Além disso, as construções passam a ser sustentadas pelas teorias críticas curriculares que concebem como um espaço de disputa para além da mera gestão científica do ensino. Para Gomes;

No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede (GOMES, 2012, p. 102).

A partir deste contexto, os silenciamentos e manobras partem dos saberes que estão as margens, entende-se que, as manobras são articulações de um grupo hegemônicos, que sempre estão no poder, e que os movimentos sociais, então a todo o tempo indo de encontro, na intenção de desmistificar e inserir suas vivências que partem da rua, que por hora, aos poucos estão sendo compreendidos e ganhando espaços. Entretanto, essa disputa, vem caminhado por linhas estreitas, e as políticas curriculares sendo desmontadas, pelos movimentos sociais, que não recuam, e pedem pra serem ouvidos.

Considerações finais

Nesta pesquisa, buscou-se contribuir com as construções de

conhecimentos acerca de vivências outras que, são e estão na rua, periferia e em casa, sob a ótica que se assenta na ênfase sobre os sujeitos do/no currículo, que são os jovens e em suas identidades plurais, tendo em mente que a integração curricular demanda que eles compreendam o processo formativo e nele se reconheçam.

Assumiu-se, portanto, uma concepção processual de currículo, a qual demonstra que, para além da seleção e hierarquização de conteúdos e da organização de tempos, espaços e rotinas escolares, o currículo é percebido em seu desenvolvimento. Dessa maneira, é possível afirmar que ele, mais do que definido, é vivenciado pelos sujeitos que o apreendem, questionam, recontextualizam e ressignificam seus processos de ensino aprendizagem em seus respectivos cotidianos. Por isso, ele é vivo, logo, é necessário que os sujeitos o conheçam e nele se reconheçam a todo instante, na tentativa de desmistificar toda e qualquer vivência que, atrepele seus processos de ensino aprendizagem.

Buscando atender ao objetivo posto para a pesquisa, a abordagem teórica e conceitual consolidou-se a partir de autores (as) que se apoiam no trabalho enquanto princípio curriculares e educativos que, na busca de compreender as possíveis trajetórias cotidianas das escolas públicas do Recife-PE. Visto que, os referenciais teóricos comungam de um mesmo olhar para o horizonte da formação integral e da superação das dualidades educacionais, mas a partir da realidade concreta e plural das juventudes, as quais vivem em meio a desigualdades e vulnerabilidades sociais brasileira que, por sua vez, insere-se em uma realidade global, dual e excludente.

Diante disso, mostra-se importante reafirmar o posicionamento teórico assumido pela pesquisa, bem como, justifica-se a construção textual que buscou relacionar a integração dos sujeitos ao currículo, a partir da categoria que são estabelecidas na rua, e o conhecimento como estratégia político-pedagógica para a integração.

Diante das discussões apresentadas, compreende-se que a construção de um currículo é desafiadora e exige de seus sujeitos e do sistema educacional reflexões acerca de concepções e sentidos historicamente estabelecidos como verdadeiros e inquestionáveis. Tradicionalmente, o sistema escolar formal vem desenvolvendo ações ou projetos integrados que por hora, não dão conta das demandas sociais, mas, que traz consigo vivências outras que, possibilita trânsitos

entre o cotidiano dos sujeitos.

Certo, é que, a educação pública no Brasil, sempre demandou batalhas e acredita-se que falta de entendimentos e compreensão sobre as vivências que, estão fora dos muros das escolas públicas do Recife-PE, sempre estiverem presentes dentro das escolas, onde os sujeitos, legitimam e conhecem a existência delas nos corredores das escolas e na hora dos intervalos.

Referências

ARROYO, M. **Currículo Território em Disputa**. Editora Vozes ed. Petrópolis-RJ: v. 5, 2013.

BARROS, M. E. B. Procurando outros paradigmas para a educação. **Revista Educação & Sociedade**, 2021.

GOMES, N. L. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. Minas Gerais, v.12, 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.

GONÇALVES, L. R. D. Políticas Curriculares e Descolonização dos Currículos: A Lei 10.639/03 E os Desafios para a Formação de Professores. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, p. 152, 2013.

KILOMBA, G. **GRANDE KILOMBA MEMÓRIAS DA PLANTÃO** Episódio de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2008.

LOPES, A.; MACEDO, E. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez ed., 2011.

MACEDO, R. S.; GUERRA, D. **Da Indissociabilidade como Necessidade ao “Interveniente Estranho”**: Sobre a Relação Educação, Ensino, Currículo e Formação. Disponível em: <chromeextension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-indissociabilidade.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SAVIANI, D. **Escola E Democracia**. Rio de Janeiro: Cortez ed., v. 5,1983.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. ed. 3. Belo Horizonte: Grupo Autêntico, 2005.

SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e Diferença**: A Perspectiva dos Estudos Culturais. VOZES ed. Petrópolis, RJ: Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil), 2000.

Genildo Gonçalves da Silva – UFBA

E-mail: eugenildo@gmail.com

Bailarino, Coreógrafo, Arte Educador e Produtor Cultural. Graduado em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Dança PPGDANÇA - UFBA. Possui experiências transversais na área de Artes e das Danças Populares Pernambucanas, Dança Contemporânea e Color Guard. Desenvolve pesquisas voltadas para o Currículo, Práticas Pedagógicas e metodológicas com ênfase no Gênero musical Brega.

Ensino de Dança e diálogos com a Lei 11.645/2008: análises e proposições na Rede Básica de Ensino de Pernambuco

Geraldo de Lima Lopes (UFBA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Este texto é um recorte da minha pesquisa, em andamento, no Mestrado Profissional em Dança-PRODAN/UFBA. Numa pesquisa-ação envolve minha atuação docente no componente Arte/Dança na Escola Estadual N9 em Petrolina/Pernambuco. Discorro sobre o Ensino de Dança e possíveis abordagens didáticas ao encontro da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Investigo as danças populares locais e/ou regionais de Pernambuco e suas contribuições no processo de identificação cultural de estudantes e comunidade escolar na unidade. Busco responder, na perspectiva da Lei, se/ou como o ensino de danças pode tornar-se dispositivo de reflexão crítica e fomentar práticas artístico-educacionais na escola. Apresento nesse artigo alguns traçados da minha pesquisa impulsionados pela Dança. Por fim, trago a experiência com a roda, em sala de aula, numa abordagem afroperspectivista por Nogueira (2017), que compreende como ação acionadora de fluxos, caminhos, para que as práticas educativas sejam tanto um modo de descolonização quanto uma maneira de africanização e indigenização do currículo. Nesse percurso dialogo além de Nogueira (2017; 2019), Trindade (2013), dentre outras referências que se somam no percurso desta pesquisa.

Palavras-chave: DANÇA. LEI 11.645/2008. ENSINO. RODA.

Abstract: The present text is a piece of my ongoing research, for my Master's degree on Dance UFBA- Bahia. An active research which involves my teaching performance on Arts/Dance at State School N9 in Petrolina, Pernambuco. I discuss Dance Teaching and its possible didactic approaches meeting the Law 11.645/08 (BRASIL, 2008) which has included in the school system's official curriculum the mandatory addition of the theme “Afro-Brazilian and Indigenous' History and Culture”. I research the local and/or regional popular dances of Pernambuco and their participation in the students and community's cultural identifying process. I aim to respond, from the Law's perspective, if/or how dance instruction may become a device for a critical reflection and encourage artistic and educational practices at school. In this article, I present some of my research traits compelled by Dance. Lastly, I present the experience with the circle in the classroom, by an Afroperspectival approach by Nogueira (2017), which comprehends it as an action that triggers flows, paths, so that educational practices are both a form of decolonization and a way of Africanizing and indigenizing the curriculum. Along this path I discuss Nogueira (2017; 2019), Trindade (2013), amongst other references that were added to the course of this research.

Keywords: DANCE. LAW 11.645/2008. TEACHING. CIRCLE.

158

1. Primeiras palavras

Começo esse texto contextualizando como a Dança está contemplada nas orientações curriculares da Rede Básica de Ensino do Estado de Pernambuco, sobretudo, nos anos finais do ensino fundamental, fase educacional na qual desenvolvo a pesquisa. Nesse documento, a Dança está como uma das quatro sub áreas do conhecimento do componente curricular Arte o que engloba também os campos Artes visuais, Teatro e Música. Nesse sentido, o organizador curricular estadual, orienta que o ensino de Dança seja pautado a partir das danças cênicas e populares como o frevo, o maracatu, o caboclinho, o cavalo marinho, dentre outras manifestações locais, regionais [...] (PERNAMBUCO, 2019). Essas são algumas das expressões características da imagem cultural do estado.

Entretanto, é preciso ressaltar que na prática escolar, apesar das orientações curriculares citadas, nem sempre essas danças são abordadas na construção do processo de identificação cultural dos estudantes da escola. Assim, essa pesquisa surge de lacunas como estas no que se refere ao ensino dessas danças e suas relações com a Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008)¹. Para tal, é crucial atentarmos para a ligação entre este cenário pernambucano dançante e a formação étnico-racial do Estado e do Brasil e suas contribuições locais. Essa relação, além de contextualizar o Ensino de Dança a partir de manifestações que são características e estão presentes no imaginário cultural do Estado, pode contribuir para a percepção de pertencimento capaz de criar vínculos entre as pessoas estudantes pernambucanas e tais expressões culturais. Mas como isso está associado a Lei? A Lei 11.645/08, estabelece o tratamento da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no Currículo da Educação Básica, envolvendo, todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio. Em Pernambuco, além das orientações de trabalho postas no documento curricular, aparece contemplada como um dos temas transversais integradores do Currículo, inclusive acerca das expressões e referências socioculturais locais, conforme texto abaixo:

¹ LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm.

Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004, Resolução CNE/CP nº 1/2004 e Parecer CNE/CEB nº 14/2015) - essa temática deve ser trabalhada articulada a diferentes componentes curriculares, mas também no âmbito do currículo como um todo. Deve assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos na formação cultural, social, econômica e histórica da sociedade brasileira, ampliando as referências socioculturais da comunidade escolar na perspectiva da valorização da diversidade étnico-racial, contribuindo para a construção e afirmação de diferentes identidades (PERNAMBUCO, 2019, p. 37).

Ademais, de forma geral, deve estar associada as práticas pedagógicas de professores e suas disciplinas, pois trata-se de uma nova forma de pensar os temas que constituem a Educação Básica. Portanto, o trato da temática Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, propostas pela legislação supracitada, não é tarefa exclusiva da Arte/Dança, porém, neste trabalho é a Dança que busca e propõe essa discussão acerca dessa pauta na escola. Somando-se a essas reflexões, é importante considerarmos quem são essas pessoas estudantes a que me refiro e quais os seus contextos locais?

A Escola N9 de Petrolina/PE é rica na pluralidade. As pessoas estudantes são oriundas das roças, da cidade e vilas ribeirinhas cortadas por longínquos canais de irrigação do entorno da Escola. São retrato das diversidades étnico-raciais locais, regionais e nacionais. Foi dessa percepção, por vezes ignorada na escola, que iniciei e propus ações envolvendo estudantes e equipe escolar acerca da Dança e da citada lei, buscando compreender como essas diferenças encontravam espaços nos processos de aprendizagens em Dança, indagando como tais processos contribuíam para a construção de uma educação onde as relações étnico-raciais fossem consideradas e percebidas na escola. Inicialmente, além de tratar da temática atrelada ao Ensino de Arte/Dança, compreendi que seria crucial também relacioná-la aos demais componentes curriculares uma vez que a temática, como visto, deveria ser trabalhada considerando a noção de transversalidade. Isso porque durante esse processo na Escola Estadual N9 em Petrolina/PE, percebi que o tema era pouco ou quase nunca discutido também nos momentos de formações do corpo docente, reuniões e outras atividades da comunidade escolar. Nessas tessituras, havia um certo apagamento das questões étnico-raciais, tão presentes no cotidiano da escola e em nossa sociedade brasileira. A partir disso, propus um momento em que pudesse fazer uma apresentação expositiva para as pessoas colegas docentes,

educadoras de apoio e gestoras da unidade escolar. Na oportunidade, além de apresentar a Lei 11.645/08 e sua inserção no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) texto alterado pela lei, considerei as suas reverberações nas orientações curriculares de Pernambuco.

Aliado a abordagem dos pontos acima, compartilhei com os presentes alguns materiais que abordavam dentre outros assuntos, termos ou expressões racistas com seus respectivos significados que quando usadas acabam reforçando práticas de cunho racistas, estruturalmente “naturalizadas” na sociedade. Nesse processo de apresentação, muitas reações foram acontecendo, dentre elas, a surpresa pelo desconhecimento da legislação, pela grande maioria dos colegas, algo que eu já havia percebido. Aliado a tais reações, vieram as declarações de que alguns desses termos apresentados permeavam seus cotidianos inconscientemente.

A partir dessa discussão cada pessoa, agora na sua Área, revisitou seus conteúdos, analisando possibilidades para que de algum modo a temática e seus conhecimentos fossem contemplados nas suas aulas. Essas discussões apontaram para algo primordial que era conhecer, de fato, o nosso público escolar. Em outro ponto inicial dessa etapa, abrimos uma escuta das pessoas estudantes. Uma oportunidade de dar voz, e até mesmo visibilizar discursos por vezes silenciados, para entender como essas pessoas se compreendiam. Para a escola, foi um momento de perceber melhor e refletir acerca da comunidade a qual se constituía.

A primeira ação, por meio de dados coletados das respostas dessas pessoas na avaliação da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP/2022² aplicada no dia sete de junho de 2022 e contou com a parceria de demais professores da escola. Esse levantamento demonstrou o seguinte: quando perguntadas sobre o quesito cor e raça das 340 pessoas estudantes participantes 250 delas se identificaram como pretas e/ou pardas.

A segunda, feita em parceria com o professor de Matemática, aconteceu entre os dias 13 e 17 de junho de 2022 por meio de questionário. Das 433 pessoas matriculadas na Escola (envolvendo turmas dos 6ºs anos do Ensino Fundamental à terceira série do Ensino Médio), 290 responderam à pesquisa. As demais, algumas

² A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP é um projeto nacional dirigido às escolas públicas e privadas brasileiras, realizado pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada - IMPA, com o apoio da Sociedade Brasileira de Matemática – SBM, e promovida com recursos do Ministério da Educação - MEC e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações– MCTI. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/apresentacao.htm>.

se recusaram a e outras não estavam presentes ou não souberam responder. Aqui, fizemos as seguintes perguntas e obtivemos as respectivas respostas:

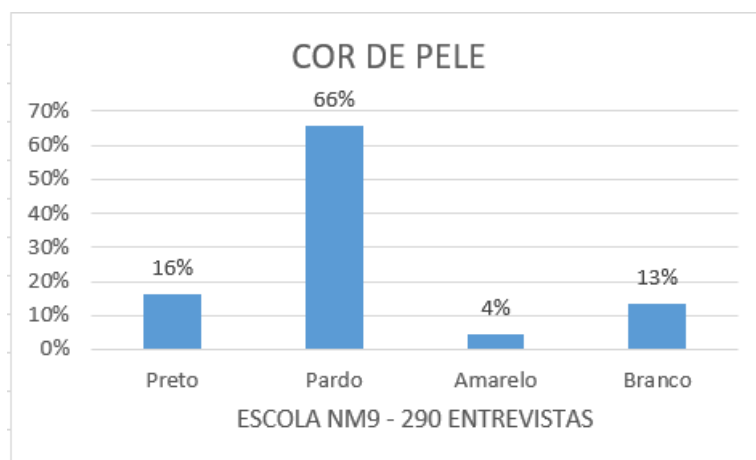


Fig. 1. Gráfico. Fonte: Arquivo pessoal

Para todos verem: a imagem mostra um gráfico contendo quatro barras alinhadas na vertical todas na cor azul. A primeira barra erguida acima do nome Preto traz a porcentagem de 16% no topo. A segunda, a sua direita erguida acima do nome Pardo traz a porcentagem de 66% no topo. A terceira, ao lado da anterior erguida acima do nome Amarelo traz a porcentagem 4% no seu topo. A quarta e última, erguida acima do nome Branco traz a porcentagem de 13% no seu topo. No centro acima o texto: Cor de pele, escrito em letras maiúsculas, no centro abaixo do gráfico os nomes: Escola NM9 – 290 entrevistas. A esquerda da imagem números alinhados na vertical traz números de 0 a 70%.



Fig. 2. Gráfico. Fonte: Arquivo pessoal

Para todos verem: a imagem mostra um gráfico circular dividido em três cores diferentes. A primeira, cor laranja com a porcentagem 78%. A segunda cor cinza com a porcentagem de 4%. A terceira cor azul com a porcentagem de 18%. Ao centro superior, o texto: Já sofreu racismo? escrito em letras maiúsculas. A direita do gráfico pequenos quadrados com a descrição do que representa cada cor: Azul sim, laranja não, cinza não sabe.

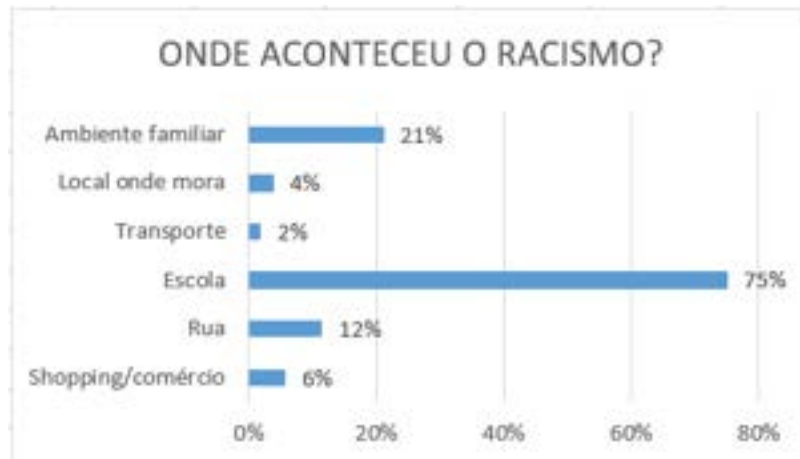


Fig. 3. Gráfico. Fonte: Arquivo pessoal

Para todos verem: a imagem mostra um gráfico em barras na horizontal, todas na cor azul. A primeira traz o nome shopping/comércio com porcentagem de 6%. A segunda, o nome Rua com 12%, a terceira, Escola com 75%, a quarta Transporte com 2%, a quinta Local onde mora com 4% e a sexta e última ambiente familiar com 21%. Ao centro escrito em letras maiúsculas o texto: onde aconteceu o racismo? Na parte inferior do gráfico números com porcentagens de 0 a 80%.

Os dados demonstraram, sobretudo dois aspectos muito contundentes: que a escola é composta majoritariamente por pessoas pretas/pardas, algo que a anterior já havia revelado, e das pessoas que afirmaram que já sofreram racismo, esse foi o espaço em que isso mais aconteceu. É salutar assumir que são muitas as tensões que permeiam o debate acerca das questões raciais e de identidade no nosso país, e a escola é parte desse meio, portanto, não há surpresa de que este também por vezes, seja um dos espaços onde o racismo aparecerá.

É justamente nesse campo que a lei se coloca necessária paralela a essas tensões e embates cotidianos. Parte daqui a importante compreensão sobretudo das pessoas docentes da arte/dança dessas questões que abarcam, por conseguinte, os termos como o de “raça”. Segundo Borges,

A palavra “raça”, que também é conceito, foi construída socialmente nas tensões postas entre brancos e negros/indígenas, mas que dispensa o conceito biológico empregado no século XVIII. Reafirmamos a ideia de que raça não é algo biológico, antes de tudo, um conceito social (BORGES, 2020, p. 3).

Com tais informações, como a dança pode desenvolver ações que coadunam para um olhar atento para essas diferenças que é a Escola?

2. Propondo a Roda³

Continuando essa escuta, perguntas, provocações, curiosidades e indagações que envolvem essas questões, permeiam as aulas de dança. Nesse percurso, converso com o conceito pedagógico de roda⁴ defendido por Nogueira (2019), para o autor, assumir a roda, enquanto formato de círculos nas salas de aula é uma tática para produção de conhecimento, uma vez que os conflitos são próprios das relações humanas, o que reforça a importância de trabalhar a dança na perspectiva da coletividade, assim, cabe assumir as tensões e colocá-las numa roda num círculo dialógico e propositivo. Nesse sentido, tenho experimentado essa configuração da roda em diversos espaços físicos da escola ampliando as aulas de dança para além da organização tradicional com filas alinhadas e em espaço fechado. Assumir a roda, ajuda na compreensão de que os conhecimentos se dão também nas trocas, relações, diferenças e coletividades. Uma das suas características, a horizontalidade, converge para a percepção do olhar para si e também para as outras pessoas sem hierarquizá-las. Somos todos, todas, e todexs pessoas necessárias nessa roda que, segundo Trindade (2005) é um valor afro-brasileiro, abarcando idas e vindas pressupondo também um relacionamento circulante envolvendo deslocamentos, dinamismo e movimento, um olhar para o processo.

Por outro lado, metaforicamente a roda enfatiza a contribuição dos pares estabelecendo uma inter-relação entre os diversos saberes que convergem para um movimento comum: promover um espaço onde o respeito as diferenças sejam vistos como importantes e necessários na construção das aprendizagens. Entretanto, convém ampliar as relações dessa roda para além do seu significado literal, aqui é também meio para entendermos a importância dessa diversidade na construção de múltiplos saberes. Revisitando histórias, recontando-as lançando perguntas, promovendo indagações... inclusive sobre a própria construção enquanto Estado de Pernambuco e Brasil, apontando ambos como territórios multiétnicos e pluriculturais

³Aqui enquanto subtítulo escrevo Roda (com inicial maiúscula) por entender que se trata de uma estratégia didático-metodológica e também uma noção/conceito. Contudo, essa diferenciação de nomenclaturas na escrita do termo é algo que ainda está em estudo na pesquisa. No corpo do texto utilizo o mesmo nome escrito com letra inicial minúscula.

⁴ Segundo o autor, a inspiração para a formulação afroperspectivista da roda como um conceito pedagógico tem várias fontes. Primeira, uma alusão direta às rodas de capoeira, candomblé, cantigas, pajelança, samba e jongo, entre outras. Em outra, praticamente uma citação do livro No princípio, era a roda, de Roberto Moura, publicado em 2004.

que fazem parte da formação do nosso povo. Esse entendimento “rodante”, estende-se inclusive ao diálogo que proponho aos demais colegas das outras áreas de conhecimentos quando falo da importância de todas nós, pessoas docentes, buscarmos comungar com a Lei. Tal relação, soma-se aquela transversalidade inicial entendendo elo comum da temática que atravessa as áreas, e que devem ser ensinadas na escola. Nesse quesito faz-se imprescindível, portanto, cruzar as fronteiras por vezes “encaixadas” nos quadrados de cada componente e convidar a escola para compor também essa “roda dialógica” entendida como tessitura para a produção de conhecimentos amplos inerentes à Dança, a vida, a escola e que estão no mundo.

As pessoas estudantes e participantes dessas aulas de arte/dança são pré-adolescentes cursando o 7º ano do Ensino Fundamental anos finais, em faixa etária entre 11 e 14 anos. Uma maneira prática de instigar a percepção da importância de respeitar a outra pessoa em suas singularidades ampliando o olhar para seus traços étnico-raciais se dá exatamente nessa construção circular da roda. Ao estarmos todas juntas nesse formato, a saída de alguém gera uma lacuna que vai demandar uma reorganização espacial entre as pessoas presentes para que a roda preserve a sua continuidade. Ao chamar atenção para essa questão associada a importância de cada pessoa nesse conjunto, tenho escutado depoimentos dessas pessoas que convergem para essa compreensão. Nesse aspecto, não basta somente a configuração em formato circular, mas invoca uma reflexão, um olhar para a importância da outra pessoa nesse coletivo. Ademais, essa tática vem contribuindo para evitar a falta das pessoas nas aulas de dança. Na falta, a aula não deixou de acontecer, contudo, exigiu de todas as demais pessoas, aquela (re)organização para que fosse vivenciada como poderia.

Tal tratativa não busca desenvolver um alto ego de que esta ou outra pessoa é mais ou menos importante que as demais nesta roda, mas sim, que é tão importante quanto, que a sua ausência nessa dança fez/faz muita falta, afinal a percepção da ausência desta ou daquela pessoa na aula, é de alguma maneira uma presença, sim, presença metafórica. Estabelecer relações que aproximam o Brasil e a África também tem sido outra via explorada nas aulas de dança, a contextualização/desconstrução/referência de fatos por vezes esquecidos nos livros de arte/dança, sobretudo didáticos, tem sido fomentos de reflexões que coadunam para essa percepção da valorização da diferença em si e na outra pessoa. Perceber

essa herança ancestral, semelhanças tem provocado entre as pessoas estudantes a importância de conhecer melhor a história e trajetória de seus familiares passados. Essa estratégia tem sido provocada fazendo um retorno por meio da construção da árvore genealógica das suas famílias, um movimento de olhar para trás, para o que veio antes e com isso, compreender melhor a si a este presente.

Experiências como essas, tem contribuído para a valorização e melhor compreensão da nossa construção histórica e desenvolvido um outro modo de ver, mais afetivo e de pertencimento às culturas Afro-brasileiras/Indígenas por parte dessas pessoas estudantes. Tal metodologia apoia – se na ideia de que nunca é tarde para voltar atrás e apanhar o que ficou para trás num exercício de (re)ver/visitar trajetórias passadas. Também se inspira no sentido filosófico do símbolo sankofa. “Sankofa é descrito como símbolo da sabedoria e do conhecimento, a ideia de que devemos aprender com o passado para nos erguermos no presente e no futuro” (NOGUERA, 2019, p. 64). Tais ações em Arte/Dança juntam-se a tratativa de aguçar o olhar entre as pessoas respeitando-as nas suas subjetividades que é percurso para a valorização das inúmeras diferenças e diversidades presentes cotidianamente.

Todas essas experimentações buscaram mover ações que desaguam na prática da Arte/Dança em consonância com as proposições da Lei aqui tratada. Foram/são⁵ muitas as iniciativas na construção desse trajeto, este é um processo miudinho que acontece no cotidiano de cada aula. Isso porque a prática da Dança na escola ainda enfrenta muitos olhares distorcidos que permeiam o imaginário desse corpo que dança, independente das definições de gêneros. Se tratando de uma instituição de contexto rural, num município do sertão pernambucano isso está muito arraigado na formação social dessas pessoas. Para driblar tais visões, aliado às concepções dessa roda venho experimentando ações corporais partindo da ideia inicial de movimento, isso envolve deslocamentos, relações, trocas e isso, é intencional. Esse processo acontece em espaços variados da escola e sem a utilização de músicas, apenas o som provocado das relações desses corpos com as ações nos espaços. Percebo que desse modo há uma entrega maior e determinado desprendimento dessas pessoas acerca de alguns pre-julgamentos sobre seus corpos. Na minha percepção, essas ações aproximam esses corpos da Dança, haja

⁵ Aqui faço uso de verbos no passado/presente porque algumas ações descritas já aconteceram, no entanto, outras estão em percurso e caminham juntas à pesquisa.

vista, a proposta do mover é da própria natureza de existir de todas as pessoas/corpo(a)s/gentes, independente de códigos, (pre) conceitos, onde quer que estejam.

Considerações finais

Por fim, outra ponte de investigação nessa pesquisa se dá na busca de ampliação e percepção de elementos que aproximam essa relação Pernambuco-Brasil-África. Uma dessas, a partir de danças populares sugeridas nas organizações curriculares já citadas no início deste texto. Algumas semelhanças, dentre aquelas, apontam para o Maracatu, “Unidade, memória, identidade, tradição – tudo que compõe os maracatus do Recife tem ampliações em movimentos sociais que buscam retomar referências entre Brasil e África e, em especial, entre congo, Angola e Pernambuco” (SABINO; LODY, 2011, p. 37). Ainda de acordo com os autores, o termo nação comum nessas danças manifestações pernambucanas, contribui para a compreensão desse país que comungo despertar na educação dessas pessoas estudantes e na escola. Um entendimento de pátria que é constituída de diversas vertentes étnico – raciais, ao mesmo tempo em que se percebe enquanto unidade, daquilo que é de/para todas as pessoas, onde cada uma se vejam/sintam pertencentes, importantes e especiais. Na visão de Nação no Maracatu, “O sentido de nação nos contextos especiais dos maracatus, é também ampliado no que se entende por nação – território, nação, modelo étnico -, e nação com o sentido de um lugar comum onde se cultivam, semelhanças, singularidades e identidades”. (SABINO; LODY, 2011 p. 34). Assim, sigo movendo essa roda dançando, diálogos, trocas, relações, diferenças, singularidades...

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. DOU: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008.

BORGES, L. P. C. A circularidade de sentidos sobre o racismo na escola: vozes de um conhecimento produzido em roda. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 33,

n. 2. p. 1-7. Jul./dez. 2020. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/issue/view/4011>. Acesso em:
03 set. 2022.

GOVERNO DE PERNAMBUCO – Secretaria Estadual de Educação, **Currículo de Pernambuco para o ensino fundamental**. Disponível em:
<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=4419>. Acesso em: 28 abr. 2022.

LODY, R.; SABINO, J. **Danças de matriz africana: antropologia do movimento**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

NOGUERA, R. Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais. **Revista Magistro**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 15, 2017. Disponível em:
<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/issue/view/231>. Acesso em: 11 set. 2022.

NOGUERA, R. Entre a linha e a roda: geopolítica, infâncias e educação das relações étnico-raciais. **Educação em Rede**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 35-58, 2019. Disponível em: <https://www.sesc.com.br/multimedia/publicacoes/pdf-educacao-em-rede-vol-6/>. Acesso em: 03 set. 2022.

NOGUERA, R. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, DF, n. 31, p. 53-70, maio/out. 2019. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/issue/view/1893>. Acesso em: 03 set. 2022.

TRINDADE, A. L. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. *In*: TRINDADE, A. L. (org). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: ACERP; Brasília, DF: TV ESCOLA, 2013.

Geraldo de Lima Lopes-UFBA
E-mail: glopes.pe@outlook.com

Estudante do Mestrado Profissional em Dança-PRODAN. Especialista em Dança Educacional e Artes Cênicas. Professor de Arte/Dança na Rede Básica de Ensino de Pernambuco. Integrante do Grupo de Pesquisa "Corponectivos em Danças" (PPGDANÇA/UFBA).

Afrometáforas: a dança do Balé Folclórico da Bahia em uma perspectiva enativa

Hugo Martins Silva (UFBA)
Lenira Peral Rengel (UFBA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos contextos Educacionais

Resumo: Esse artigo propõe como afrometáforas, os elementos percebidos como imagens multissensoriais que emergem nas danças do Balé Folclórico da Bahia. Apoiando-se nos embasamentos teóricos advindos da perspectiva enativa intenta-se observar o movimento de dança continuamente ligado ao contexto biológico e sociocultural da pessoa que o realiza. As investigações feitas na elaboração desse artigo têm revisão bibliográfica decorrente da construção da pesquisa de mestrado acadêmico em andamento junto à atuação como integrante da companhia. Concluindo que a dança é também uma ação que traz, no corpo dançante dos profissionais da companhia, as metáforas vividas e ainda que o delinear do termo afrometáfora preenche de significado, história, epistemologia e cosmovisões o existir negro manifestado na cultura de Salvador.

Palavras-chave: AFROMETÁFORAS. COGNIÇÃO. DANÇA. ENAÇÃO. EDUCAÇÃO.

Abstract: This article seeks to describe, as Afrometaphors, the cognitive elements present in culture/nature, which are perceived as multisensory images and emerge in the dances of the Balé Folclórico da Bahia company. Based on the theoretical foundations arising from the enactive perspective it is necessary to observe human development continuously linked to its socio-cultural context. The investigations were facilitated both by the non-systematized bibliographic review resulting from the construction of the master's research in progress, and from the elucubrations concretized during and after author-artist's experience as a member of the dance company. Concluding that dance is also an action that brings, in the body, the metaphors lived and furthermore that the outline of the term Afrometaphor fills with meaning, history epistemology and cosmovision the afro existence manifested in the culture of Salvador.

Keywords: AFROMETAPHORS. COGNITION. DANCE. ENACTION. EDUCATION

1. Uma breve história sobre o Balé Folclórico da Bahia

A diversidade cultural, social geográfica do povo brasileiro, é um fato marcante. Apresentada pelos variados costumes, gestos, festas, música, cinema e, entre outros fatores, pelas danças que, quando levadas à cena profissional, carregam consigo uma pluralidade de informações. Dentre as companhias de dança

que em si emergem e fazem emergir alguns desses elementos culturais, o Balé Folclórico da Bahia (BFB) possui grande destaque, no que se trata de um repertório em dança que representa a cultura afro-brasileira.

Sendo uma das primeiras companhias profissionais de danças populares brasileiras de reconhecimento nacional e internacional, o BFB possui tradição na formação de dançarinos e dançarinas afrodescendentes que hoje integram companhias renomadas ao redor do mundo. Esses corpos dançantes são preparados para os palcos, por meio de aulas diárias de técnicas em dança moderna, ballet clássico, dança afro contemporânea e danças das simbologias dos Orixás, com referências nos cultos do Candomblé. Buscamos demarcar a importância do trabalho da companhia como referencial de possibilidades de dança que valoriza a história e epistemologias dos povos negros na cidade de Salvador.

As aulas, coordenadas frequentemente no grupo por Nildinha Fonseca e José Carlos Santos (Zebrinha)¹, dentre outros profissionais, que capacitam os integrantes a dançarem coreografias que demandam habilidades musculares atléticas e que contam histórias sobre a cultura Soteropolitana. Essas histórias também são importantes para que os intérpretes tragam os movimentos das danças durante as aulas e nos palcos. Unindo elementos culturais às técnicas de dança, como artefatos cognitivos, ou “dispositivos materiais não-biológicos acoplados aos sistemas cognitivos de modo que modificam fundamentalmente diversas competências cognitivas” (AGUIAR; QUEIROZ, 2010, p. 50). Assim sendo, as contrações da técnica de Martha Graham², as formas trazidas por Lester Horton³ e o pliê difundido nas práticas do ballet clássico se unem aos elementos diluídos na cultura e culminam com as narrativas de cada componente da companhia resultando em formas de mover preenchidas por saberes aforreferenciados.

O Balé Folclórico da Bahia nasce em 1988 e desde então se compromete em levar para a cena artística elementos da cultura negra. Em 2003 inicia os trabalhos no teatro Miguel Santana localizado no centro histórico do Pelourinho. Do momento que estreia nos palcos e no decorrer das práticas, a companhia constrói

¹ Nildinha Fonseca, pesquisadora das danças de matriz africana e folclore brasileiro, coreógrafa, dançarina, assistente de direção e coreografia da Fundação balé folclórico da Bahia; José Carlos Santos (Zebrinha), coreógrafo, diretor artístico do Balé Folclórico da Bahia (BFB).

² Professora, coreógrafa que desenvolveu uma das técnicas basilares da dança moderna norte americana.

³ Professor, coreógrafo que desenvolveu uma das técnicas basilares da dança moderna norte americana.

espetáculos com temáticas que trazem as religiosidades dos povos afro-brasileiros, como a *Corte de Oxalá*, as manifestações populares como a *Rapsódia Nordestina* e também conta histórias de ancestralidades africanas com coreografias como *Afixirê*.

Os cenários são ricos em elementos de cores marcantes e símbolos que remetem aos povos africanos e afro-brasileiros. Os figurinos seguem a mesma lógica, preenchendo os palcos com imagens visuais que buscam evocar as memórias culturais dos povos negros. As trilhas sonoras são composições ao som dos atabaques, os toques inspirados nos rituais do Candomblé anunciam os Orixás a que se referem. As movimentações da Capoeira, do Samba de roda e as batidas na dança do Maculelê apresentam histórias contadas por gestos, músicas e expressões enraizadas na cultura baiana. O fazer artístico do grupo resulta dos encontros entre o ancestral, o tradicional e o inovador, materializando nos palcos, os saberes vivos na cultura.

É possível, inicialmente, reconhecer um padrão nas movimentações dos veteranos no BFB, algo que os une, que pulsa em conjunto ou em solos. Este artigo busca evidenciar conhecimentos que auxiliam na compreensão do que se encontra além da organização ou da capacidade de contração e relaxamento das células musculares. Percebendo o mover como uma expressão à luz de uma perspectiva enativa.

2. A Perspectiva enativa, a biologia e as metáforas

Entender a dança por uma perspectiva enativa é afirmá-la como área do conhecimento que estuda o comportamento humano. Contextualizando o mover com a história de quem se move, como um fenômeno da expressão humana que significa e é significada por quem a observa. É um apontamento que entende o comportamento como resultado da interação entre as memórias e as aprendizagens como apresenta Maturana e Varela (2021, p. 185) ao dizer que “[...] em princípio todo comportamento é uma visão externa da dança de relações internas dos organismos”.

Nesse sentido, os autores compreendem os seres vivos, e isso inclui os humanos, como organizações autopoieticas, por permanentemente produzirem a si próprios. Para os estudos em dança e cognição é fundamental observar que as ações do corpo e o existir do corpo não se separam, em outras palavras significa

dizer que o fazer humano, seja artístico ou não, depende das habilidades aprendidas e apreendidas durante seu desenvolvimento ontológico e transformado pelos ambientes no qual participa. Ou nas palavras dos cientistas cognitivos:

Além disso do ponto de vista histórico o mesmo vale para todos os seres vivos e todas as células contemporâneas: compartilhamos a mesma idade ancestral. Assim, para compreender os seres vivos em todas as suas dimensões – e com isso entender a nós mesmos -, torna-se necessário entender os mecanismos que fazem do ser vivo um ser histórico (MATURANA; VARELA, 2021, p. 64).

Maturana e Varela (2021) evidenciam que tanto a unidade autopoietica quanto o meio, por ela habitado, sofrem mudanças a partir das interações mútuas. Ou seja, o organismo, ao atravessar a estrutura do ambiente sofre alterações ao passo que modifica também o mundo em que se desenvolve. Afetamos o mundo, e por ele somos afetados, o que implica que para seguir o caminho da vida, vamos desenvolvendo as estratégias para manter a autopoiese permanentemente. Durante as experiências marcamos, no que reconhecemos ser o corpo, a história de sua própria vida, a vida nos dá a forma que somos e como agimos no mundo. Sou o que sou, pois tenho a história que tenho. Importante salientar aqui que essas marcas, ou marcadores (Damásio, 2020) se referem, neste texto, aos aprendizados e às maneiras de existir e perceber o mundo do corpo-pessoa-unidade autopoietica.

Dessa forma, recorremos ao conceito de corponectividade em Rengel (2007) para reforçar o entendimento sobre a singularidade nos processos da autocriação. A autora nos diz que “corponectar denomina a atividade de entrar em conexão com algo, com um corpo que já é corponectivo” Rengel (2007, p. 38). Portanto, corponectar, como verbo, se refere ao relacionar do corpo-pessoa com o mundo em um processo de conhecer, aprender, desenvolver-se que está continuamente conectado, em uma dinâmica “mentecorpo”, ou seja, “corponectiva”.

Então, é possível a conclusão lógica de que, ao mover, expressamos a unidade que somos, não só a matéria celular biológica, mas toda história por tal atravessada. Trazemos para o mover as aprendizagens, fazemos alusões e interações passadas, inclusive com eventos já esquecidos ou até mesmo nunca vividos, mas que, por sua vez, estão presentes na cultura. Os códigos e comportamentos em cada cultura atravessam gerações e estão vivos em forma de metáforas multissensoriais (LAKOFF; JHONSON, 1999).

O existir e experienciar o mundo, levando em conta a estrutura do meio,

acontece pelas interações com/na natureza e cultura em que a pessoa se desenvolve, sendo ela mesma parte desse todo-sistema em que está inserida. Tendo em vista o raciocínio construído até aqui, é possível compreender que os elementos dispersos dentro e fora da unidade autopoietica-corpo-meio estão em um fluxo que estrutura, organiza e possibilita mudanças mútuas constantemente formadoras dos sistemas vivos, seus processos e ações. Como apresentado em “Natureza/cultura são entendidas não como algo que se transmite ou que se herda, mas sim como sendo sistemas vivos que são acionados e acionam a cada momento para dar sentido às próprias vidas, ao corpo e ao mundo” (RENGEL, 2007, p. 101).

A enação é, pela perspectiva científica, um termo que conceitua a ação de percepção partindo do organismo vivo (humano) para o sistema vivo (meio). Uma maneira de reconhecer que estamos participando ativamente, de maneira simultaneamente consciente e inconsciente. Portanto reconhecemos que, é por meio das interações com/na natureza/cultura, que acontecem as construções dos modos de ser-mover-dançar-existir. Para além das questões constitutivas expressas na atividade muscular, a perspectiva enativa visa elucidar a ideia de que cada pessoa percebe o lugar em que se desenvolve em uma perspectiva interna e assim, considera como ação aquilo que resulta de um processo de emergência da combinação de diversos elementos. O pensar é uma ação ou enação (MATURANA; VARELA, 2020).

Pelos estudos de Damásio (2020) compreendemos que a nossa percepção do mundo se realiza de forma multissensorial por meio do ele reconhece serem “imagens de tantos sentidos”. As imagens multissensoriais são percebidas pelos “portais sensoriais”, são combinadas formando os códigos e símbolos, os eventos e padrões reconhecidos e constroem, de acordo com o neurocientista, as nossas variadas formas de linguagens.

No campo da linguística cognitiva e filosofia cognitiva Lakoff e Johnson (1999) propõem que o aprendizado acontece por meio de metáforas, como citado previamente, percebidas de forma consciente ou inconsciente. Os autores, por sua vez, trazem as imagens sensoriais ou multissensoriais como metáforas que são vividas no cotidiano. Levando-nos a compreender que estas são traduzidas em impulsos elétricos e decodificadas em uma lógica singular ou idiossincrática. Cada pessoa desenvolve suas próprias formas de entender o mundo nas imagens relacionadas as suas percepções.

As metáforas, para os cientistas cognitivos, fazem parte das pessoas, despertam memórias, constroem ações e configuram as formas que se expressam no mundo. Como bem nos diz Rengel (2012, p. 25) “a metáfora é entendida como uma operação cognitiva própria à natureza do corpo em qualquer atividade cotidiana”. A pesquisadora aborda essas metáforas contextualizando a dança de uma pessoa nesse processo:

O dançarino (corpo), por exemplo, percebe/sente/ transforma a fria temperatura e aspereza do chão onde seus pés descalços se apoiam sobre os dedos, a incidência de uma forte iluminação sobre seus olhos, o som de risadas oriundas das últimas fileiras de poltronas do teatro ou o som de inesperados aplausos, entre outros (RENGEL, 2012, p. 26).

Observemos algumas das inúmeras metáforas percebidas pelo dançarino no momento citado. A fria temperatura, ou a diferença de temperatura percebida pelos termorreceptores na pele, a pressão causada pelo peso do corpo apoiado sobre os dedos descalços, a luz captada pelas retinas dos olhos, as ondas sonoras que chegam no sistema vestibular e são percebidas por células ciliadas (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2017). Todas essas imagens estão combinadas na experiência daquele dançarino que, ao se apresentar, podem memorizar em seu sistema corporal, deixando o rastro da experiência. Como apresentado por Damásio (2020) são diferentes formas de se combinar os elementos vividos. Ainda Rengel (2012) ressalta que:

o sensorio-motor é impregnado do inferente, está embebido do simbólico e do ambiente. O que se coloca é que o trânsito (o meta e o phora), que se revela no verbal, só assim se dá, pois os modos biológicos, físicos, químicos e motores do corpo o geram (RENGEL, 2012, p. 28).

Então, podemos cogitar que, sendo pessoas corponectivas, o que vivemos está “corponectado”, por meio do procedimento metafórico que, continuamente, atua no trânsito de percepção do mundo nas formas sensória e motora por imagens multissensoriais abstratas e que ganham significados concretos. Assim, o que é concreto se transforma-desdobra em abstrato e vice-versa, desse modo, chegamos à conclusão de que “a atribuição de um significado a determinada forma percebida é mediada pelo ambiente, pela cultura, pelas vivências particulares do corpo” (RENGEL, 2012, p. 28). A figura 1 abaixo vem ilustrar essa dinâmica de aprendizagens ligadas à percepção das imagens multissensoriais pelo corpo em suas experiências.

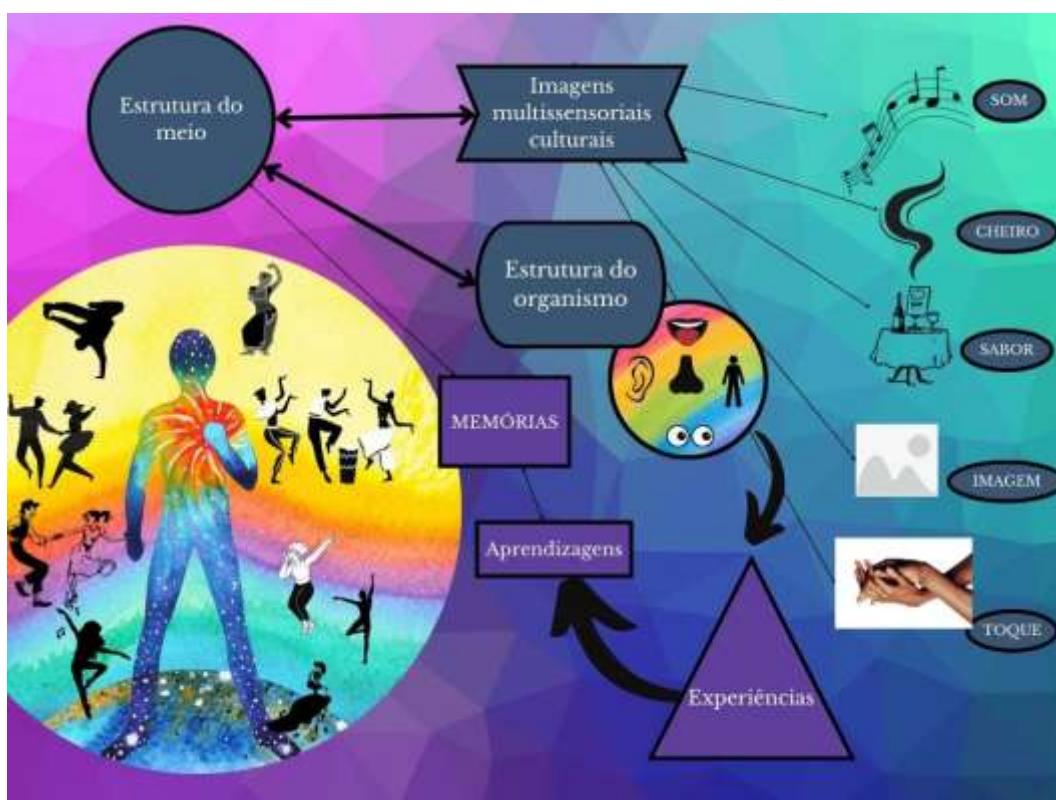


Fig. 1. Esquema da construção cognitiva a partir de elementos multissensoriais na cultura. Fonte: Autoria própria

Para todos verem: Ilustração do processo de percepção das imagens multissensoriais, um fundo furta-cor com imagens a direita dispostas verticalmente apresentando por uma partitura o som, pela fumaça o cheiro, por uma mesa de jantar com uma garrafa de vinho e taças o sabor, por um ícone gráfico uma imagem e por meio de um aperto de mãos negras o toque. Setas ligam essas figuras a balões com legenda indicando que são Imagens multissensoriais, levados a outro balão que representa a estrutura do meio relacionada, também por setas, a estrutura do organismo onde em um círculos estão dispersos uma boca, um nariz, dois olhos, uma língua e a representação ilustrativa de um humano de onde uma seta direcionada a um triângulo em que está inscrito experiências, por sua vez, levados por setas ao balão da aprendizagem, ligado ao balão das memórias que então retorna para o balão da estrutura do meio. A esquerda em um círculo maior uma figura que representa um humano está circundada por diversas figuras de bailarinos em posições de diferentes estilos de dança.

As possibilidades do corpo são construídas, então, com recursos adquiridos ao longo das experiências. São as metáforas experimentadas que vão constituindo o mosaico de imagens, às quais o corpo recorre para o agir. Sendo assim, chegamos no ponto nevrálgico da discussão desse artigo, que se estabelece na identificação de metáforas que estão relacionadas com símbolos, conhecimentos e cosmovisões presentes nas culturas e que evocam os saberes africanos e afrodiáspóricos.

Afrometáforas e a Dança no Balé Folclórico da Bahia

Compreendendo que os elementos culturais estão dispostos nos ambientes em que estamos, junto ao antropólogo Kabenguele Munanga (2003), direcionamos o olhar para criticar a estrutura colonial presente nos contextos sociais que distanciam as pessoas dos saberes referenciados nas artes africanas ou afrobrasileiras. O autor também pensa na construção da identidade atrelada à historicidade que envolve o indivíduo e a cultura que pertence. Quando se fala de identidade negra brasileira, ele aborda eventos que ocorreram tanto pré quanto pós colonização do Brasil. Também traz em seus estudos as consequências da escravidão na composição da cultura e da identidade afro diaspórica brasileira, relatado no trecho:

identidade negra não surge da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação ou de uma diferença biológica entre populações negras e brancas e/ou negras e amarelas. Ela resulta de um longo processo histórico que começa com o encontro, no século XV, do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses, encontro esse que abriu o caminho às relações mercantilistas com a África, ao tráfico negreiro, à escravidão e enfim à colonização do continente africano e de seus povos (MUNANGA, 1999, p. 1).

No escopo de pesquisa em Dança, Corpo e Cognição que reconheça os aspectos “afro” presentes na cultura e na construção cognitiva das pessoas que nela se desenvolvem, busquemos considerar as Afrometáforas. São inúmeras metáforas que evocam histórias dos povos africanos, criam dispositivos que transformam o abstrato em concreto, o concreto em abstrato que estão, enfim, carregados de significados e histórias. Trazendo imagens associadas aos diversos elementos das culturas afro busco definir as afrometáforas como as imagens multissensoriais à luz das ciências cognitivas. Pensando-agindo essas metáforas como estruturadoras das sequências de reações dos processos cognitivos que podem, então, emergir em gestos- movimentos-danças.

Todo som, por exemplo, é uma metáfora (LAKOFF; JHONSON, 1999), uma imagem sonora Damásio (2020). Assim, os sons da percussão dos atabaques presentes nas músicas africanas e nos rituais sagrados das religiões de matrizes africanas, pensemos como afrometáfora. Pois, como nos traz Martins (2021, p. 103) “A ambiência sonoro-musical, como síntese, é metonímica de toda estrutura do pensamento ancestral negro, uma cartografia, índice de consciência e de movência”.

A metáfora sonora do tambor está linkada com a imagem tátil que a produz, pois não existe o som do tambor sem o toque do instrumento. Juntas elas

carregam saberes tradicionais arraigados à memória ancestral acessadas nos ritos das religiões de matrizes africanas e com isso vivificam cosmovisões nascidas na diáspora africana.

Da mesma forma, como na imagem sonora, a imagem de sabor conferida ao acarajé remonta a história do prato típico da cultura de candomblé. Comida essa, ofertada para Orixás em rituais que envolvem danças, cantos e principalmente epistemologias evocadas nas ritualidades.

O mover nas danças de bloco afro, como o Ilê Aye e o no Olodum, que enaltece a beleza, o valor e a força dos povos negros africanos. São metáforas visuais, das realzas africanas, cobertas por suas vestimentas, em gestos que transmitem informações sobre os ancestrais que se atualizam nos corpos negros da contemporaneidade.

O azeite dendê exala um cheiro distinguível por um acento marcante. O processamento desse ingrediente durante a feitura dos pratos gastronômicos baianos são imagens de sabor. A história que envolve o cultivo e uso do dendê está enraizada nos saberes afrodiaspóricos na cultura soteropolitana.

Considerar as afrometáforas como imagens multissensoriais que acessam epistemologias africanas ou afro diaspóricas é, como bem explana Martins:

[...] salientar os processos estilísticos de refiguração e metamorfoses que foram – e são - derivados de todos os cruzamentos sógnicos e cognitivos transculturais, nos quais os signos e sua significância se apresentam em estado de trânsito e transição e, portanto, de transformação, inclusive a estética (MARTINS, 2021, p. 68).

O trabalho do Balé Folclórico da Bahia, ao ser construído a partir das raízes culturais afro-baianas e diaspóricas brasileira, agrupa em seus repertórios símbolos e metáforas que enaltecem e valorizam o existir negro no mundo. A dança como gesto é uma ação e, como retratado previamente, nos remete à identidade do dançarino-corpo da companhia, que combina elementos cognitivos florescidos corponectados à cultura soteropolitana. Recorrendo à acadêmica Martins (2021, p. 67) percebemos que “como estilo cultural, as performances incorporam e ilustram valores, e são um modo de apreensão e interpretação de mundo e, ainda, um meio de permanência e pertencimento dos individuais por elas circunscritos”.

As movimentações trazidas na dança do BFB levam para a cena e para as aulas, memórias do gosto da comida baiana, do cheiro do azeite de dendê, da

pulsação dos tambores nos blocos afros e das vivências nos terreiros de candomblés. Evocando também os saberes ancestrais trazidos nas simbologias dos movimentos nas danças de Orixás.

Para ensinar as técnicas de dança moderna Zebrinha recorre aos contos dos Orixás, associando a perfeição geométrica da divindade Oxumarê ao ilustrar a busca pela perfeição dos ângulos em um arabesque. Enquanto Nildinha, em suas movimentações da dança afro, conta a sua história na dança e manifesta seus aprendizados e inspirações dos Orixás.



Fig. 2. Esquema da construção cognitiva a partir de elementos multissensoriais na cultura. Fonte: autoria própria

Para todos verem: Ilustração do processo de percepção das imagens multissensoriais, um fundo furta-cor com imagens a direita dispostas verticalmente apresentando, de cima para baixo, por um tambor o som, por uma vasilha com azeite de dendê o cheiro, com um acarajé o sabor, pelos ícones do Ilê Aye e do Olodum imagens e os mesmos tambores o toque. Setas ligam essas figuras a balões com legenda indicando que são Imagens multissensoriais, levados a outro balão que representa a estrutura do meio relacionada, também por setas, a estrutura do organismo onde em um círculo estão dispersos uma boca, um nariz, dois olhos, uma língua e a representação ilustrativa de um humano de onde uma seta direcionada a um triângulo em que está inscrito experiências, por sua vez, levados por setas ao balão da aprendizagem, ligado ao balão das memórias que então retorna para o balão da estrutura do meio. A esquerda em um círculo maior uma figura que representa um humano está circundada por diversas figuras de bailarinos em posições de diferentes estilos de dança.

Durante as aulas no BFB, os atabaques são coordenados por José Ricardo⁴ dando a cadência das práticas corporais. Não obstante, o som dos atabaques no pelourinho também pode ser ouvido. Seja em sala de aula ou nos palcos, o gestual é preenchido de sentido e significado afro. As afrometáforas compõem a dança pois acompanham a construção cognitiva das identidades dos dançarinos reforçando, em sua trajetória, o existir dos povos pretos.

Considerações finais

As perspectivas práticas-teóricas apresentadas pela teoria enativa, concedem embasamento para auxiliar nos estudos a respeito da construção cognitiva das movimentações na dança do Balé Folclórico da Bahia. Cada vez mais, integramos conhecimentos nesse processo, agregando informações, incorporando epistemologias em um fazer acadêmico e científico que seja coerente com a valorização da vida e de modos de ser diversos.

A proposta desse artigo, de identificar as afrometáforas como elementos cognitivos constituintes do mover em dança, objetiva fortalecer a produção de conhecimento que protagoniza conhecimentos típicos da cultura diaspórica brasileira e africana. Dizer dessas afrometáforas em um contexto educacional de formação artística é evidenciar o sentido do movimento afro referenciado.

Reconhecer os elementos culturais que dão forma à dança profissional potencializa o processo educacional de artistas negros, pois contribui para o apontamento de elementos que fortalecem a sua existência. Pensar as afrometáforas é viabilizar ferramentas para narrar e argumentar transformações em um movimento, de reconhecimento e identificação de um passado ancestral que está presente na cultura de Salvador e é refletido na dança do BFB. Demarcando saberes populares, modos de existência, cosmologias e percepções de mundo capazes de educar tanto artistas quanto espectadores na direção do empoderamento do povo preto.

Referências

BEAR, M. F., CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. O Sistema Somatosensorial. *In*:

⁴ Percussionista e diretor musical do Balé Folclórico da Bahia.

BEAR, M. F., CONNORS, B. W., PARADISO, M. A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso.** Porto Alegre: Artmed, 2017.

DAMÁSIO, A. **A estranha ordem das coisas: as origens biológicas dos sentimentos e da Cultura.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh** – The embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books, 1999.

MARTINS, L. M. **Performace do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** São Paulo: Palas Athena, 2021.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. *In: Diversidade na educação: reflexões e experiências.* Brasília: SEMTEC/MEC, 2003.

RENGEL, L. P. Dança: escrita metafórica do corpo como linguagem que traz a memória traçada, **Dança**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 19-30, jul./dez. 2012

RENGEL, L. P. **Corponectividade: Comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação.** 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

Hugo Martins Silva (UFBA)

E-mail: 92hugomartins@gmail.com

Graduado em Ciências Biológicas Universidade Federal de Minas Gerais
Mestrando em Dança pelo PPGDança na Universidade Federal da Bahia
Componente do grupo Corponectivos em Dança

Lenira Peral Rengel (UFBA)

E-mail: lenira@rengel.com.br

Professora Doutora da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Dança da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Artes/Dança UNICAMP. Doutora em Comunicação e Semiótica PUC/SP

Babazoró: direção/produção/professorado no tecer de uma dança nortista/nordestina

Iris da Silva Almeida (UFBA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Este texto investiga a contribuição da Dança do Boi Bumbá no processo de ensino/aprendizagem de jovens da “Instituição Cultural e Educacional Arte Sem Fronteiras”. Intenta também dar a conhecer em objetivos específicos questões relacionadas a saberes populares e identificar com os participantes seus pertencimentos de identidade cultural regional nortista. O Festival de Parintins surgiu de uma brincadeira de terreiro e quintal para um grande espetáculo, em referência ao universo amazônico. A Dança do Boi Bumbá pode contribuir no processo de ensino/aprendizagem destes jovens da periferia, ao trazer, possivelmente um outro hábito cognitivo em relação à experiência da tradição. Para os estudos do boi-bumbá, as referências serão Nakanome (2020) com estudo sobre o boi-bumbá como agente da educação patrimonial e Cavalcanti (2000) para etnografia da história da Festa de Parintins. Canclini (2011) contribui para o rompimento das barreiras entre o “tradicional” e o “moderno”. Como resultado espero que possa haver uma transformação em aspectos cognitivos sociais com relação ao reconhecimento de pertença à tradição e ao moderno e o desvelamento do hibridismo entre a cultura nortista e nordestina.

Palavras-chave: DANÇA. BOI BUMBÁ. HIBRIDISMO

Abstract: This text investigates the contribution of the Dance Boi Bumbá in the teaching/learning process of young people from the “Art Without Borders Cultural and Educational Institution”. The intention is also to know the specific objectives related to popular knowledge and identify with the participants their belonging to the northern regional cultural identity. Festival de Parintins emerged from a play in the yard and backyard for a great show, in reference to the Amazonian universe. The Dance Boi Bumbá can contribute to the teaching/learning process of these young people from the periphery, by possibly bringing another cognitive habit in relation to the experience of tradition. For the studies of the boi-bumbá, as references will be Nakanome (2020) with a study on the boi-bumbá as an agent of heritage and Cavalcanti (2000) for an ethnography of the history of the Festa de Parintins. Contribution to the breaking down of the barriers between the “traditional” and the “Canclini. As a result, I hope that there can be a transformation in social cognitive aspects in relation to the recognition of belonging to tradition and to the modern and the unveiling of the hybridity between northern and northeastern culture.

Keywords: DANCE. BOI BUMBÁ. HIBRIDITY.

1. Boi-bumbá de Parintins uma dança nortista/nordestina

A cidade de Parintins está na ilha de Tupinambarana no médio rio Amazonas, no estado do Amazonas. Transfigura-se anualmente para abrigar o maior Festival Folclórico a céu aberto: o festival dos Bois-Bumbás. O evento acontece em torno do Boi Caprichoso, boi preto com a estrela na testa na qual as cores das torcidas são azul e preta e o Boi Garantido, boi branco com um coração na testa cujas cores do grupo são vermelhas e brancas. Em 2019 o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional- IPHAN reconheceu o Festival do Boi-Bumbá como patrimônio cultural nacional.



Fig. 1. Fundadores Lindolfo Monteverde e Roque Cid e os Bois Bumbás Garantido e Caprichoso. Fonte: Jornal em Tempo, 2022.

Para todos verem: acima ao lado esquerdo o Boi Garantido de Cor Branca e coração vermelho na testa e seu fundador em uma figura preta e branca usando chapéu. Ao lado direito o Boi Caprichoso de cor preta com uma estrela azul na testa ao fundo luzes azuis e abaixo do Boi Caprichoso seu criador Roque Cid que está em uma foto preta e branca.

O Boi-Bumbá foi trazido do Nordeste para o Norte há mais de um século com muitas características que se mantêm nos dias atuais em constante movimento da tradição. Considerando a história oficial assegurada tanto pela a Associação Folclórica Boi Caprichoso quanto pela Associação do Garantido, acredita-se que, os bois surgiram na cidade na segunda década do século XX. O boi Garantido foi

criado em 1913, por Lindolfo Monteverde, filhos de açorianos. Logo em seguida surgiu o boi Caprichoso criado pelos irmãos Roque e Antônio Cid (naturais do Crato Ceará) e por Furtado Belém, Paritinsense.

As pessoas se reuniam em seus terreiros e quintais para admirar o boi de rua passar enquanto adornado. Neste período os bumbás passavam na frente das casas e disputavam qual iria conseguir passar com mais êxito, na maioria das vezes se tornava uma briga entre os bois. Outros bois existiram, porém apenas Garantido e Caprichoso permaneceram.

Atualmente as disputas ocorrem dentro do Bumbódromo durante as últimas três noites do mês de Junho. Durante o Festival Folclórico de Parintins há um julgamento realizado por professores doutores universitário nas áreas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Segundo Cavalcanti (2000) o julgamento baseia-se em 22 quesitos:

apresentador, levantador de toadas, batucadas ou marujadas, ritual, porta estandarte, amo do boi, sinhazinha da fazenda, rainha do folclore, cunhã poranga, boi bumbá (evolução), toadas (letra e música), tribos masculinas e femininas, tuxauas, figuras típicas regionais, alegorias, lenda amazônica, vaqueirada, galera, coreografia, animação/organização/conjunto folclórico. A apresentação articula esses elementos de modo livre e variado, numa sequência de quadros cênicos redefinidos a cada noite (CAVALCANTI, 2000, p. 20).

De acordo com Nakanome (2020) O bumba meu boi, trazido do Nordeste por migrantes no período áureo da borracha, aos poucos, foi passando por um processo de “amazonização” ganhando características do novo território, ressignificando-se, abandonando formatos e incorporando cada vez mais a cultura do local, sobretudo, a indígena e cabocla dessa forma contribuindo para preservação cultural e inclusão social.

A partir das perspectivas de Canclini (2007) entende-se essa característica de “amazonização” a qual o Boi Bumbá de Parintins se tornou, como hibridismo. Este conceito propõe que culturas antes distintas se mesclam abrangendo aspectos culturais, econômicos e políticos. Em sua obra “Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade”, Canclini caracteriza hibridismo cultural como:

[...] quando estruturas socioculturais diferentes se misturam, pode haver o rompimento das barreiras que separam o que é culto, popular e massivo; e a partir dessa multiculturalidade, estruturas socioculturais que existiam de forma separada, se fundem gerando uma nova configuração cultural que pode modificar totalmente grupos e espaços (CANCLINI, 2007, p. 40).

O autor afirma que isso afeta a forma como se produz e reproduz bens simbólicos, o que gera uma nova configuração cultural. De todo modo faz-se necessário observar de uma forma mais aprofundada sobre como a hibridação está presente no Festival de Parintins. Para isto, pode se citar os instrumentos como a caixinha, o chocalho, o violão, o tambor e as toadas (música e letra) que foram introduzidos no processo de amazonização.

Os novos personagens que fazem referência à cultura amazonense são um exemplo de hibridismo, antes havia somente os interpretes de mãe Catirina e pai Francisco figuras típicas do bumba meu boi. Atualmente permanecem, mas foram introduzidas outras figuras como os tuxauas, pajés, tribos indígenas, cunhã poranga que representa a guerreira da etnia. Temos assim novos formatos que foram surgindo ao longo dos anos como o próprio ritmo e maneira de dançar o boi bumbá com pés que marcam o chão e a dança afro. Figuras típicas regionais que apresentam as influências nordestinas e caboclas são reconhecidas nas vestimentas, culinárias, sotaques, linguajar e outros.



Fig.2. Torcidas dos dois Bumbás de Parintins. Fonte: Portal do Marcos.

Para todos verem: A imagem do lado esquerdo está a torcida do Boi Caprichoso representado na cor azul e ao lado direito a torcida do Boi Garantido representado na cor vermelha as pessoas de ambas as imagens estão com os braços levantados.

O Festival é o único que faz as artes de grandes marcas mudarem de cor como o Bradesco, a Coca-cola, Ninho, Logos da Tv sempre nas cores vermelhas e azuis.



Fig. 3. Adaptação das marcas para o festivalfolclórico de Parintins. Fonte: Oxigenweb, 2019.

Para todos verem: A imagem do lado esquerdo está a torcida do Boi Caprichoso segurando um grande pano estampado da Coca-Cola na cor azul escrito o nome da marca e a imagem do Boi. Ao lado direito uma imagem de duas latas da Coca-Cola nas cores vermelha e azul adaptadas para o festival.

Em relação aos espectadores perceber-se que entram em contato com ritmos musicais diferentes, músicas que narram o cotidiano paritinese, histórias e figuras típicas regionais. Os artistas envolvidos com suas evoluções na dança também não são limitados, pois cada item apresenta diversos aspectos culturais, sociais e políticos. Permitindo que as limitações entre o que é culto, popular e massivo sejam assim quebradas, conforme Canclini (2007). Para o autor o intuito não é verificar se determinada cultura é híbrida ou não, e sim, entender como ocorrem os processos de hibridização cultural e como a sociedade se apropria e usa disso, ele também afirma que em tal processo pode haver limitações, pois há culturas que não se deixam, não querem, ou não podem ser híbridas (CANCLINI, 2007, p. 40).

2. Direção/Produção/Professorado

O nome Babasoró significa leque na língua da etnia Tukano. Uso este termo como metáfora para descrever o leque da minha atuação profissional como professora, pesquisadora da cultura popular e mestranda em Dança no Mestrado Profissional em Dança da Universidade Federal da Bahia. Neste leque profissional percebo a importância de estudos do hibridismo das culturas nordestinas e nortistas. Dentro destas minhas atuações identifiquei a contribuição da Dança do Boi Bumbá no processo de ensino/aprendizagem de jovens da “Instituição Cultural e Educacional Arte Sem Fronteiras”. No processo de ensino/aprendizagem em contato

com a dança folclórica os jovens tiveram a oportunidade de experienciar/observar o contexto social que estão inseridos, suas origens, os costumes que os cercam, as influências culturais dentro da história de um povo que recebeu migrantes nordestinos em um período importante para a construção do Estado Amazonas.

São inúmeras histórias que permanecem nas pessoas e que têm influências no presente. São histórias de familiares, míticas, modos de trabalhar e outros. É uma interação entre comunidades possibilitando a troca de conhecimentos e saberes de geração a geração. Segundo a antropóloga Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti (2000, p. 14), no Festival de Parintins há uma “tensa e intensa troca cultural, tão característica da cultura brasileira”. O qual, ao valorizar as raízes regionais indígenas, afirma positivamente uma identidade cultural ‘cabocla’ (CAVALCANTI, 2000, p.15).

Em seus cem anos de brincadeira, os bumbás Garantido e Caprichoso acompanharam as mudanças da cidade e, nos últimos anos, se transformaram em força constituinte da nova paisagem urbana do lugar. O espetáculo apresentado pelos Bumbás Caprichoso e Garantido na cidade de Parintins fez o local ganhar notoriedade no cenário cultural brasileiro e tornou o boi-bumbá um produto no qual a comunidade teceu sua identidade regional.

Contudo, os atores envolvidos em sua produção e execução são em maior parte empresários, comerciantes, estudantes e funcionários públicos. A participação de jovens estudantes não possui um envolvimento mais voltado para aprendizagem, pois uma hipótese que trago para este artigo é a de que, o Boi-bumbá mais do que uma atração é um acionador das identidades culturais. Essas representações simbólicas que narram à história e costume da região Norte podem desencadear um contexto com intensa capacidade de integração da pessoa na sociedade. Assim a hipótese se faz em questão: Dançar, conhecer o boi-bumbá de Parintins no contexto educacional social de jovens da periferia contribui para a noção de pertencimento a uma identidade cultural regional?

Com essa apropriação da brincadeira e transformação da mesma em mercadoria por parte do Governo do Estado do Amazonas houve profundas transformações na mesma, no sentido de enfatizar a característica de ser o Festival uma mercadoria genuinamente Parintinense (SILVA, 2015).

Em Parintins brincar de boi está presente em diversos espaços no período do festival. Minha preocupação como arte/educadora e pesquisadora se

deram ao perceber que a minha atuação nas direções e produções com meus alunos eram feitas durante todo o período que estavam tendo aulas comigo independente de datas festivas ou eventos. Porém a Dança do Boi Bumbá não vem sendo trabalhada, fomentada e ensinada nos períodos que não sejam apenas os das datas comemorativas, dentro de outros espaços escolares e culturais e que, quando está presente na escola busca se aproximar o máximo da mercadoria Festival Folclórico e assim se distancia de suas raízes históricas.

Considerando a educação formal como local do trato pedagógico com a cultura e em se tratando de cultura local logo deveria constar no Projeto Político Pedagógico e efetivamente sendo constituinte do processo de ensino aprendizagem nas escolas, resgatando o conteúdo como forma de manifestação cultural local, e mantendo viva a brincadeira do Auto do Boi-Bumbá (VIANA; SILVA, 2017, p. 9).

Observa-se também o prejuízo econômico que acontece pelos espaços físicos erguidos e não utilizados após o período do festival, caso que ocorre parecido com os estádios construídos nos anos da Copa do Mundo e Olimpíadas realizadas no Brasil, muitos dos quais são abandonados sendo que poderiam ser utilizados para treinos esportivos, eventos culturais e outros.

A educação como parte do processo construtivo da pessoa se vincula a várias áreas do conhecimento e/ou formas de expressão. Uma dessas formas é a Dança, entendida como ação cognitiva do corpo, ou seja, como modo de conhecer o mundo, as outras pessoas e a si. E o corpo que conhece é entendido como corponectivo (RENGEL, 2021), termo que indica não haver separação corpo X mente. Esta dança pode desenvolver um papel nuclear na forma como o jovem compreende seu próprio meio, sendo assim, é fundamental levar o aprendizado por meio do Boi-Bumbá.

O trabalho da dança com o Boi Bumbá pode conectar o jovem à cultura local, possibilitando conhecimento de modo mais ampliando e fazendo-o compreender que o Festival não se resume aos itens de avaliação comentes abordados nas festas juninas nas escolas e não é apenas uma mercadoria.

Dessa forma entende-se que as escolas e outros espaços culturais têm o papel de oferecer diversidade de conteúdos que contribuam para desenvolvimento cognitivo e formação do estudante. Incluída a dança do Boi Bumbá na qual a cidade de Parintins tanto apresenta como manifestação cultural.

3. Considerações finais

Na história da chegada do boi bumbá no Amazonas nota-se a influência nordestina na cultura popular como ocorre o hibridismo dessas culturas.

A dança pode desenvolver um papel importante na forma como o jovem compreende seu próprio meio, sendo assim, é fundamental levar o aprendizado através do Boi-Bumbá como forma de contribuição na construção de identidade. Jovens muitas vezes desconhecem o contexto histórico de sua própria região e, logo não aprendem a valorizar as riquezas naturais. A falta de conscientização à respeito da cultura local deixa uma lacuna aberta para a desvalorização do patrimônio histórico. Jovens são reféns da própria falta de conhecimento. Não é escopo deste artigo trazer dados estatísticos, mas há uma grande quantidade de jovens que se voltam ao vandalismo, drogas e prostituição, na região. Talvez um trabalho desde a infância, possa contribuir na formação de valores e serem continuados na adolescência e juventude. A proposta de se utilizar da dança folclórica do Boi Bumbá como forma de desenvolver pessoas por meio da educação dos amplos espectros da cognição, como a instância psicomotora, por exemplo, pode ser um caminho para interação e equilíbrio dentro de grupos sociais.

Referências

ABREU, J. **Atividades Rítmicas** - dança, folclore e cultura popular. Jeanne Abreu e Otto Franco, Manaus: UEA Edições/Editora Valer, 2008.

BRAGA, S. I. G. (Org). **Culturas populares em meio urbanos**. Sérgio Ivan Gil Braga (Org). Manaus: Edua, 2012.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo. 5ª Ed. Universidade de São Paulo, 2011.

CASSÃO, B. S. FERREIRA, G. H. PRANDI, M. B. **A questão do hibridismo cultural na 17ª edição do Festival do João Rock**. Núcleo de Pesquisa em Comunicação Social da UNAERP, 2018.

CAVALCANTI, M. L. V. de C. **O Boi-Bumbá de Parintins, Amazonas: breve história e etnografia da festa**. História, Ciências, Saúde, Manguinhos. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, vol. VI, 2000.

GAGLIETTI, M. BARBOSA, M. H. S. A questão da hibridação cultural em: Nestór Garcia Canclini. *In: INTERCOM – CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 8, 2007, Passo Fundo - RS. **Anais [...]** Passo Fundo, Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2007.

GIL, A. C. **Método e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

MOEBUS RETONDAR, A. Hibridismo cultural: ¿ clave analítica para la comprensión de la modernización latinoamericana? La perspectiva de Néstor García Canclini. **Sociológica** (México), v. 23, n. 67, p. 33-49, 2008.

NAKANOME, E. O Boi Bumbá De Parintins Como Agente De Educação Patrimonial No Estado Do Amazonas. **RECH Revista Ensino de Ciências e Humanidades Cidadania, Diversidade e Bem-Estar**, v. 4, n. 1, jan./jun., 2020.

RAGA, S. I. G. **Os Bois-Bumbás de Parintins**. Rio de Janeiro: Funarte/ Editora Universidade do Amazonas, 2002.

RENGEL, L. Rudolf Laban no hiperespaço tempo – Dança/Corpo/Sentidos em múltiplos contextos educacionais. *In: CONGRESSO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA - 2ª Edição Virtual*, 6, 2021. **Anais [...]** Salvador, Editora ANDA - Associação Nacional de Pesquisadores em Dança, 2021.

SILVA, E. G. **O modo de produção capitalista e o brincar de Boi-Bumbá Caprichoso e Garantido**. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, 2015.

VIANA, E. L. SILVA, E. G. A brincadeira de Boi-Bumbá nas escolas de Parintins. *In: JORNADA DO HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução*, 14, 2017, Foz do Iguaçu. **Anais [...]** Foz do Iguaçu, Unioeste, p. 1-13, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/ADM%2006/Downloads/ELMA%20LIMA%20VIANA.pdf. Acesso em: 12 set. 2022

Iris da Silva Almeida (UFBA)

E-mail: Irisallmeida2014@gmail.com

Arte educadora, produtora cultural, bailarina e mestranda em dança no Mestrado Profissional em Dança UFBA

Lenira Peral Rengel (UFBA)

E-mail: lenira@rengel.pro.br

É professora Escola de Dança (UFBA). Coordenadora do PPGDança/UFBA (2019-2021). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças. Graduação em Teatro (USP). Mestrado em Artes (UNICAMP). Doutorado em Comunicação e Semiótica – (PUCSP). Pesquisa modos de cognição situada no contexto do ensino/aprendizagem de Dança, intentando procedimentos emancipatórios.

A cadência do samba na performance do nado sincronizado: confluências entre a arte e o esporte no ambiente escolar

Jamille Machado da Rocha (UFRJ)
Tatiana Maria Damasceno (UFRJ)
Frank Wilson Roberto (UFRJ)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: o presente artigo tem por objetivo tecer relações entre a dança escolar e a realização de grandes eventos esportivos. Nesta perspectiva, descrevo algumas observações feitas durante a elaboração de um trabalho coreográfico que relacionou uma dança popular brasileira e um esporte olímpico. Aponto determinadas características da dança, do esporte e do evento, ressaltando os principais acontecimentos decorrentes da interação entre essas duas expressões mediadas pelo corpo, com o objetivo de investigar o comportamento dos alunos envolvidos no trabalho, ao figurar como território de encontro entre a arte e o esporte. Destaco o corpo e seus movimentos como ponto em comum entre diversos esportes e a dança. Assim, verifiquei que seria uma ótima oportunidade para ensiná-los sobre a linguagem da dança, destacando a sua capacidade de se desenvolver em diferentes contextos, inclusive, no esportivo. Os atores desta produção foram os alunos de uma turma do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro, onde ministrava aulas de Dança e Educação Física. Através de rodas de conversa com os alunos, desenvolvi uma etapa importante da pesquisa, o alargamento do alicerce teórico sobre a dança e o esporte, visando aliar esses conhecimentos a pesquisa cênica. A fundamentação teórica partiu dos estudos de alguns autores que colaboram com as minhas reflexões, como Isabel Marques, Jorge Bondía, Jacques Rancière e Dermeval Saviani.

Palavras-chave: ESCOLA. ESPORTE. DANÇA. CORPO.

Abstract: This article aims to weave relationships between school dance and the realization of major sporting events. In this perspective, I describe some observations made during the elaboration of a choreographic work that related a Brazilian popular dance and an Olympic sport. I point out certain characteristics of dance, sport and the event, highlighting the main events resulting from the interaction between these two expressions mediated by the body, with the aim of investigating the behavior of the students involved in the work, by appearing as a territory of encounter between art and art. the sport. I highlight the body and its movements as a common point between different sports and dance. So, I found that it would be a great opportunity to teach them about the language of dance, highlighting its ability to develop in different contexts, including sports. The actors in this production were students from a sixth year class of elementary school at a public school in the city of Rio de Janeiro, where they taught Dance and Physical Education classes. Through conversation circles with the students, I developed an important stage of the research, the broadening of the theoretical foundation on dance and sport, aiming to combine this knowledge with scenic research. The theoretical foundation came from the studies of some authors who collaborate with my reflections, such as Isabel Marques, Jorge Bondía, Jacques

Rancièrè and Dermeval Saviani.

Keywords: SCHOOL. SPORT. DANCE. BODY.

Escola, dança e esporte: aproximações entre contextos diferentes

A Copa do Mundo de Futebol que ocorrerá no ano de 2022 no Catar, país do Oriente Médio, me faz lembrar de um trabalho coreográfico que desenvolvi e que tinha como principal objetivo tecer relações entre a dança escolar e a realização de grandes eventos esportivos. Esta produção coreográfica ocorreu no ano de 2019 durante a realização dos jogos Pan-Americanos¹ na cidade de Lima, no Peru. Nesta ocasião, ministrava aulas de dança e educação física na Escola Municipal Senador Francisco Gallotti, situada no bairro de Cascadura, na cidade do Rio de Janeiro.

No intuito de integrar os nossos alunos a esta grande celebração dos esportes, a coordenadora pedagógica da unidade escolar solicitou que todos os professores incluíssem em seus planejamentos o tema dos jogos Pan-Americanos durante o primeiro semestre de 2019, já que, as competições aconteceriam entre Julho e Agosto daquele ano.

Isto posto, iniciei as atividades do semestre com rodas de conversa onde expliquei aos discentes sobre alguns conceitos dos grandes eventos esportivos internacionais como a Copa do Mundo de Futebol, as Olimpíadas e os jogos Pan-Americanos, ressaltando a importância dos mesmos, visto que, estes poderiam trazer muitos ensinamentos e integrar o mundo todo através dos esportes.

Esclareci que os jogos Pan-Americanos englobavam apenas os países do continente Americano, mas que, a população dos outros continentes também participavam deste acontecimento, pois, acompanhavam através dos meios de comunicação a atuação dos atletas no decorrer dos jogos. Durante as aulas, procurei conversar com os alunos sobre os jogos do evento. Nesta etapa, chamei atenção para o corpo e seus movimentos, ponto em comum entre os diversos esportes e a dança. Assim, verifiquei que seria uma ótima oportunidade para ensiná-los sobre esta linguagem artística, destacando a sua capacidade de se desenvolver em diferentes contextos, inclusive, no esportivo.

¹ Os jogos Pan-Americanos (também conhecidos coloquialmente como Pan) são um importante evento multiesportivo para atletas de nações do continente americano, celebrado a cada quatro anos, no ano anterior aos Jogos Olímpicos de Verão.

Visando concretizar este propósito, escolhi a turma do sexto ano do ensino fundamental, composta por alunos dos gêneros masculino e feminino, com idades entre onze e doze anos para implementar um estudo sobre como o corpo daqueles alunos iria se comportar ao figurar como território de encontro entre a arte e o esporte. Para que pudesse efetuar este estudo e consequentemente responder a esta questão, decidi realizar com esta turma atividades teóricas e práticas que pudessem promover ação e reflexão, aliando a teoria à prática.

Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática (SAVIANI, 2008, p. 108).

As aulas que faziam parte deste projeto aconteciam duas vezes por semana, durante cinquenta minutos, e foram planejadas de acordo com um objetivo específico. Em um primeiro momento, tendo em vista a fundamentação teórica do tema, depois, em uma segunda etapa, buscando a aprendizagem prática de determinada dança e esporte a partir dos conceitos dos mesmos.

Comecei as explicações teóricas utilizando como recurso figuras de algumas edições dos jogos Olímpicos de Inverno, da Copa do Mundo de Futebol e do Pan-Americano. Através daquelas figuras ensinei sobre importantes aspectos que diziam respeito àqueles eventos como: a história, a sua relevância, os países participantes, as modalidades esportivas que integravam as disputas e a atuação do Brasil e dos seus atletas nestes eventos.

Os alunos ficavam mais entusiasmados quando falávamos sobre a seleção brasileira, com frequência eles faziam muitas perguntas sobre a nossa seleção e sobre os nossos atletas, como as do aluno Lucas de onze anos, que em certa ocasião me indagou se era muito difícil ser um jogador da seleção brasileira e como ele faria para ser um deles. Diante de perguntas como estas, percebi que este trabalho seria muito relevante para aqueles estudantes aprenderem sobre a dança e os esportes, assim como, para estimular o interesse profissional por estas áreas.

Para o prosseguimento das aulas teóricas, utilizei vídeos que transmitiam a realização dos jogos de diferentes modalidades esportivas que faziam parte da edição dos jogos Pan-Americanos de 2015, que sucederam na cidade de Toronto no Canadá. Durante esta atividade, quando os alunos estavam assistindo a atuação da seleção brasileira de Nado Sincronizado, perguntei se aquele esporte apresentava

as características de outra manifestação corporal integrada a ele.

A maioria da turma respondeu que existia, e quando perguntei qual seria esta manifestação, eles responderam que tinha um pouco de ginástica e muito de dança. No decorrer desta conversa a aluna Nicole de doze anos perguntou como era possível que a dança e o esporte, sendo manifestações corporais diferentes, poderiam interagir na mesma atividade. Respondi que a melhor forma de descobrir esta resposta seria através da prática, então, sugeri para a turma que fizéssemos uma apresentação de Nado Sincronizado na nossa escola, todos concordaram imediatamente com a ideia.

Com a intenção de que os discentes pudessem conhecer com mais detalhes o esporte que fazia parte do nosso trabalho, expliquei sobre a definição, história e principais competições do Nado Sincronizado. Depois que finalizamos os estudos sobre as definições básicas do esporte que iria compor nossa produção, partimos para a escolha da dança que iria interagir com este esporte.

Para facilitar esta escolha, estimulei uma reflexão nos alunos perguntando a eles se fôssemos apresentar o nosso Nado Sincronizado em outro país, qual seria a dança que faria parte deste trabalho e que representaria melhor o Brasil e a cidade do Rio de Janeiro. Fizemos uma votação, e após meditem bastante sobre a pergunta, os estudantes escolheram uma dança popular brasileira que é muito significativa para a história e cultura do nosso povo, o Samba.

As produções contextualizadas com as danças populares brasileiras em ambiente escolar proporcionam aos alunos a oportunidade de conhecerem o Brasil com as suas diversidades, e também, de se apropriarem dos seus potenciais expressivos e da compreensão dos processos históricos e culturais que se passam em sociedade.

Na perspectiva que os alunos conhecessem esta dança com mais propriedade, solicitei que eles fizessem uma pesquisa sobre o Samba, destacando alguns dos seus principais elementos como: a sua história, os variados tipos de Samba, a sua influência cultural no nosso país e a importância do seu aprendizado na escola. Ao efetuarem estas investigações, os discentes poderiam buscar novos conhecimentos por estímulo próprio. Através de perguntas e respostas as aprendizagens se constituiriam de forma relevante, já que, os próprios estudantes conduziram as suas descobertas de acordo com as suas necessidades e vontades. “O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre

responder a tríplice questão: O que vê? O que pensas disso? O que fazes com isso? E assim até o infinito” (RANCIÈRE, 2010, p. 35).

Passado o prazo para a realização das pesquisas, chegou o dia para que as mesmas fossem apresentadas em grupo. Durante a fala de cada um dos grupos, percebi que os alunos não haviam aprendido somente sobre os elementos que caracterizavam o Samba, mas também sobre um pouco das suas próprias histórias ao descobrirem que esta dança tem a sua origem nos movimentos rítmicos que eram realizados em roda pelos negros escravizados ao som de batuques.

Este contato com a cultura africana foi de extrema importância para os discentes, visto que, tiveram um encontro com a sua ancestralidade e puderam revisitar a influência do povo negro na história, cultura, sociedade e identidade da população brasileira.

Já a dança enquanto manifestação cultural de uma determinada comunidade ou povo também representa uma forma única de resgate da memória e das raízes humanas, uma vez que reintegra o indivíduo as suas origens e o situa historicamente. Nesta perspectiva, pode-se pensar um contato com a linguagem da dança em linhas histórico-culturais, o que proporciona ao indivíduo a construção de uma identidade não só individual, mas também coletiva (SILVA, 2007, p. 28).

Após dois meses e meio de estudos relacionados à fundamentação teórica do tema relativo à nossa produção coreográfica, finalizei a primeira etapa do nosso trabalho com uma roda de conversa, onde relembramos os principais tópicos aprendidos e refletimos sobre a importância de conciliar a teoria aprendida sobre o Samba e o Nado Sincronizado com a prática dos mesmos.

As interações entre uma dança popular brasileira e um esporte olímpico

O segundo momento desta produção se iniciou com o aprendizado de alguns elementos práticos que caracterizavam o Nado Sincronizado, como os movimentos dinâmicos dos braços e das pernas e as ondulações corporais que faziam referência ao meio líquido. Para praticar os movimentos feitos com os membros inferiores, os alunos deitaram em um colchonete e realizaram sequências coreográficas utilizando somente as pernas e os pés. Depois, já de pé, os estudantes faziam as sequências coreográficas com os braços, as mãos, o tronco e a cabeça. O que mais chamava a atenção nesta ocasião era que em alguns momentos eles realizavam uma parte da sequência de pé e em outras agachado,

para simularem respectivamente os movimentos que são feitos com o tronco fora da piscina e os que acontecem com o corpo todo dentro da mesma durante uma apresentação de Nado Sincronizado.

Quando os alunos estavam efetuando estas atividades expliquei para eles que o Nado Sincronizado era praticado na piscina, ou seja, em meio líquido, e como eles iriam se apresentar no pátio da escola, os movimentos não seriam exatamente iguais aos das competições oficiais, porque os meios eram diferentes e isto influenciava nas execuções.

Após esta fase, iniciamos a aprendizagem de alguns passos básicos de Samba. Os alunos assistiram a vídeos com a atuação de sambistas em alguns desfiles de escolas de samba, no Samba de Gafieira e no Samba de Roda. Durante a transmissão do vídeo destaquei alguns passos característicos destes tipos de samba e chamei a atenção para a cadência e malemolência dos corpos dos sambistas durante a execução das coreografias.

Antes dos estudantes praticarem o “samba no pé” que haviam aprendido nos vídeos, escolhemos a trilha sonora do nosso trabalho. Mostrei para eles alguns sambas famosos e que faziam referência ao Brasil, já que, a nossa produção coreográfica estava sendo feita em função de um evento esportivo e desejávamos prestar homenagens para a nossa seleção. A música eleita foi Aquarela do Brasil, canção que foi escrita pelo compositor Ary Barroso e que exalta algumas das belezas do nosso país.

Os ensaios começaram e os alunos tiveram que colocar em prática tudo que haviam aprendido até aquele momento. No começo eles tiveram dificuldades para conciliar os movimentos do Nado Sincronizado com os do Samba no ritmo da música. Com muita dedicação e com o passar do tempo, as dificuldades foram sendo superadas e o nosso trabalho coreográfico foi acontecendo. Os corpos dos discentes foram se adaptando aquelas duas linguagens corporais diferentes, e o mais interessante foi que fizeram isto sem perder as peculiaridades da Pré-adolescência, ou seja, os movimentos, sentimentos e expressividades eram de acordo com as suas faixas etárias. Este fato demonstrou que eles estavam adaptando os aprendizados adquiridos as suas realidades, e assim, poderiam vivenciar, verdadeiramente, uma experiência transformadora com a dança. “É experiência aquilo que “nos passa”, ou nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto,

aberto a sua própria transformação” (BONDÍA, 2002, p. 25-26).

Na intenção de que a nossa produção tivesse uma relação o mais próximo possível com a realidade, e considerando que a nossa escola não possuía piscina, os gestores da unidade escolar fixaram no sentido horizontal e em toda a extensão do pátio onde ocorreria a apresentação, um grande plástico azul que iria simular uma piscina.

Em referência ao ato do atleta de Nado Sincronizado de emergir e imergir na piscina, foram feitos orifícios ao longo de toda extensão deste plástico, sendo que cada aluno iria dançar em um orifício. Durante alguns momentos da exibição os discentes iriam ficar com os membros superiores expostos, efetuando os movimentos da coreografia, enquanto os membros inferiores permaneceriam escondidos embaixo do plástico, e em outros momentos as posições se inverteriam. Esta dinâmica aconteceria durante toda a mostra. Para que os estudantes conseguissem dançar, emergindo e imergindo nos seus respectivos orifícios, eles tiveram que adquirir uma consciência corporal e rítmica em função da música e dos movimentos propostos.



Fig. 1. Piscina Improvisada. Fonte: Escola Municipal Senador Francisco Gallotti (2019).

Para todos verem: Na foto aparece um plástico azul claro com orifícios em sua extensão e fixado horizontalmente no pátio da escola. Os corpos dos alunos participantes da coreografia estão escondidos embaixo deste plástico, seus braços e mãos passam pelos orifícios, e somente estes aparecem na foto. Do lado esquerdo aparecem várias pessoas assistindo a apresentação encostadas na grade (em cor preta), à direita alguns alunos seguram o plástico. Ao fundo aparecem no canto esquerdo as bandeiras do Brasil e do estado e cidade do Rio de Janeiro. Atrás das bandeiras está uma grande faixa branca com o símbolo das olimpíadas em verde e amarelo no centro, com pequenas bandeiras de vários países, inclusive do Brasil, fixadas em volta do símbolo olímpico e na parte superior, fazendo uma referência a um dos grandes eventos esportivos internacionais, está escrito com letras vermelhas Jogos Olímpicos da Gallotti.

A escola é um solo fértil para a produção de trabalhos desta natureza, visto que, é um espaço de produção e divulgação, onde a elaboração do trabalho curricular leva em conta a construção de um cidadão reflexivo e capaz de transformar a sua realidade, e também, estabelece espaços multiculturais, que reconhecem as diferenças e sensibiliza os alunos para a valorização da diversidade buscando a construção de suas próprias identidades dentro deste contexto.

Além disto, a unidade escolar é um lugar que se disponibiliza para novas descobertas e experiências e encontrou na dança uma aliada com conteúdos e características próprias, tais como, os elementos expressivos, motores, estéticos, sensoriais, artísticos, sociais e histórico-culturais. Por isto, a educação se uniu à dança em prol do desenvolvimento integral dos discentes, no intuito de estimular o fazer e pensar neste contexto.

A compreensão estética e artística da dança necessita de corpos engajados de forma integrada com o seu fazer-pensar. Essa seria a contribuição da dança para a educação: 'educar corpos' que sejam capazes de criar pensando e re-significando o mundo em forma de arte (MARQUES, 2003, p. 24).

A dança na escola possui uma essência que a diferencia das outras atividades artísticas que acontecem neste ambiente. Nesta experiência ritmada o corpo figura como mediador entre o físico e o simbólico, possibilitando a expressão de sentimentos, sensações e significados que se moldam ao espaço, a forma e ao tempo. Desta forma, a dança é uma poderosa via de formação do indivíduo crítico, pensante e autônomo e como tal precisa ter o seu valor reconhecido no espaço educacional para que não seja considerada como mera distração e meio de "embelezamento" da escola nas várias festividades.

Diante destas concepções, o ensino da dança na escola deve privilegiar as diferenças, minimizar os preconceitos, estimular valores inerentes ao processo educacional como a solidariedade, o respeito mútuo, o espírito em equipe e a disponibilidade para o aprendizado. Além disto, deve favorecer práticas que instituem relações entre o pessoal e o social, estimulando a ligação entre a dança, a educação e a sociedade, considerando, assim, o aprendiz como um corpo político, histórico, cultural e social.

Após três meses de ensaios e de vários preparativos, o dia da apresentação chegou. Todas as turmas da escola assistiram a exibição, assim

como, os gestores, a coordenadora pedagógica, os professores da unidade escolar e os responsáveis dos alunos. Esta participação da comunidade escolar foi muito importante para prestigiar a todos que estavam envolvidos neste trabalho e incentivar a realização de novas produções com a dança no ambiente escolar.

Ao observar a desenvoltura dos alunos durante a apresentação, obtive a resposta que buscava ao iniciar este projeto. Os corpos dos atores desta produção movimentavam-se entrelaçando alguns dos elementos do esporte como a força e a precisão, a outros inerentes à dança como a expressividade e o ritmo. Com esta experiência os estudantes puderam explorar seus corpos e descobriram novas potencialidades dos mesmos, favorecendo, assim, vivências corporais singulares.

Levando em consideração as devidas diferenças etárias, técnicas e materiais entre o trabalho amador que realizei no ambiente escolar e os desempenhos das seleções de Nado Sincronizado, percebi que os corpos dos meus alunos, assim como, dos atletas profissionais, se adaptavam as diferentes linguagens corporais que remetiam a arte ao esporte.

Assim, constatei que a participação do corpo no processo de ensino-aprendizagem precisa ser evidenciada, ele deve ser incluído nas ações didáticas. As suas manifestações através da fala, dos gestos e das expressões são essenciais para que a transmissão dos conhecimentos aconteça com êxito. O corpo apresenta muitas possibilidades de conhecimentos e aprendizados, deste modo, deve-se buscar uma pedagogia que o leve em consideração como um todo e que dialogue com as suas sensibilidades, seus movimentos e suas práticas libertadoras, para tanto, é necessário investigar as características deste corpo e encontrar respostas para perguntas como: quem é este corpo? Quais as suas potencialidades? Quais as bagagens históricas, sociais e culturais que ele carrega? Quais as suas limitações?

Ao finalizar este trabalho coreográfico e analisar os seus resultados, percebi que as ações com a dança na escola são muito potentes e precisam ser incentivadas, uma vez que, podem proporcionar aos estudantes diversas possibilidades de desenvolvimento artístico e corporal em múltiplos contextos.

Referências

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 1, n.19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 02 abr. de 2022.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante** - cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, A. F. **Projeto dança criança e escola**: o aprendizado da dança e a construção de significados. 2007. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2007.

Jamille Machado da Rocha (UFRJ)

E-mail: jamillemr@yahoo.com.br

Jamille Machado é Bailarina, Coreógrafa, Professora de Dança, Pesquisadora da Cultura Popular Brasileira. Mestranda em Dança (PPGDan/UFRJ), Especialista em Dança e Educação (UCB), Licenciada em Educação Física (UFRRJ), Professora de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Tatiana Maria Damasceno² (UFRJ)

E-mail: tatiana@eefd.ufrj.br

Tatiana Damasceno. Mulher negra, candomblecista, artista, docente e pesquisadora nos Cursos de Dança (Licenciatura, Bacharelado e Teoria) e do Curso de Pós-Graduação em Dança do Departamento de Arte Corporal (EEFD-UFRJ). Doutora em Artes Cênicas (UNIRIO). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Dança e Cultura Afro-Brasileira. Integrante do Grupo de Pesquisa Ancestralidades em Rede/GrupAR.

Frank Wilson Roberto³ (UFRJ)

E-mail: frankwknarf@gmail.com

Docente do Departamento de Arte Corporal da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Licenciado em Educação Física (EEFD-UFRJ), Mestre em Tecnologia Educacional (NUTES-UFRJ), Doutor em Memória Social (UNIRIO). Coordenador adjunto da Companhia Folclórica do Rio-UFRJ.

² Orientadora.

³ Co-orientador.

Dançar e desobedecer: vislumbrando possibilidades

Júlia Matias Silva (IA/UNESP)
Carolina Romano de Andrade (IA/UNESP)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: O trabalho compartilha o planejamento inicial para uma pesquisa vinculada ao Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) do Instituto de Artes (IA) da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Intimamente ligada à prática docente, a pesquisa busca caminhos para desenvolver uma prática pedagógica em dança com crianças da educação infantil. Tem-se como objetivo que o contato com os conhecimentos da dança ocorra por meio da escuta e aprofundamento das investigações dos movimentos das crianças na escola. Essa aproximação com o universo infantil exige a costura entre o lúdico e o cênico (MARQUES, 2012) nas ações a serem realizadas. Vislumbra-se como possibilidade para seu desenvolvimento orientar o trabalho pela abordagem metodológica da pesquisa-ação, uma vez que planeja, acompanha e avalia ações desenvolvidas em função dos problemas elencados e requer o envolvimento da pesquisadora e das (crianças) participantes ao longo desse processo (THIOLLENT, 1998). Para observação de dados prevê-se a utilização dos planejamentos das aulas; de registros reflexivos em Diário de Bordo e registros fotográficos e videográficos. A reflexão e análise do material será feita perante bibliografia levantada, tendo em perspectiva os objetivos da pesquisa.

Palavras-chave: DANÇA. EDUCAÇÃO INFANTIL. DESOBEDIÊNCIA CORPORAL.

Abstract: The work shares the initial planning for a research project linked to the Professional Masters in Arts (Prof-Artes) of the Institute of Arts (IA) of the State University of São Paulo (UNESP). Intimately linked to teaching practice, the research seeks ways to develop a pedagogical practice in dance with children in early childhood education. The objective is that contact with dance knowledge occurs through listening and deepening investigations of children's movements at school. This approach to the children's universe requires the sewing between the playful and the scenic (MARQUES, 2012) in the actions to be carried out. It is envisaged as a possibility for its development to guide the work by the methodological approach of action research, since it plans, monitors and evaluates actions developed according to the problems listed and requires the involvement of the researcher and the (children) participants throughout this process (THIOLLENT, 1998). For data observation, the use of lesson plans is expected; of reflective records in Logbook and photographic and videographic records. The reflection and analysis of the material will be done in the light of the bibliography raised, having in perspective the objectives of the research.

Keywords: DANCE. EARLY CHILDHOOD EDUCATION. BODY DISOBEDIENCE.

1. Dançar e desobedecer

O presente trabalho compartilha o planejamento inicial para uma pesquisa no mestrado profissional em ensino de artes (Prof-Artes) vinculado à Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP). Considerando que é atrelada a um programa de pós-graduação profissional, essa escrita está diretamente relacionada a minha prática docente, utilizar-se-á da linguagem em primeira pessoa.

O contexto educacional para o desenvolvimento da pesquisa é a educação formal, mais especificamente a educação infantil. Ela é o primeiro segmento da educação básica e atende crianças de 0 a 5 anos. No município onde trabalho¹, as aulas de artes com especialistas, para esse grupo, são disponibilizadas apenas em escolas de período integral, chamadas "Educar Mais", e para a faixa de 3 a 5 anos.

Acompanhando o dia a dia dentro da educação infantil surge um incômodo: a percepção de que mesmo nesse segmento a escola padroniza movimentos e dificulta a exploração da corporeidade da criança. E também se fazia presente “a noção de disciplina na escola [que] sempre foi entendida como ‘não movimento’. As crianças *educadas e comportadas* eram aquelas que simplesmente não se moviam” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70, grifo da autora).

Apresento como exemplo os pés pintados na escada da escola onde atuo, são como pegadas.

¹ São Bernardo do Campo - SP. Município localizado na região do ABC paulista.



Fig. 1. Escadas. Fonte: acervo pedagógico.

Para todos verem: escada vista de cima. Nela, há pinturas de pegadas dos dois lados de cada degrau, elas ficam próximas às paredes e corrimões. Indicam por onde descer e subir.

As pegadas que descem as escadas estão em branco e as que sobem em vermelho. Quando em horário de refeição e grande fluxo de turmas essa estratégia evidentemente facilita a circulação dos grupos. Porém, esse recurso é utilizado a todos os momentos na escola. E geralmente quando as crianças não seguem pelos pés coloridos considerados corretos, elas são orientadas a segui-los, advertidas pela desobediência. Essas indicações são práticas de governo, ou, governamento, como sugere Alfredo Veiga-neto para diferenciá-lo “entre a instância macropolítica, institucional, estatal e moderna” (2019, p. 52). Sobre elas é possível dizer que:

No último ano daquela década [1970], Foucault concentrou suas investigações em torno de práticas de governo, por ele entendido como todo o conjunto de ações pelas quais se conduzem as condutas. Assim, em termos foucaultianos, quando alguém conduz a conduta de outro(s) ou de si mesmo, o que ele está a fazer é o exercício do governo sobre esse outro ou sobre si mesmo (VEIGA-NETO, 2019, p. 51).

Cotidianamente as condutas das crianças são conduzidas para que obedeçam as indicações na escada. Aqui, usa-se desobediência e não indisciplina por compreender que a última pode ligar-se à compreensão de atitudes desrespeitosas, antiéticas e agressivas por parte dos alunos. E a desobediência relaciona-se à infração de uma ordem ou regra que deveria ser obedecida. Cotidianamente essa infração não é necessariamente feita pensando em contrariar ou provocar o adulto e sim em brincar, experimentar-se, explorar os espaços e interações que ali se estabelecem

Muitas vezes, a escola cria, para organização da rotina, padronização de movimentos e de posturas corporais, que se repetem incansavelmente. Como no caso das orientações para que os pequenos sigam os pés pintados na escada.



Fig. 2. Crianças descendo as escadas de mãos dadas. Fonte: acervo pedagógico.

Para todos verem: Duas crianças com uniforme da prefeitura de São Bernardo descem a mesma escada da figura 1. Elas estão de mãos dadas e cada uma segura um corrimão. Elas ocupam toda a largura da escada.

Dentro dessa lógica, tudo o que foge da norma corporal é desincentivado. Mesmo em situações como na figura 2, em que duas crianças descem a escada de

mãos dadas. Elas descem as escadas em segurança - argumento baste usado para desmotivar movimentos das crianças - sem correr, segurando cada uma um corrimão, porém, aparecem contra indicações e indicações para que façam o pré estabelecido. Se espera das crianças apenas a obediência, mesmo se (e isso ocorre) as normas são estabelecidas sem diálogos com as crianças, reforçando a ideia de que existem padrões de movimentos a serem seguidos sem diálogo ou reflexão. Sobre este aspecto, Isabel A. Marques (2012) fala sobre a fila:

A fila é uma forma de organizar corpos no tempo/espço. Se esses corpos estão todos os dias organizados na mesma hora, no mesmo espaço e do mesmo modo sem qualquer proposta e/ou problematização, estamos certamente colaborando para que os corpos das crianças se autonomizem (MARQUES, 2012, p. 56).

Tal prática aproxima-se de um modo de ensinar dança, o qual estabelece a partir da repetição e cópia mecânica, favorecendo corpos automatizados. “Michael Foucault (1991) chamou esses corpos de ‘corpos dóceis’ - obedientes, não críticos. Ao entendermos o ensino de dança como reprodução mecânica de repertórios, estaremos primordialmente educando corpos dóceis” (MARQUES, 2012, p. 41).

É pertinente ressaltar que no contexto ao qual me refiro: (1) essas orientações não são necessariamente obedecidas por todas as crianças/em todos os momentos; (2) há aquelas crianças/aqueles momentos onde se obedece sem mesmo ter alguém por perto ou dizendo algo e (3) crianças também repetem essas regras para outras crianças.



Fig. 3. Criança descendo as escadas. Fonte: acervo pedagógico.

Para todos verem: Criança descendo as escadas sentada e com o apoio das mãos. Ela desce no espaço não pintado, entre as pegadas que indicam por onde subir e descer.

Na figura 3 a criança explora uma outra forma de movimento, com outros apoios, por um outro trajeto que não condiz com o estipulado pela pintura na escada. Uma brincadeira com amplo potencial para pesquisa corporal, no nosso caso, a partir da dança.

Ali, transgrediam algumas regras determinadas por essa gente grande, reelaboravam, à sua maneira, situações rotineiras e construíam outros/novos acordos roubados das pessoas adultas, aproveitando os recursos que o ambiente oferecia. (TONUCCI, 2010). O parque [aqui, a escada] era o local de subversão [...] (ALMEIDA, 2022, p. 31).

Em teoria, minha prática docente não é conveniente com automatização e a mecanização dos movimentos. Entretanto, quanto ao meu trato diário com as crianças (nos nossos deslocamentos da sala da professora pedagoga para o ateliê, por exemplo) minha postura reforçava essa obediência corporal. Eu negava e/ou não valorizava as experimentações que eram feitas, como se aquilo não pertencesse ou não pudesse pertencer às práticas corporais, porque na minha visão

adultocêntrica elas eram apenas desobediências.

As experiências com dança podem valorizar os interesses já existentes presentes nas experimentações corporais feitas pelas crianças nas suas transgressões e desobediências, e impregna-las de novos sentidos de dança e de novos sentidos de mundo (MARQUES, 2010). É a partir da necessidade de ampliar a escuta às crianças em movimento que passo a considerar essas ações inventivas, subversivas, brincantes, de desobediências corporais. Desta forma, vislumbrando dançar e desobedecer com as crianças considero desenvolver práticas em dança nos encontros de artes, pela articulação entre o lúdico e o cênico (MARQUES, 2012), que nasçam das desobediências.

As perguntas feitas são: seria possível, a partir dos movimentos que os pequenos já exploram, entendidos como desobediências corporais, ampliar o conhecimento em dança? E assim, por meio do ensino e aprendizagem na linguagem da dança, desestabilizar as normas corporais? Mesmo que por um momento? As perguntas supracitadas abrem espaço para outras, que nos interessam. Sem almejar respondê-las elenco-as: Quais relações estão sendo construídas a partir das normas corporais? São elas que queremos construir? O que estamos mantendo/preservando quando damos prioridade às normas em detrimento das relações que passam a ocorrer permeadas pela vigilância?

2. Vislumbrar

A execução do projeto depende da autorização da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo e, caso ocorra, se desenvolverá na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) em que estiver vinculada. A previsão de sua execução é no primeiro trimestre de 2023, e possivelmente se desenvolverá com uma turma de crianças de “infantil IV”, tendo entre 4 a 5 anos.

Dentro do vislumbre aqui apresentado uma mudança importante ocorreu entre a submissão do resumo e a comunicação oral do trabalho, aqui esmiuçado em palavras. Essa mudança deve ser evidenciada. Inicialmente eu apresentaria quatro temas corporais às crianças para que buscassem: (1) modos de não ficar sentado direitinho; (2) modos de não andar em fila; (3) modos de não ficar quietinho e (4) modos de não fazer o que é esperado no/na (lugar a ser escolhido pelas turmas). Estes já viriam com pontos a serem experimentados pelas crianças através da

dança, a saber: (1) partes do corpo; articulações e contatos e apoios; (2) direções, trajetórias, modos de locomoção e pausa; (3) tempo, amplitudes de movimento e níveis e (4) improvisação e rememorar conteúdos anteriores. Dentro dessa lógica, eu indicaria o que as crianças deveriam desobedecer. Na prática elas estariam me obedecendo.

Em suma, esta “necessidade pedagógica” de determinação *a priori* de objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação acaba por criar técnicas e procedimentos de ensino que são aplicáveis a “qualquer” indivíduo de “qualquer” escola de “qualquer” cidade ou país. Estas técnicas aplicadas ao ensino de dança universalizam e tentam garantir a unidade de pensamento, de corpos, de ação (MARQUES, 2011, p. 61).

Ao longo dos estudos no primeiro semestre de 2022, após ingresso no Prof-Artes, pude compreender que para além de não propiciar a automatização e mecanização dos movimentos corporais, precisaria negar esses processos nos movimentos/pensamentos pedagógicos também. Eu precisaria olhar para aquelas crianças, naquele contexto. Eram as que eu propunha as investigações/desobediências delas? Não eram. Eu não tinha considerado as crianças.

E, assim como as crianças criam seus espaços de exceção para resistir e se fortalecer perante a dominação adulta, os projetos de dança podem privilegiar novas formas de pensar a realidade, a educação e a infância por meio de ações significativas - carregadas de dimensão imaginativa, sensível e criativa - que favoreçam outras formas de performance na sociedade. Isso depende também de uma atuação de professoras e professores de dança que reconheça a importância de conhecer as crianças por elas mesmas, confiando nas qualidades e capacidades infantis de decidir e participar, fugindo do lugar-comum de tentar enxergar o mundo como se fossem crianças que não são (Sarmento, 2005) (ALMEIDA, 2022, p. 36).

É assim que a pesquisa passa a buscar exercer e exercitar a desobediência, pela curiosidade corporal das crianças no/com os espaços da escola. Para isso, serão propostas práticas artísticas/pedagógicas em dança com a infância, que nasçam dessas investigações de movimento que muitas vezes são reprimidas. Ou seja, ao contrário do previsto de início, os conteúdos da dança somente serão elencados após a observação das crianças e a partir de seus interesses exploratórios. Para elencar os conteúdos da dança a serem trabalhados estão organizadas duas referências: “Dança para criança: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil” de Carolina Romano de Andrade e Kathya Maria Ayres de Godoy de 2018 e “Interações: crianças, dança e escola” de

Isabel A. Marques de 2012. Continua previsto, no planejamento para dançar e desobedecer, encontros para o desenvolvimento de conteúdos próprios da linguagem da dança e encontros destinados a processos criativos em dança.

Desta forma, objetiva-se: observar e registrar por escrito as pesquisas corporais das crianças que desviam das normas; elencar algumas dessas desobediências para desenvolver aulas de dança que permitam o aprofundamento do conhecimento em dança; propiciar a experiência de composição em dança, a partir das pesquisas corporais desenvolvidas.

Sendo assim, tem-se como possibilidade a atuação pela abordagem metodológica da pesquisa-ação. Uma vez que, ela prevê a participação da pesquisadora e das (crianças) participantes e permite “[...] estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (THIOLLENT, 1998, p. 19).

Para observação de dados prevê-se a utilização dos planejamentos das propostas; sua comparação com as adaptações feitas e observações do desenvolvimento delas por meio dos registros reflexivos em Diário de Bordo (prática já adotada para documentação na escola) e registros fotográficos e videográficos. A reflexão e análise do material será feita perante bibliografia levantada tendo em perspectiva o objetivo geral da pesquisa.

Ao propor experiências diferentes daquelas que visam o “corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil” (FOUCAULT, 1987, p. 125), espera-se que a pesquisa, assim como o compartilhamento de seus planejamentos iniciais, possa somar esforços para atuar com a “dança como insurgência e criação de outros modos de ser”², tanto na escola de educação infantil como em outros contextos educacionais.

Referências

ALMEIDA, F. S. Subversões e subversivas: a infância, a criação de espaços de exceção e os projetos de dança. *In*: ALMEIDA, F. S. (org). **Dança relando**: Arte, educação e infância. São Paulo: Summus editorial, 2022, p. 23-37.

² Tema do VII Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 1ª edição online.

ANDRADE, C. R.; GODOY, K. M. A. **Dança para criança**: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil. Curitiba: Appris, 2018.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 27. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

MARQUES, I. A. **Linguagem da Dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, I. A. **Interações**: crianças, dança e escola. São Paulo: Blucher, 2012.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES** [online]. Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 out. 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

VEIGA-NETO, A. Por que governar a infância? *In*: RESENDE, h. (org). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

Júlia Matias Silva (IA/UNESP)

E-mail: julia-matias.silva@unesp.br

Licenciada em Dança pela UFRJ. Mestranda no Mestrado Profissional em Artes, Prof-Artes, Unesp/SP. Atua como professora de Artes no município de São Bernardo do Campo.

Carolina Romano de Andrade (IA/UNESP)

E-mail: carolina.romano@unesp.br

Doutora em Artes pelo IA/UNESP, Estágio Pós-Doutorado em Artes, IA/UNESP. Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação PPGArC da UFRN. Atua como professora colaboradora do Mestrado Profissional em Artes, Prof-Artes, Unesp/SP.

Dança reage: retórica é ação com corpos

Lenira Peral Rengel (UFBA)
Mayanna Costa Martins (UFBA)
Renilza Machado Ramos (UFBA)
Rosecleide Lima Bispo (UFBA)
Juliana Fernandez Castro (SMED)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Apresentamos um circuito de conceitos e pesquisas que se conectam como sinapses neurais para manifestarem a constante ação do prefixo **re** em um circuito de afetos (SAFATLE, 2019). A palavra, o prefixo são ações nos contextos, no caso educacionais. **Re** como **revigorar**, **reafirmar**. **Repetição** como possibilidade de autocrítica (SENNETT, 2009). A Dança que **reage** não se abate ao sistema neoliberal (CHAUÍ, 2014). Ainda que tateando na falência educacional, a Dança transgredir (hooks, 2017) e provoca (**re**)insurgência (STRECK e MORETTI, 2013). Da dimensão pessoal à escolar, à local, à planetária, ao cosmos, somos parte, quimicamente e culturalmente, de um mundo coletivo, mesmo com imensas diversificações de modos de ser, sentir, pensar. Dança **reage** para alfalettrar (SOARES, 2021). Nossas crianças (também jovens e pessoas adultas) são tratadas com imenso descaso em relação aos difíceis processos que podem ser a alfabetização e letramento. Elas não são tábua rasa (PINKER, 2004), têm muito a dizer, a dançar, a escolher. Em modo fórum, nossas dançasfórum buscam traçar caminhos justos (BOAL, 2005). Em um presente circulante (CLARK, 2016) as raízes do presente trazem o passado e projetam o futuro, sempre em um **re** revigorante de Dança **Reage**, para que nossas dançasfórum possam construir um caminho de um sonho coletivo (RIBEIRO, 2022), pois não teremos mais tempo se não o fizermos.

Palavras-chave: DANÇA. RE. REAGE. DANÇAFÓRUM. CONTEXTOS EDUCACIONAIS.

Abstract: We present a circuit of concepts and researchs connected like neural synapses to manifest the constant action of the prefix **re** in a circuit of affects (SAFATLE, 2019). The word, and the prefix are actions in contexts, in this case, educational. **Re** as invigorate, **reaffirm**. **Repetition** is a possibility of self-criticism (SENNETT, 2009). The Dance that **reacts** does not abate to the neoliberal system (CHAUÍ, 2014). Although groping in educational bankruptcy, Dance transgresses (hooks, 2017) and provokes (re)insurgency (STRECK and MORETTI, 2013). From the personal dimension to the school, to the local, to the planetary, to the cosmos, we are part, chemically and culturally, of a collective world, even with immense diversifications of ways of being, feeling, and thinking. Dance **reacts** to "alfaletrar" (SOARES, 2021). Our children (also young people and adults) are treated with immense neglect about the complex process that literacy can be. They are not blank slate (PINKER, 2004), they have much to say, to dance, and to choose. In a forum manner, our *forumdances* seek to trace fair paths (BOAL, 2005). In a rolling present (CLARK, 2016), the roots of the present bring the past and project the future, so our *forumdances* can build a path of a collective dream (RIBEIRO, 2022) because we will

have no more time if we do not.

Keywords: DANCE. RE. REACT. DANCEFORUM. EDUCATIONAL CONTEXTS.

1. Dançando nosso fórum em Re de Reage

Somos cinco professoras de Dança, de crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas. Pessoas de diferentes marcadores sociais somos do grupo de pesquisa *Corponectivos em Danças* (CNPq). Quatro de nós atuam na rede municipal de ensino de Salvador/BA e uma na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Com todas essas pessoas, com as quais convivemos na ação de ensinar Dança compomos um fórum, ou melhor, uma dançafórum.

Trabalhamos para que o ensino da Dança aconteça em todos os seguimentos do processo educacional da Escola, no caso, o contexto público de ensino. Infelizmente, não é o que acontece atualmente. Este ensino vem sendo **retirado** das pessoas profissionais paulatinamente por meio de estruturas dominantes. Acreditam que ao **retirá-la** há tempo para estudantes ter outras aulas, consideradas mais importantes.

Nossa problemática nuclear se dá em atuar como **Re** de Reage. Como uma **repetição** incessante de manifestar a Dança como área de conhecimento, como modo educativo-artístico. O prefixo **re** não define tão somente a **repetição**, a volta, a ação **retroativa**. Define também a força de um sentimento e ato, como, por exemplo, **rejubilar**, **revigorar**. Assim, em anos ininterruptos de Dança **Reage** emergem **revigorantes** e **repetidas** ações. E **repetição** como fala Sennett (2009), é possibilidade de autocrítica, de **revisitar** uma ação. Ao tempo em que se vai **repetindo**, ensina Richard Sennett, muda-se o conteúdo do que se **repete**. **Repetição** possibilita expansão cognitiva, ao se **refazer**, se **recria**, se **(re)abrem** novas possibilidades, inesperadas. “Repetir, repetir - até ficar diferente” (BARROS, 2016, p. 16).

Dança **Reage** coreografa um exercício constante para uma habilidade de “artífice” (SENNETT, 2009), ou seja, aquela pessoa que deseja o benfeito, não para ser melhor que outra, no sentido competitivo eliminatório, mas para o bem **re(fazer)**. Contudo há imensas adversidades. Há impedimentos de toda ordem no caminho do constante empenho em **reagir**. Nossas danças **reagem** às condições que a elas se interpõem há anos e anos. Augusto Boal (2005, p. 41), **revolucionariamente** nos

inspira com seu “teatro-fórum” no “caminho justo” nas realizações de nossas dançasfórum.

Recriamos modos de dançasfórum, com o entendimento de que o corpo é um fórum de perguntas, questões, respostas, comentários, inferências, movimentos, pulsações do sangue nas veias, nos neurônios, nos desejos. Dançasfórum de partes entre si que não são pedaços de um todo, mas sim a relação entre um todo.

Argumentamos que se esse modo de ser/estar dos corpos (nós, você que nos lê, as crianças, as pessoas idosas) é um fórum, a relação com as outras pessoas e o mundo é também. O universo é um fórum, os planetas, as estrelas, os mares. Somos bem pequeninas nisso tudo (sim, sabemos), nossas pessoas alunas também, mas somos parte desse todo, somos relação nesse todo. Como nos ensinou o grande e generoso cientista Carl Sagan (1934-1996) somos feitas da poeira das estrelas (*star stuff*). Elas, as estrelas, em um tempo que não conseguimos sequer dimensionar incham, colapsam (em uma dança, podemos dizer) e soltam camadas de nitrogênio, cálcio, carbono, elementos químicos que nos constituem. Por mais que sejamos pequeníssimas, crianças, adolescentes, jovens, pessoas adultas de todas as idades, brilhamos nesse fórum planetário. Não podemos parar de **reafirmar** que nossa constituição é feita da “poeira das estrelas”. Por isso as pessoas as crianças, estudantes de todas as idades dos contextos educacionais públicos têm que brilhar e não serem tornadas subalternas.

O senso do todo do corpo como fórum **retrata, reforça** e se expande, em raios simétricos e assimétricos, para um corpo do coletivo, da cidadania. Entretanto, sabemos que cidadania é uma “palavra fatigada de informar” (BARROS, 2018). Muito adverso, ainda, dizer que uma dança é cidadã, que a pessoa que dança é cidadã plena. O professor José Murilo de Carvalho (2013) ensina que cidadania se desdobra em direitos civis, políticos e sociais. Direitos civis tratam do ir e vir, da liberdade, igualdade, direito à propriedade, justiça independente, barata e acessível, da escolha do trabalho.

Na escola pública? Quem tem direitos civis?

Os direitos políticos definem-se, de acordo com o professor, o direito de votar, de se organizar, se colocar para voto. Todavia se não há liberdade, ou constante **reação** para a emancipação, o voto é esvaziado, ou de pouca representatividade.

Na escola pública? Quem tem direitos políticos?

Os direitos sociais garantem a participação da população na riqueza coletiva. “Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria” (CARVALHO, 2013, p. 10).

Na escola pública? Quem tem direitos sociais?

Cidadania e seus direitos civis, políticos e sociais não são abstrações, mas são assim abordadas. Ao **re**encenarmos os corpos com a perspectiva enativa, a qual percebe as (**re**)ações no mundo em um amplo espectro cognitivo psicológico, físico, intelectual, social, não há como compreender cidadania apartada da vida cotidiana. Nossas danças traçam trilhas que bifurcam caminhos impeditivos interpostos por barreiras que bloqueiam o emancipar. Organizar rodas de conversa, dançasfórum e nelas jogos os mais variados, coreografias compartilhadas, assistir a vídeos, ler nos mais variados suportes estimula liberar a imaginação, entendida também como racionalmente engajada. Por inúmeras vezes há tolhimentos do imaginar, pensar. Um crime. **Re** ações que parecem ser tão livres são minadas pela falta de amor aos estudos, a alfabetização precária, a incompreensão de entender o letramento concomitante à alfabetização (inclusive da Dança).

Por isso dançar em **re** é **re**afirmação de um “presente circulante”, um termo do filósofo cognitivo Andy Clark (2016). Um processo de um presente sempre em andamento que se atualiza a cada instante. Um **Re** que olha para o futuro a partir do presente, sempre enraizado no passado, como conhecimento do que fica em nós, no agora, Um **Re** presente. Como “poeira das estrelas” que somos, as raízes do nosso presente estão **re**encravadas no passado. A história das danças do cosmos está (**re**)circulante no nosso presente. Um cosmos tão diverso como somos nós. E o cosmos está dentro de nós: o cálcio em nossos dentes, o ferro em nosso sangue, o nitrogênio em nosso DNA. Da dimensão pessoal, à escolar, à planetária, ao cosmos há temporalidades e espacialidades que se conectam em uma dançasfórum de demandas urgentes – de extinção das espécies (inclusive a humana) desigualdades, inseguranças, mortes, ódios, alegrias, risos – que temos.

Dança **Re**age nos mobiliza, nos ajuda a **re**agir à “retórica do ódio” (ROCHA, 2020), a retórica da ignorância e da violência. Uma tese nossa é a de que retórica é ação do/no corpo. Ou seja, “bem falar”, “bem argumentar” não são abstrações soltas no éter, elas atacam pessoas, acabam com vidas. Da retórica, de acordo com o professor João Cezar de Castro Rocha, foi se retirando o sentido e ficou, principalmente, significando um discurso vazio. Todavia ela nada tem de

insossa, ou vazia. Ao contrário, age muito eficazmente de modo instrumental, primeiro desqualificando as pessoas, depois as desumanizando, tornando-as objetificadas. Em contraponto à retórica do ódio, nosso circuito de conceitos **reage** em um circuito de afetos (SAFATLE, 2019). A maneira como afetamos e somos afetadas (como pessoas) compreende afetospolíticos, os quais produzem experiências de vida. Afetos são modos de implicações de pessoas e políticas, são tomadas de decisão que podem mudar o mundo.

A escola é um espaço disparador de afetos. Nela diferentes contextos se encontram para partilhar histórias de vida. É um ambiente que possibilita discussões, move angústias, incertezas e alegrias. Dançar esses afetos é um caminho para estimular diálogos acerca da projeção de futuro, a partir do **re** presente, da Dança na educação pública.

A Dança na escola pode ser propulsora de ações que desencadeiam senso crítico e pertencimento a ela. Dessa maneira, quando nos movemos para compreender o que afeta estudantes no espaço escolar público “[...] podemos destacar a emancipação como projeto educativo [...]” (MORETTI, 2008, p. 81) e desenvolver um ensinoaprendizagem que **reage** junto às pessoas que estão às margens ou excluídas de um contexto social que aniquila corpos que não seguem padrões socialmente estabelecidos.

Propomos, vinculadas a uma pedagogia libertadora (FREIRE, 2020), o ensino **repetido** de danças como ato político, dialógico e transformador. Compreender que todas as pessoas que fazem parte do ambiente escolar público são partícipes do processo emancipatório é **reentrelaçar** danças, afetos, ações emancipatórias, insurgências, perfazendo uma união de ações para afetos que não o do ódio, mas de **reforço**, **revigor**, **revolta**, **revolução**. E amor, muito amor.

Remanifestar a insatisfação com relação à forma como o processo educacional público vem sendo constituído é um modo **reinsurgente** de **reeducar** “o educativo de insurgência” (STRECK, 2006), (MORETTI, 2008). Ele acontece quando os conflitos se explicitam de forma a gerar mudanças no conhecimento, nas ideias e no comportamento, transformando-os em instrumento de combate para amadurecimento de ações. Segundo Streck (2006), Moretti (2008), a experiência emerge dos confrontos que são transformados em ação e **reflexão**, como propõem os autores podem culminar em uma transgressão emancipatória, em insurgência que suscita a investigação, não como um ato de **rebelião** efêmera, mas como um ato

político que **reage** permanentemente. Assim, as **reinsurgências** no ambiente escolar público tratam de **reconhecer** e **reproblematizar** ações cotidianas de modo a **reconstruir** conhecimentos a partir delas.

[...] um movimento de inovação seja uma possibilidade real no interior das práticas educativas. Trata-se da insurgência no sentido de recuperar ou criar a possibilidade de dizer a sua palavra, de fazer com que a revolta e a indignação contra as condições opressivas se transformem numa força potencializadora de mudanças (STRECK, 2006, p. 108).

Promover a autonomia de estudantes da educação básica pública, por meio da Dança e com a criação de criar possibilidades de expressarem o que lhes afeta, pode proporcionar condutas cotidianas de autonomia, consciência crítica e capacidade de decisão. Compreender insurgência como processo político / pedagógico / organizativo (MORETTI, 2008) **ressignifica** o que seja engajamento em ensinar/aprender a ser pessoa crítica e em respeito mútuo, no fomento à igualdade de direitos para todas as pessoas e todas as danças.

Dançar para “alfaletar” é uma ação da Dança que **reage** cotidianamente na escola pública, pois, busca trazer contribuições para o processo de alfabetização e letramento de estudantes da educação básica. Não no dualismo ou individualismo das palavras, mas sim na relação de complementação da capacidade que ambas têm de transformar o estado de aprendizagem da pessoa estudante. Ações que **reagem** ao sistema tradicional que insiste em fazer parte da escola é fazer uma educação de busca emancipatória a qual vem se desenhando desde 2013 e que vem sendo trabalhada sistematicamente desde então.

Expandir o dançar para alfaletar, é papel dessa dança que vai em busca da transformação do estado em que pessoas estudantes se encontram. Um exemplo desse conhecimento particularizado é perceber o nível de escrita e fluência em leitura de estudantes. Como utilizar os livros didáticos do PNLD ou outros se as crianças ainda não sabem ler, mesmo estando em séries mais avançadas, como de costume encontramos nas escolas públicas? Como promover relações entre dança e escrita se a professora desconhece que crianças em nível pré-silábico não escreverão as respostas em seus cadernos? Conhecendo e acompanhando o desenvolvimento na aprendizagem da alfabetização, quem ensina poderá oferecer aulas e orientações mais próximas, trazendo contribuições que permitam estudantes compreender o que se quer dizer ou realizar.

fundamental, indagou se professores de Artes teriam talento para trabalhar com crianças pequenas. Todavia, **reafirmamos**: “Como é que nasce o talento em ser pessoa professora, engenheira eletricista, enfermeira, ou? Considerando que o talento seja algo da natureza humana, ele pode ser desenvolvido, aprimorado, sem experiência?

Temos sim características inatas, ao contrário seríamos como uma “tábula rasa” (PINKER, 2004), ou seja, uma folha em branco, na qual a sociedade, a educação, o ensino imprimem seus valores. Entretanto, se fôssemos somente natureza, já nasceríamos prontos para viver em sociedade. Não precisaríamos aprender mais nada. Essa posição nativista resultaria em crenças de que o comportamento humano inato não pode ser alterado por aprendizagem. Portanto, não existe um gene da inteligência, do talento para dançar ou educar, por exemplo, os genes conseguem certos tipos de efeitos a partir de combinações complexas e agindo em conjunto. Somos, assim, espécie feita da natureza e da cultura.

Interesses políticos e ideológicos estão nas retóricas do ódio, ainda que aparentemente despretensiosas, por meio de aludir o conhecimento ao entendimento dualista que separa corpo X mente e conseqüentemente dicotômico, separando natureza humana x cultura. A aprendizagem da Dança e das Artes é vista como menos importante e colocada como um fazer de um corpo apartado do pensamento. É a retórica do ódio e do medo das Artes! A Dança é ação cognitiva do corpo. Com ela aprendemos a conhecer a nós mesmos. Dançar move ideias, constrói narrativas, aguça os sentidos, recria torções no espaço, faz sonhar, focar e concentrar.

A Dança na escola é **reação** política de desobediência ao aprisionamento, ao desperdício do tempo, ao embrutecimento da transmissão de conhecimento. Por isso, ela é perigosa para um sistema educacional que insiste na produção de corposmáquinas. O “corpo máquina” (FOUCAULT, 2014), trata de um corpo simétrico, disciplinado. A disciplina desse corpo irá determinar um estudante adestrado, facilmente controlado e dócil.

O modelo de educação vigente **remonta** à configuração moderna do “paradigma dominante” (SANTOS, 2010), e desconhece o fato de que conhecer é relação indissociável entre pessoa e ambiente. O paradigma dominante engendrado no mundo moderno tem como metáfora o mundo máquina. Este modo de pensar o mundo, a educação, o conhecimento das coisas, caracteriza-se pelo excessivo rigor

e controle. Conhecer, dentro deste sistema educacional disciplinador é regular e não emancipar.

Constituir-se pessoa professora especialista em uma área e/ou campo de conhecimento requer muita repetição, autocrítica, desejo, reengajamento cotidiano, para estar em abertura aos fluxos de transformação e luta às tentativas de manter estancamentos. Está em jogo, com a ideia de retirar os profissionais das Artes das séries iniciais do ensino fundamental, não o fato de termos talento para trabalhar com crianças ou não, mas sim o de garantir, desde cedo, uma educação pública sem criticidade, sem criatividade, sem inventividade, dualista e imóvel.

A ideia é de manter o *status quo* de um projeto político educacional colonialista de dominação disfarçada, que visa a manutenção de uma escola pública distante da vida. Uma educação voltada exclusivamente para o ler sem letrar, escrever sobre o que nunca se percebeu, somar e subtrair para servir à lógica de mercado. Esta é a educação oferecida aos filhos e filhas da classe trabalhadora, garantindo de maneira perversa e insana a produção de futuros operários do sistema capitalista.

A Dança **Reage** ao não se abater com as infinitas investidas de enfraquecimento do ensino da Dança e da Arte e do sistema público de educação. A Dança **reage** ao mostrar que é capaz de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. A Dança **reage** quando não cede ao sistema totalitário e neoliberal (CHAUÍ, 2014), que não valoriza seus profissionais que são qualificados nas áreas da Dança e da educação. hooks (2019), nos fala que uma ação de movimentos é importante para promover a justiça social. Considerando a pertinência desse pensamento, descrevemos que uma educação democrática pode propiciar transformações, as quais as pessoas poderão alcançar uma consciência crítica e questionadora. Essas transformações podem romper com as estruturas de dominação, que impedem ações que nós professoras buscamos desenvolver nos nossos fazeres profissionais como meio de contestar e confrontar tais estruturas. **Reagimos** com ações de movimentos com o desejo de promover uma educação emancipatória que possa fazer com que corpos potentes possam **reagir** contra um sistema que impede as transformações.

Causa indignação quando ouvimos retóricas de ódio que explicitam que a retirada do ensino das artes, em algum segmento curricular, propiciará um melhor desenvolvimento cognitivo. Será mesmo que pessoas que proliferam tais retóricas

entendem o significado de desenvolvimento cognitivo? Talvez, elas precisem de aulas de Dança também.

A Dança e as Artes estão em constante vigilância, quando falamos do Ensino Público de Salvador. Ao invés de fazer seu papel de contribuir para o desenvolvimento das pessoas, junto a esta ação temos que lutar contra os absurdos impostos que delimitam a realização do trabalho com a Dança. Estamos, na maioria do tempo, **reagindo** contra barbáries que impossibilitam que nossas ações de constantes artífices se realizem, que sejam **recompensadas**, no sentido de Sennett (2009), ou seja, realizadas com a qualidade do benfeito, do engajamento profundo.

A grande maioria das escolas do Município de Salvador não têm espaços físicos adequados para as aulas de Dança, e quando raramente os têm, não são disponibilizados suportes que possam ajudar nas ações. Nas salas faltam ventiladores, aparelho de som adequado – muitas vezes temos que levar o nosso próprio aparelho - e diversos materiais que poderiam dar melhores condições para o desenvolvimento das aulas. E assim estamos sempre **reagindo** contra as dificuldades impostas. **Dança Reage** sempre **reexistiu**, estamos sempre em militância para defender direitos imprescindíveis da educação. Mas nos deparamos com situações absurdas.

Em 2014, o ensino das Artes foi retirado do segmento infantil, no mesmo ano foi proibido ter as quatro linguagens artísticas em uma única escola, ou seja, apenas uma delas poderia acontecer naquele espaço. Estudantes não poderiam mais experimentar Dança, Música, Teatro e Artes Visuais em uma mesma unidade escolar. Infelizmente essa proibição causou alegria em algumas pessoas que não acreditavam na competência do ensino das Artes. Essa proibição se deu também por entenderem que as quatro linguagens artísticas juntas no mesmo ambiente, causavam muito movimento dentro da escola. A palavra **movimento** dita por tais pessoas significava balbúrdia, uma bagunça que deveria ser evitada.

Para algumas pessoas é difícil entender que Arte é também movimento, e isso possibilita que pessoas se comuniquem, percebam o mundo e se percebam. Hooks (2017), nos fala que uma ação de movimentos é importante para promover a justiça social. A Dança em uma educação democrática, em um (**re**) sempre presente circulante, projeta que crianças, jovens e pessoas adultas tenham consciência crítica e questionadora, às imposições e maneiras de dominação oriundas das diversas formas de prática de poder (FOUCAULT, 2004). Tais práticas, segundo o autor,

podem, em algumas situações, se tornar estado de dominação. Neste caso, as relações de dominação são inflexíveis e “impedem qualquer reversibilidade do movimento” (FOUCAULT, 2004, p. 267), o que acaba impedindo que as pessoas possam se posicionar com ações de movimentos que possam causar transformações sociais, políticas e culturais.

Freire (2020), diz que a educação é uma ação que ingerência o mundo. Mas como fazer uma educação que é o tempo todo vigiada com a intenção de que ela não aconteça de forma ampla, acolhedora e com a participação de todas as pessoas nesse processo? Podemos ver o Panóptico Foucault (2021), agindo sobre nossas reações. A liberdade vigiada que a partir dos dispositivos de observação, não apenas controla, mas também influencia no comportamento das pessoas, mostrando o que podem e não podem fazer ou ter. É contra essa tentativa incessante de invisibilidade e de poder sobre os corpos que a Dança vem reagindo.

E ainda assim, a contrapelo de toda desesperança, a despeito de todos os erros do passado e do presente, apesar de toda a inércia de nossa brutalidade ancestral, com doses iguais de razão e amor, como a flor da bromélia que cresce entre as ranhuras das pedras, é preciso insistir na expansão da consciência humana pelos espaços estreitos do futuro, nas ranhuras do possível, nas brechas das interdições (RIBEIRO, 2022, p. 126-127).

Dança Reage, nas nossas aulas e ações, não se atém a um combate de narrativas. Buscamos, com nossas danças, manifestar e compreender nossos contextos e reinsurgir e reemergir com a força da infância, em todas as idades.

DANÇA REAGE.

Referências:

BARROS, M. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BARROS, M. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BOAL, A. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CÁSSIO, F. **Educação contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar/Alessandro Mariano [et al.]; organização Fernando Cássio; prólogo de Fernando Haddad. São Paulo: Boitempo, 2019.

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CLARK, A. **Surfing uncertainty. Prediction, action and the embodied mind**. New York: The Oxford University Press, 2016.

FOUCAULT, M. 1926-1984. **Ética, sexualidade, política** / Michel Foucault; organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa – Rio de Janeiro; Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Do original em francês: Surveiller et punir. Bibliografia. 10ª reimpressão. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa/Paulo Freire. 66 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paulo Freire. 80 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade / Bell Hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MORETTI, C. Z. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**, [S. l.], v. 24, n. 24, p. 35-52, 2013. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4176>. Acesso em: 05 jun. 2022.

MORETTI, C. Z. **Educação popular em José Martí e no movimento indígena de Chiapas**: a insurgência como princípio educativo da pedagogia latino-americana. 2008. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

PINKER, S. **Tábula rasa**: a negação contemporânea da natureza humana. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PINTO, A. S.; et al. **Comunicar, mover e aprender**: o movimento como eixo da linguagem e da aprendizagem. 2019.

QEDU. **Evolução do IDEB**. Escola Municipal Acelino Maximiano da Encarnação. 2022. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/29184096-em-acelino-maximiano-da-encarnacao/ideb>

RIBEIRO, S. **Sonho manifesto**: Dez manifestos urgentes de otimismo apocalíptico. São Paulo: Companhia das Letras. 2022

ROCHA, J. C. C. **Guerra cultural e retórica do ódio** – Crônicas de um Brasil pós-político. Goiânia: Caminhos, 2020.

SAFATLE, V. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo/Vladimir Safatle. – 2. Ed. Ver.; 5. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SENNETT, R. **O Artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009

SOARES, M. **ALFALETRAR**: Toda criança pode aprender a ler e escrever. reimpressão. São Paulo: Ed. Contexto. 2021. 352 p.

STREK, D. R. Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras. **Série - Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande - MS, n. 22, p. 99-111, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/278/133>. Acesso em: 6 jul. 2022

Lenira Peral Rengel (UFBA)
E-mail: lenira@rengel.pro.br

Professora Doutora da Escola de Dança da UFBA, pesquisadora Pq2/CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Dança (acadêmico). Ensina com pessoas de todas as idades: dança e cognição, aprendizado, ecologia de saberes, dançasfórum.

Mayanna Costa Martins (UFBA)
E-mail: mayannacm@gmail.com

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança da UFBA; Integrante do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças; Integrante do Coletivo CDEPAM; Especialista em Arte-educação (Faculdade Olga Mettig); Especialista em Educação Psicomotora (CESAP); Licenciada em Dança (UFBA); Professora, Vice - Diretora na rede municipal de ensino da cidade Salvador- Ba.

Renilza Machado Ramos (UFBA)
E-mail: renilzaramos@yahoo.com.br

Mestra em Dança; Integrante do grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças; Integrante do Coletivo CDEPAM; Especialista em História Social e Cultura Afro-Brasileira (UNIME); Especialista em Arte-educação (Fasouza); Professora de Dança na rede municipal de ensino da cidade de Salvador-Ba.

Rosecleide Lima Bispo (UFBA)
E-mail: rosemelrlm@gmail.com

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança da UFBA; Integrante do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças; Integrante do Coletivo CDEPAM; Especialista em Gestão Educacional Integrada (CESAP); Especialista em Atividade Física Adaptada e Saúde (UGF); Professora de Dança na rede municipal de ensino da cidade de Salvador- Ba.

Juliana Fernandez Castro (SMED)
E-mail: Julianafernandez77@hotmail.com

Mestra em Dança;
Integrante do grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças;
Integrante do Coletivo CDEPAM;
Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança UFBA);
Professora de Dança e Vice-Diretora na rede municipal de ensino da cidade de Salvador-Ba.

Po(éticas) de infancionalização: Experiências no ensino de danças das primeiras infâncias

Luana Lordêlo Cunha (UFBA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Este artigo é parte da pesquisa de mestrado em dança intitulada: “Quem quiser a aprender a dançar vai na casa de dona Juquinha”: Discutindo po(éticas) e metodologias no ensino de danças para as infâncias”. Sendo iniciada em período de pandemia na Bahia, no ano de 2020, resistindo às políticas de um desgoverno na educação. Visando então, contribuir para o campo de estudos de metodologias do ensino de danças para as infâncias, encontramos a seguinte questão: Quais seriam as po(éticas) que assumem um compromisso com as questões da interseccionalidade e a diversidade? Umbigamos assim, o chão da escolinha Maria Felipa, onde foi possível levantar algumas pistas metodológicas e enegrecer o simbólico po(ético). Isso significa ir em busca de uma pedagogia artística afroperspectista mais infancionalizante.

Palavras-chave: DANÇA. INFÂNCIA. EDUCAÇÃO. UMBIGO.

Umbigando as infâncias

A ação do movimento filosófico de duvidar tropeça nas infâncias, convidando-as para dançar. Duvidando, extrapolamos o compromisso de uma hipótese, abrindo espaço para umbigar as experiências. Ao deslocar, portanto, as dúvidas para o chão da escolinha Maria Felipa¹, esta pesquisa de mestrado em dança, busca semear po(éticas) que e confrontar os caminhos metodológicos colonizadores. Afinal, como promover metodologias no ensino de danças das primeiras infâncias com possibilidades infancionalizadoras²?

*Quem quiser aprender a dançar vai na casa de dona Juquinha.
Quem quiser aprender a dançar vai na casa de dona Juquinha.
Ela pula,
Ela roda,
Ela faz requebradinha.*

¹ Escola de educação infantil afro-brasileira com sede física no bairro da federação na cidade de Salvador. Idealizada por Bárbara Carine Pinheiro Soares – “uma intelectual diferentona”.

² A infância a qual estamos nos referindo, se difere do que esperamos da ideia ocidental, de que esta acontece apenas numa determinada faixa etária (infantil). A infância aqui está enquanto experiência filosófica no mundo (infancionalizar).

Minha vó quando cantava essa música na varanda de casa, ensinava um jeito de infanciar a minha criança. Na época ela cantava “Seu Juquinha”, mas eu peço licença, para trazer o feminino tão presente no chão da escola: as merendeiras, as tias, as professoras, as coordenadoras, as cuidadoras. Cada uma delas compõe as po(éticas) nesse movimento cotidiano da criança. Reconhecer esses saberes aprendidos pelos corredores, pelo refeitório e pelo espaço com um todo, me levou ao chão dessa pesquisa.

Partimos então de um pressuposto afroperspectivista para discutir a infância como experiência filosófica, a partir dos estudos de Renato Nogueira e Marcos Barreto. “Infanciar é uma maneira de perceber na infância as condições de possibilidade de invenção de novos modos de vida” (NOGUEIRA; BARRETO, 2018, p. 627). Mas quais seriam esses novos modos de vida, se não, uma tentativa de reinvenção do próprio entendimento de infância para combater uma abordagem ocidental? Quais movimentos na dança nos levam a uma ruptura com as expectativas de normalidade do desenvolvimento das crianças, levando em conta o racismo? É necessário, portanto, enegrecer o simbólico das infâncias, como nos aponta Clarissa Brito (2021) em “Enegrecer psicopedagógico: um mergulho ancestral”, no processo de construção de aprendizagem:

A natureza multidisciplinar e convergente da Psicopedagogia é um convite para a confluência de olhares e narrativas. A psicologia preta e o pensamento negro de diversos autores estabelecem um diálogo potente, disruptivo e inovador. A Psicopedagogia estabelece profunda conexão com as demandas de reparação racial, ao reconhecer a complexidade do processo de construção de conhecimento, levando em conta as articulações das dimensões lógicas (racional), desiderativa (afetiva) e relacional (BRITO, 2021, p. 73).

Enegrecendo a dança no chão da escola, trabalhamos com o pilar da representatividade. Esta relaciona-se fortemente com a autoestima e a ancestralidade (BRITO, 2021). Sem elas não há como construir intimidade afetiva com a criança, o que compromete no seu desenvolvimento pedagógico. É necessário conhecer a história desse umbigo e apresentar a sua história, para que então, envolvidos pelo afeto, habite o amor. O AMOR É A MAIOR TECNOLOGIA PEDAGÓGICA ANCESTRAL! Sem ele nenhuma metodologia vai adiante.

Foi, então partindo desse imenso amor pelas infâncias, que estabelecemos um recorte etário entre crianças de 03 a 05 anos. Assim, esta pesquisa passa a se sustentar num plantio semeado pelo movimento da dança, nos

levando a refletir sobre quais po(éticas) educam a favor das infância(s), com toda pluralidade que habita esses seres. Vamos brincar de “Si mama kaa?”³

“Si mama kaa
Si mama kaa
Ruka, ruka, ruka
Si mama kaa
Tembea, tembea, tembea
Tembea, tembea, tembea
Ruka, ruka, ruka
Si mama kaa
Kimbria, kimbria, kimbria
Kimbria, kimbria, kimbria
Ruka, ruka, ruka
Si mama kaa”⁴

Si mama - quer dizer ficar em pé. Então mantemos a verticalidade.
Kaa - quer dizer abaixar, sentar. Então a gente se abaixa, dobra os joelhos.
Ruka - quer dizer pular. Mas a palavra é repetida 3 vezes, então é um pulo para cada vez.
Tembea - quer dizer andar. Então, enquanto repetir a palavra tembea, ficamos andando.
Kimbria - quer dizer correr. Então é hora de correr enquanto estamos repetindo a palavra.

A brincadeira acima promove o riso, o encontro com a ancestralidade, o deslocamento e a instabilidade. Compondo com o que estamos chamando de po(éticas), sendo base para o que buscamos compreender enquanto ação infancIALIZADORA. Na dança, a brincadeira é terreno fértil para a criação e a construção do imaginário criativo. Destacamos então, a palavra: “po(ética)” acorodadas nas éticas de *Ubuntu* devido a sua relação com a instabilidade, e, *Teko porã* por considerar o meio ambiente como sujeito movente (NOGUERA; BARRETO, 2018). Essas são as filosofias que sustentam o conceito de infancIALIZAÇÃO:

Ubuntu é uma ética que parte da instabilidade, do conflito e do desentendimento como elementos que caracterizam a existência humana e se organiza em função da busca de “equilíbrio” das tensões, ou ainda, de um arranjo em que acontecimentos nefastos possam ser compensados. *Teko porã* é uma ética que parte da necessidade de considerar o meio ambiente como sujeito e manter relações de respeito diante de forças que escapam o controle humano (NOGUERA; BARRETO, 2018, p. 637).

A ética da infancIALIZAÇÃO é um convite ao desequilíbrio constante. Esquecemos da infância, quando deixamos de voltar ao chão. O artista educador de

³ Brincadeira originária da Tanzânia. Compartilhada na pesquisa de campo com as crianças da escolinha Maria Felipa, através das aulas da professora Milena Sampaio.

⁴ Fonte: <http://pequenoslobos.blogspot.com/2012/01/mexendo-o-corpo-si-mama-kaa.html> Acesso em: 22 abr. 2022.

dança umbiga as infâncias cada vez que se permite ao desequilíbrio. Afinal, como estamos promovendo instabilidades e dúvidas, através de metodologias de dança, reconhecendo a diversidade? Com isso, é preciso apostar numa ética afroperspectivista numa relação com o existir. Voltar ao chão é também um deslocamento político e filosófico, que vai além do psicológico e motor:

[...] Nossa hipótese afroperspectivista, as crianças precisam experimentar a vivência infantil de proximidade com outros sujeitos morais não humanos, tais como plantas, vegetação, diversos animais de outras espécies que dividem o bioma. De modo que possam ter o que aqui denominamos de “experianças” (experiências + crianças) que são condições de possibilidade da infancialização. (NOGUERA; BARRETO, 2018, p. 634)

A natureza nos permite estabelecer um contato com corpos não humanos, de modo a nutrir um imaginário po(ético) mais infancializante. Nela, é possível uma aproximação com o natural, a natureza espontânea dos seres vivos. Reconhecendo sua pluralidade, suas formas, cores, cheiros e movimentos. Não apenas sob uma perspectiva da representação, mas numa experiência afroperspectivista. Assim, vamos encontrando caminhos para umbigar a escola...

Umbigando a escola

Em roda, sentamos no chão, colocando as mãos, os pés ou os cotocos no ventre. E vamos procurando o centro do nosso corpo. O ventre se relaciona com a criatividade e a sexualidade, é de onde entramos simbolicamente no seio da terra (PENNA, 1993). Nesta região do ventre, popularmente chamada de barriga na Bahia, encontra-se o Umbigo. Ele será nosso centro, da onde parte o movimento. Cada umbigo possui um formato singular, contando suas histórias e memórias. Buscamos então, umbigar a escolinha Maria Felipa em julho de 2021, iniciando uma tentativa de acompanhamento de turma de modo virtual, que por minha escolha foi pausado para aguardar o retorno presencial das crianças.

A pandemia trouxe o distanciamento social enquanto medida sanitária, atravessando o ensino de modo cirúrgico causando muitas rachaduras. As aulas de danças online privilegiam 2 sentidos – o auditivo e o visual. O que me fez questionar sobre a acessibilidade deste ensino. Após muitos encontros e desencontros, retornei

ao acompanhamento presencial das aulas com a Professora Milena Sampaio⁵ em fevereiro de 2022. Neste processo, pude acompanhar algumas turmas de educação infantil do turno vespertino que tinham aulas de dança afro. Foi um ciclo de 3 meses de muitas trocas, aprendizados, questionamentos e movimentos. No primeiro mês acompanhei as turmas de maneira espontânea, me permitindo conhecer as crianças e os caminhos pedagógicos da Professora Milena.

Com um tempo, fomos sentindo chegar o recorte para a turma do G5 (grupo de crianças de 5 anos). Entendo que todo o espaço escolar da escolinha é permeado de representatividade preta, o que já implica numa missão com a autoestima das crianças. Abaixo, segue a imagem da porta:



Fig. 1. Porta da sala G5. Arquivo pessoal.

Pra todos verem: Uma fotografia de uma porta com nome Império Ashanti acima de uma imagem desenhada na mesma porta de um homem negro com uma coroa e uma manta acima dos ombros. Abaixo da imagem da porta o nome Grupo V. Ao lado da porta um painel de pintura de tinta feito pelas crianças.

⁵ Milena Sampaio é mestranda no PPGDANÇA/UFBA, integrante do grupo de pesquisa Umbigada. Servidora pública de dança na prefeitura municipal de Catu e professora de danças afro-brasileiras na educação infantil da escolinha Maria Felipa. Além de contar com grande participação em concursos de beleza negra no bloco afro Ilê Ayê.

A escolinha Maria Felipa, divide as turmas por reinos e impérios, umbigando o continente africano. Contudo, como todas as histórias existem os conflitos e são neles que nossos umbigos se fortalecem. As aulas de dança eram ministradas nesta mesma sala, ou seja, a que a criança costuma estar em seu cotidiano. Isso implicava em afastar as mesas e cadeiras. Levar o som e retirar os sapatos. Existe um ritual de lidar com o espaço que só os educadores de dança sabem, e que faz toda diferença no aprendizado. Fomos então, encontrando na roda inicial, um momento de encontro com um valor civilizatório afro-brasileiro: o da circularidade (TRINDADE, 2010). Fazíamos no chão mesmo, de maneira que pudéssemos ver uns aos outros de maneira democrática.

O plano de aula sempre ia por água abaixo. Apesar de haver os princípios presentes de capoeira e de samba de roda, eram as crianças que guiavam as práticas. Em uma delas, utilizamos um lenço como registrei no diário de bordo (CUNHA, 2022):

“Tirei uns lencinhos e pedi que formassem duplas. A ideia era passar o lenço para a dupla utilizando os dedos dos pés. Estimulando o desequilíbrio, a atenção, o trabalho em equipe e a mobilidade dos dedos. Após experimentar a poética do tecido, colocamos ele embaixo dos pés. Me recordei da experiência, também com o samba de roda, utilizando os tecidos na proposição metodológica.⁶ [...] Experimentamos a poética do miudinho. Fomos com o tecido pra frente e pra trás. Depois tiramos o tecido e fizemos a movimentação descalços. Assim, intuitivamente o plano de aula foi se modificando e caímos no samba...”

⁶ Experiência metodológica desenvolvida num componente ACCS (atividade curricular em comunidade e sociedade) pela UFBA no CAP (centro de atendimento pedagógico à pessoa com deficiência visual). Utilizamos o tecido como trânsito poético para acessarmos o miudinho do samba de roda. Para maiores informações sobre este relatado, ele encontra-se disponível no Ebook da ANDA – Dança em relatos de experiência. Disponível em: <https://portalanda.org.br/wp-content/uploads/2020/12/ANDA-2020-EBOOK-10-DAN%C3%87A-EM-RELATOS-DE-EXPERI%C3%87ANCIA-1.pdf>.



Fig. 2. Tecendo o samba. Arquivo pessoal: Milena Sampaio

Pra todos verem: Fotografia borrada de crianças dançando com tecidos nos pés numa sala de piso de madeira, com mesa e carteiras coloridas ao fundo da sala.

Por motivo de proteção da imagem das crianças, desfocamos a foto. Assim, vamos compartilhando as experiências de maneira bricolante e criativa, com anotações do diário de bordo, imagens, escritas não-lineares... “Não por acaso a bricolagem como método é vista como um emaranhado de possibilidades, o termo francês *bricolage* carrega consigo este sentido de improviso, de ‘faça você mesmo’.” (NUNES, 2014, p. 22). Este método de pesquisar, me permite uma condição de autonomia, marcada de usos e desusos de procedimentos, bem como é educar para as infâncias, de maneira muito desapegada de resultados.

Não houve necessidade de construção “coreográfica”. O propósito da pesquisa era o compromisso com as po(éticas). Estas foram nutrindo não só o imaginário das crianças, quanto de nós artistas educadoras (eu e a professora Milena). Assim, fechamos o ciclo de 3 meses no dia internacional da dança: 29 de abril. E para festejar esse momento, compartilhamos nossas danças com as crianças. Foi um momento de muita emoção! Trouxemos em nossos umbigos as nossas verdades, celebrando nossa ancestralidade através da força feminina.



Fig. 3. Dia da dança. Arquivo pessoal. Foto: Maria Lordêlo.

Pra todos verem: Fotografia borrada de duas mulheres dançando com os braços para cima, se reverenciando. Ao fundo uma janela e crianças sentadas no chão assistindo a dança.

O umbigo como passado, presente e futuro das infâncias...

A dança que uniu umbigos de adultos e crianças, moveu nossos sambas, capoeiras, nossas rainhas, mães, avós, ventres... Voltar ao centro para torna-se Maré. Uma maré mansa...

Maré Mansa

*Ela sai no malê
Dança balé*

*É de balê
Ela é candomblé*

*É maré mansa
A negra dança
É maré mansa
É negra a dança iaiá*

*É maré mansa
A negra dança
É maré mansa
É negra a dança iaiá*

*Lá o negro malê
Canta encanta sua revolta
Em volta de si em volta de si*

*Areias brancas
Areias brancas
Areias brancas
Areia branca
É maré mansa a negra dança iaiá*

Composição: Jenner Salgado

Fonte: <https://www.letras.mus.br/as-ganhadeiras-de-itapua/mare-mansa/>

Ao som da maré das Ganhadeiras de Itapuã, vamos deixando os rastros pelas areias desse grande chão que é a educação infantil. Cada vez mais convocando um enegrecer nos caminhos metodológicos. A dança de cada onda que vai e vem, carrega em seu mover uma ciclicidade. Contudo, se continuarmos a perpetuar ciclos repetitivos de racismo e preconceitos, caímos novamente na adultização que colonializa as infâncias.

Por isso, se faz tão necessário apontar para um pensamento umbilical... “Viver é movimentar e movimentar é aprender. Além das quatro direções básicas (frente, trás, direita e esquerda) e dos movimentos para cima e para baixo e temos ainda para uma sétima direção possível: o centro” (FERREIRA, 2017, p. 131). Esse pensamento que se baseia nos estudos do filósofo Fu-Kiau, de acordo com Ferreira, nos convida a voltar ao centro.

Ao longo de toda essa pesquisa, e nas minhas an(danças) pelo chão das infâncias, venho chegando à conclusão de que no final, o que fica é aquilo que trago para o meu centro. Aquilo que me faz pe(n)sar, enquanto sujeito que pesa e pensa, honrando tudo aquilo que veio antes de mim, o que está no agora e o que será... Umbigando o passado, o presente e o futuro, contornamos por caminhos em busca de outras po(éticas)!

Referências

AMOROSO, D.; CUNHA, L. L. Quando a pesquisa corre a roda e umbiga a escola: compartilhamentos a partir da experiência no centro educacional são Rafael em Salvador. *In: **Ágora: modos de ser em dança / infâncias e juventudes***. Aluminio: Jogo de Palavras, 2020, v.3.

BRITO, C. **O enegrecer psicopedagógico: um mergulho ancestral**. São Paulo, Jandaíra, 2021.

FERREIRA, E. C. Umbigo do mundo – subjetividade, arte e tempo. **Ensaio Filosóficos**, v. XV, jul. 2017.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª ed. São Paulo, Companhia das letras, 2020.

NOUGUERA, R.; BARRETO, M. Infância, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Rev childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, set.- dez., 2018.

NUNES, A. Sobre a pesquisa enquanto bricolagem, reflexões sobre o pesquisador como bricoleur. **Revista Digital do LAV**. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria v. 7, n. 2, mai. - ago., p. 30-41, 2014.

PENNA, L. C. **Dance e recrie o mundo**. São Paulo: Summus, 1993.

TRINDADE, A. L. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: TRINDADE, A. L.; BRANDÃO, A. P. (org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

Luana Lordêlo Cunha (UFBA)

E-mail: lualordelo@hotmail.com

Formada pelo BI de artes e pela licenciada em Dança pela UFBA.

Mestranda do PPGDANÇA UFBA. Artista educadora de dança com trabalhos direcionados a crianças e mulheres na cidade de Salvador. Integrante do grupo de pesquisa UMBIGADA. Orientada por Daniela Maria Amoroso.

EJA é pra já! Dança sistêmica na Educação de Jovens e Adultos: mergulhos e travessias em contexto de crise

Luciane Sarmiento Pugliese (UFBA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Este texto é um recorte da pesquisa de doutorado (PPGDANÇA) em desenvolvimento. Ao longo de muitos anos venho pesquisando e atuando como professora/pesquisadora do campo da dança em contextos educacionais, recorrentemente tenho me mobilizado para compreender e investigar ações que possibilitem modificar os modos de entendimento de dança como sistema complexo neste contexto que se diferencia das compreensões simplificadoras e reducionistas que associam o campo da dança como *entretenimento, quem dança não pensa, compor calendário festivo, dança é somente para meninas ou expressões de que não sei dançar*. A trajetória como professora nas disciplinas de Artes e Dança na escola pública do Estado e Municipal de Salvador/BA e como professora efetiva do curso de Licenciatura em Dança (UFBA) proporcionaram a permanência dos processos investigativos referentes aos sistemas dança /escola. Atualmente pesquiso o subsistema da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na escola Municipal Campinas de Pirajá. É possível constatar que há uma ausência da percepção da dança enquanto área complexa. Por esta perspectiva investigo ações sistêmicas de dança como possíveis estratégias que viabilizem conectar dança em rede, ou seja, criar *fiões* que conectem a disciplina dança em consonância com os funcionários, coordenadores, bairro, família, educadores que são pautados a partir da divisão do tempo/espço/conhecimentos.

Palavras-chaves: DANÇA. EJA. ESCOLA. SISTEMAS. CRISE.

Abstract: This text is part of the research of my doctoral studies (PPGDANÇA) in development. Over many years i've been researching and acting as an teacher/researcher in the dance field in educational contexts, frequently i've been mobilizing myself to understand and investigate actions that enable the modification of the ways of understanding dance as an complex system in this context differentiates itself from reductionists views who associate the dance field as entertainment, who dance doesn't think, the making of festive calendar, dance is only for the girls or expressions that i don't know how to dance. The trajectory as a teacher in the disciplines of Arts and Dance in the public school of State and Municipality of Salvador/BA and as a tenured teacher in the Dance Degree course provided the permanence of the investigative process regarding the system dance/school. Currently i research the Education of the Young and Adults (Educação de Jovens e Adultos EA) in the Campinas de Pirajá Municipal School. It is possible to see that there is an absence in the perception of the dance as a complex field. In this perspective i research systemic actions of dance as possible strategies that make possible connect dance in a web, in other words, making threads that connect the dance field with the officers, coordinators, neighborhood, family, teachers who are guided by the division time/ space/ knowledge.

Keywords: DANCE. EJA. SCHOOL. SYSTEMS. CRISIS.

1. Dança, sistema complexo

Corpo, dança, movimento precisam ser compreendidos a partir da complexidade de cada sistema envolvido em uma relação. Não são instâncias separadas, são inter-relacionadas em processos que se organizam com alta taxa de complexidade. Quando um corpo configura uma dança há inúmeros compartilhamentos, acordos, acionados entre as condições impostas por cada estrutura envolvida. A dança é um processo de comunicação altamente complexo e especializado. O corpo que a delinea não é um recipiente, onde as informações são abrigadas. A informação que chega entra em relação com as que já estão e se transformam em corpo em um processo que não segue a lógica da transmissão, se organiza em fluxo ininterrupto. Dança entendida como processo de comunicação. Compreende-se que a pessoa que constrói dança recebe informações do mundo, informações estas que passam a ser internalizadas no corpo que dança. As informações não estão compartimentadas, estocadas. O sistema corpo entendido enquanto uma arquitetura auto organizativa. A partir das trocas entre corpo/ambiente que novos acordos podem ser produzidos.

De acordo com Katz,

O movimento é sempre uma ação não finalizada da relação do corpo com o ambiente, e é pelo movimento que o corpo se torna corpo, e o ambiente se torna ambiente. Como se trata de um fluxo inestancável de comunicação produzindo mudanças, não se pensa corpo sem ambiente, e não se pensa ambiente sem corpo (KATZ, 2018, p. 33).

Por esta perspectiva, é necessário desenvolver propostas de movimento (dança) a partir de novas ignições diferentes do padrão espaço/tempo habitual implicado na escola como estímulo de conectar *coisas* que habitualmente não são *juntadas*. Como afirma Katz (1999) o novo só pode aparecer se recombinar *coisas*. Construir com os estudantes ações de recombinações no intuito de promover outros arranjos relacionados ao tempo/espaço que ao serem habituados reorganizam ações motoras já dominadas. Segundo Katz. Como afirma Katz, “a dança torna o espaço tátil, torna o espaço sonoro, faz o espaço respirar” (KATZ, 2018, p. 35).

Portanto, ações de dança não podem ser tratadas como mero entretenimento ou adereço estético. Refletir no contexto educacional as lógicas de

pensamento referentes à dança contribui para indagar que configurações relacionais estão sendo tecidas neste contexto.

Por esta perspectiva, indago se complexidade do sistema dança é reconhecido no contexto da escola e da sala de aula? De que modo a escola compreende a disciplina de dança, como dialoga com a disciplina? Por quatro anos que lecionei a disciplina de Artes e Dança no contexto da escola pública Estadual e Municipal a primeira ação do dia ao adentrar a sala de aula era juntamente com os estudantes modificar o mobiliário da sala no intuito de flexibilizar o espaço. A repetição da ação em mover as cadeiras, mesas de lugar tem como objetivo ressignificar com os estudantes a ideia de que quando modificamos o mobiliário não estamos *desarrumando* a sala de aula, mas propondo outros *jeitos* de organizar o espaço para que possamos experienciar outros vetores de movimentos, diferentes do estarem apenas sentados em cadeiras em filas retas, com o campo de visão para a lousa. Uns de costas para os outros.

É certo que as explorações dos movimentos são infinitas, a ação compositiva pode ser acionada a partir de restrições também. Porém o modo que obriga os estudantes em permanecerem *sentados e enfileirados, confinados* por longo tempo em sala de aula é tendencialmente habituado. *Enquadrar* os estudantes a experimentarem apenas uma direção: o olhar para frente da lousa, para o professor, estando sentados por um longo tempo, que é o tempo da escola implica na construção/produção de conhecimento. Como é o caso da organização do mobiliário implicado nas salas de dança, ou seja, das escolas que ainda não compreendem a importância do espaço para que os estudantes possam acionar novos acordos, modos de estar no mundo.

Esta constatação tem sido basilar para compreender que os modos organizativos da escola não reconhecem a complexidade do campo da dança, portanto é preciso problematizar a estrutura no qual a disciplina esta implicada. A ação de Dança Sistêmica pretende operar na desestabilização desses espaços hegemônicos no intuito de tecer novas percepções acerca da complexidade da Dança na relação com outros sistemas envolvidos, mas que, atualmente, não se conectam devido ao *emparedamento* diagramado para os fins específicos de cada contexto. A hipótese é que ações de Dança sistêmica podem modificar padrões de relações entre corpo, espaço, ideias/pensamentos equivocados da dança no contexto da escola. Nesse sentido sugiro e proponho mover, *desemparedar*

espaços, percepções visíveis e invisíveis entre alunos, professores, porteiros, merendeiras, diretores através de ações de dança que se organizam de modo que esses sistemas se conectem, criem relações.

O sistema dança na escola não está isolada apenas *entre quatro paredes*, está implicada numa cadeia de relações, por isso pensar de modo sistêmico pode contribuir para que a organização fragmentada do sistema escola seja redimensionado a partir de ações que abarquem outras dinâmicas que se aproximem de operações que são inerentes ao corpo, ou seja, experimentar, observar e deduzir. A ausência de ligações entre as disciplinas, funcionários, família, educadores, bairro não permite a autoconsciência para questões acerca de corpo, dança, movimento, processos criativos, especificidades relacionadas aos fatores tempo/espaço por exemplo.

A dança, assim como as demais disciplinas encontram-se isoladas neste sistema, mesmo possuindo especificidades torna-se basilar a investigação de estratégias viabilize estreitar a sala, a disciplina ao sistema escola. A organização da estrutura da escola está organizada a partir de um sistema maior (ou seja, de poder) que rege normas e modos operacionais que dificultam a flexibilização, por isso a necessidade de problematizar a estrutura da escola que é pautada sob a ótica da disjunção, que separa o que está ligado.

A sala de aula não deve ser percebida como uma “parte” do todo, o retalhamento das disciplinas segundo Morrin (2003) torna impossível aprender o que é “tecido junto”. Perceber que mesmo estando “separadas” estão coimplidadas portanto investigar ações sistêmicas que viabilizem estreitar, *ligar* o que a escola separa por séries, disciplinas, espaços, tempo, educadores. Para refletir a dança na escola é preciso problematizar os modos de relações implicados no sistema como um todo.

Desestabilizar modelos arraigados é desafiador, o sistema educacional público está em crise, há um processo de desvalorização dos estudantes, dos educadores, das experiências de vida e segundo VIEIRA (2006) esta situação pode degradar de modo lento a complexidade inerente dos sistemas implicados. Soluções não emergem facilmente, perceber a crise como ignição para que outros modos de relações possam emergir. “O ato de criar é uma crise denotativa de um alto nível de complexidade viva” (VIEIRA, 2006, p. 59). Por isso é preciso mover pessoas e as coisas de lugar.

A estratégia de mudar os espaços, o mobiliário da sala de lugar tem como finalidade construir outros hábitos nesse contexto em crise, para que novas relações entre espaço, tempo que são estritamente impostos pelo sistema escolar possam ser percebidos. Ações de dança que viabilizem mudar o mobiliário, redefinir espaços da escola como salas de aula, seja o pátio, o canteiro, a portaria, a quadra, a rampa, a escada podem contribuir para ressignificar conceitos de espaço, corpo, dança, movimento, aprendizagem.

Entretanto, não basta deslocar o mobiliário da sala de aula, desenfileirar cadeiras, deslocar objetos de lugar, pintar a fachada da escola, paredes infiltradas, riscadas, colocar telas e telões nas salas de aula, se o modelo educacional continua respaldado sob a lógica da disjunção que separa as disciplinas, os espaços da escola, os estudantes, funcionários, professores.

2. Escola como sistema

Por esta perspectiva, para que as minhas inquietações se transformassem em uma problemática de pesquisa foram fundamentais o entendimento de dança e escola como sistemas complexos, na perspectiva da teoria da complexidade de Edgar Morin (1986; 2015), dinâmica não linear do conhecimento (DEMO, 2002), pensamento sistêmico de Vasconcelos (2018), ideia de sistema de Jorge de Albuquerque Vieira (2006) e o conceito de meme de Richard Dawkins (2007). Vasconcelos (2018) afirma que para proceder à contextualização do objeto é preciso ampliar o foco, criar porosidade em paradigmas estabilizados. Neste estudo o *chão* da escola é considerado um chão *endurecido*. Vieira (2006) alerta que todo sistema artístico é um sistema aberto e depende do meio, das trocas com esse ambiente para sobreviver. O modo como a escola configura o tempo/espaço interfere na configuração das relações por isso a urgência em propor estratégias que possibilitem outras condições conectivas além das informações existentes.

Na definição de Avenir Uyemov (1975) segundo a interpretação de Viera (2006), sistema é um conjunto ou agregados de elementos relacionados o suficiente para que haja a partilha de propriedades. Este agregado não necessita ser da mesma natureza. São os modos de relações, interações entre os subsistemas, ou seja, o modo de conexão entre eles que define sua configuração. Portanto, para discutir problemas relacionados ao campo da dança na escola é necessário

investigar os modos de relações, os níveis de conectividade implicados no sistema corpoescoladança.

O “agregado” (sistema/escola) não é a soma das partes (sala, disciplinas, estudantes, funcionários, educadores), a configuração das “partes” deriva da ação relacional com o todo (corpo/escola), por isso torna-se basilar investigar a dinâmica de interação, ou não entre as “partes” desse conjunto para que sejam reconhecidas como sistemas e compreendê-los na sua complexidade.

Dança e escola que aqui são entendidas como sistemas complexos que se organizam a partir das inter-relações entre elementos, sejam esses elementos, ações, objetos, pessoas. Assim, as perguntas nucleadoras da pesquisa são: de que maneira o sistema dança tem sobrevivido no sistema escola? Informações referentes a corpo, movimento, dança têm sido atualizadas de modo complexo nestes sistemas?

Como a escola tem se relacionado e dialogado com a disciplina de dança? Dança e escola são compreendidas pelos participantes do sistema como sistemas complexos?? Por que informações como: *quem dança não pensa, dança é coisa para meninas, vacilou dançou, dança é algo que vem de dentro, dança serve para desanuviar as tensões do corpo é recreação, festividade, entretenimento, adorno* continua sendo reproduzida neste contexto? Por que essas informações e/ou memes, no conceito de DAWKINS (2007)? Por que informações que não corroboram com a complexidade da dança permanecem sendo replicados sistema escola?

Meme é um conceito elaborado e desenvolvido por Dawkins (2007). O autor sugere uma analogia entre os memes e genes. Os genes são unidades de transmissão das informações genéticas, os memes são unidades de transmissão das informações culturais. “Um meme-ideia pode ser transmitida de um cérebro para outro” (DAWKINS, 2007, p. 335). Memes são nossos modos de vestir, de comportamento, melodias que ouvimos, movimentos que fazemos se replicam, “saltando” de pessoa para pessoa, num processo de contaminação contínuo e inestancável.

Que memes/ideias de dança/corpo/movimento estão sendo replicados na escola? Como construir outros memes que modifiquem conceitos de corpo-máquina, corpo-instrumento, corpo-recipientes que colaboram de maneira eficiente com a definição tradicional de Dança apenas como técnica? As perguntas problemas se

ramificam em muitas outras como: Os modos de funcionamento referentes à divisão do espaço/tempo, a disciplinarização da instituição implica na construção de conhecimento de si, de mundo e, neste caso em dança? A **escola** (sistema) estaria em **crise**?

Trata-se de sair da zona de conforto, para a zona de confronto. Confronto, aqui empregado, no sentido de tomada de posição. Enfrentamento de problemas implica não somente a disciplina “isolada”, já que para redimensionar concepções equivocadas referentes à complexidade da dança neste contexto, ou seja desabituar memes como, *quem dança não pensa* entre professores, pais, merendeiras, crianças, jovens adultos é preciso balançar as ideias, promover ações que viabilizem conectar os sistemas, estreitar a disciplina de dança com o sistema escola no intuito de desconstruir pensamentos estabilizados que simplificam, reduzem a complexidade do fazer dança apenas para calendários festivos escolares.

De acordo com Sibília (2012) há uma divergência de época, um desajuste coletivo entre as escolas e estudantes que se confirma e se reforça dia a dia na experiência de muitas crianças e jovens. Confinamento, espaços de controle, recursos disciplinadores, o tédio, a dispersão são elementos que configuram um contexto em crise e a dança não “escapa” disso. Neste sentido as questões que dizem respeito à inserção da Dança na escola, assim como a percepção da disciplina por parte de todos os elementos que compõem o sistema dança-escola apresentaram-se na pesquisa como fundantes para a compreensão dos modos de relações entre esses sistemas construídos.

Esses elementos são os disparadores para compreender, mais especificadamente, a ausência da percepção da complexidade da Dança na escola e suas implicações. A organização dos elementos existentes nas relações entre Dança e escola que não favorecem a complexidade do campo por isso a necessidade em gerar outros memes-ideias que *movam* de modo efetivo uma reorganização da estrutura de funcionamento da escola. Promover ações de deslocamentos, religar os sistemas. Assim emerge a designação de “dança sistêmica”.

Escola em crise... Dança em crise?

sistemas TEIA
escola sala de aula dança
contínuo mapa neuronal carnal mental
acordos ENTRE paredes
ambiente
complexidade

A ideia da teia tem como objetivo promover o entrelaçamento de fios que ligam termos aprendidos e ensinados apressadamente. A teia tece os elementos constitutivos da relação dança e escola. Para explorar essa imagem, o conceito de complexidade, a Teoria dos Sistemas e o pensamento sistêmico operam como os novos-chave que contribuem para refletir a ausência da percepção da complexidade do sistema dança na escola. Possível afirmar que esse fenômeno é uma crise instaurada entre os sistemas. A estrutura da escola tende a separar os espaços, os tempos. As salas de aula constituídas de mobiliário (cadeiras, mesas, armários...) dificultam que as crianças possam experimentar novas organizações de dança, que não as lineares. Elas ficam limitadas a espaços restritos, retangulares ou quadradas e com movimentos apenas retos e diretos no espaço, por exemplo.

A crise na escola ressoa no todo, que ressoa nas partes que compõem o agregado. As condições de vida, desobediência (porque não se entende o que é necessário acordar) violência, ausência nas aulas, reprovação são questões permanentes com significados singulares, pois cada contexto escolar é único ainda que os problemas enfrentados sejam os mesmos. O espaço escolar pode apresentar estrutura semelhante quanto à disposição dos espaços como sala, pátio, quadra, nas escolas que investigo. Mas cada sala de aula apresenta especificidades, os modos de relação não são únicos. Porém é perceptível que o entendimento da complexidade da dança não se faz presente.

As políticas educacionais são descontínuas no lidar com problemas permanentes de uma escola que não tem tempo, ou pausa para pensar e produzir outros modos de organização. Sendo assim, o ensino da dança persiste em um ambiente que permanece sob lógicas compartimentadas, que fragmenta a ação pedagógica e educativa e, conseqüentemente, o conhecimento.

Toda crise provoca um mal-estar na comunidade envolvida, justamente porque pode expandir os campos em um repensar. Para Morin (2015, p. 82)

“qualquer crise é um acréscimo de incertezas, as desordens tornam-se ameaçadoras”.

3. Educação de jovens e adultos, (EJA É PRA JÁ!)

Compreendo a emergência de promover na EJA ações sistêmicas já que levem em consideração a especificidade dos estudantes em diversidade de experiências de vida, pois neste sistema reúnem-se jovens e adultos de diferentes faixas etária. Eles não devem ser percebidos como problema, mas como ignição para a construção de outros modelos, ou seja, a EJA é o que Barros denominou de “porosidade no que está endurecido” (BARROS, 2003, p. 2). A crise do sistema escola afeta toda a estrutura e neste caso a concepção de dança implicada neste contexto.

O campo da Educação de Jovens e Adultos vem-se consolidando no Brasil sob o tensionamento sistemático no que se refere ao direito à educação desse público. A EJA é um sistema que engloba práticas, pesquisas, legislação e formação. São anos de negação do direito de pessoas jovens e adultas aprenderem, principalmente, a ler e a escrever. Elas, ao longo da vida, não conseguiram acesso aos estudos ou os interromperam por diversas razões. Iniciativas governamentais, em formato de campanhas, como a Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos (1947-1963) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL – 1969-1985) imprimiram suas marcas nesse campo com a ideia de que qualquer um pode alfabetizar jovens e adultos, em curto tempo, sem necessitar de muita preparação. O voluntariado, o aligeiramento, a precariedade, a improvisação e a ideia de que educar é preparar para o trabalho perduram até hoje nas formulações de ações para esse público.

A EJA deve ser compreendida a partir de um processo de formação ao longo da vida, vale salientar que essa nova conceituação distingue da antiga nomenclatura de *ensino supletivo*. Atualmente há um campo de pesquisas, estudos sobre a educação de jovens e adultos que investigam desde práticas apropriadas que possa contemplar as singularidades da EJA. Esse seguimento atende exclusivamente a uma faixa etária a partir dos quinze anos de idade. A inclusão do segmento jovem vem se dando devido à ausência de políticas públicas voltadas exclusivamente a esse segmento etário.

A EJA por si já se caracteriza por ser constituída de heterogeneidade etária, jovens, adultos e idosos compartilham o sistema, portanto compreende-se que a configuração desse sistema de ensino seja pautada a partir da demanda, necessidades deste público. Tais características implicam em regulamentação, iniciativas escolares, especificidades das ações educativas em diferentes níveis, bem como bases teórico metodológicas para essa formação, pois a configuração heterogênea requer outros modos de organização.

A EJA, é um sistema complexo que abarca o processo de aprendizagem formal ou informal, ou seja, trabalhadores, ou não com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. Não podem, ainda, serem compreendidas como modos universais generalistas de modelos de formação educacional, mas construídas a partir das condições, demandas implicadas dos estudantes. Portanto haver um coordenador que reconheça a realidade do público da EJA é fundamental para realizar a mediação entre os sistemas que são os estudantes, professores, funcionários. Percebo que neste sistema a escuta é fator relevante e necessário ao reingresso da pessoa no contexto escolar formal.

O documento “Salvador, cidade educadora: novas perspectivas para educação municipal”, da Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer- SECULT, coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico –CENAP¹ traça os aportes curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos- EJA da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador que considera como pressupostos a Missão de garantir Missão, a Visão e as diretrizes da SMEC abre com a citação:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e a aventura do espírito (FREIRE 2003, p. 20).

Há um amplo distanciamento cada vez maior entre o que está escrito e a realidade da EJA. Entre o que se quer realizar e o que realmente pode ser feito. Na

¹ SALVADOR, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECULT. Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico – CENAP. **SALVADOR, CIDADE EDUCADORA:** novas perspectivas para a educação municipal. Disponível em: http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/_site/documentos/diretrizes-pedagogicas-SSA.pdf. Acesso em: 11 ago. 2022.

escola em que atualmente atuo como pesquisadora participante as salas de aula, assim como a quadra de esportes – que denomino com os estudantes de sala/quadra – são escuras, pouco iluminadas. As lâmpadas roubadas, queimadas, banheiros sem portas, muitas vezes a escola está sem água. O turno da EJA é a noite e exige no mínimo condições melhores de iluminação nas salas, de aulas, assim como em volta da escola. As paredes são completamente riscadas, com infiltrações, aparelhos de ventilação quebrados.

O sistema dança está

**Implicado
na Escola que está
Implicada
no sistema educacional
tá complicado.**

.....
?!!!

EJA, desafio cotidiano, evasão dos estudantes, desânimo. O movimento de entrar na sala, reorganizar as cadeiras de lugar, limpar o chão, receber estudantes, desabituar a ideia de que não estamos *desarrumando* a sala de aula, mas conhecendo outros modos de pensar e estar. Pois conhecer é agir, atualizar hábitos, descentralizar espaços, pois o campo da escola é movente respira polissemia precisa ser provocado, pois o que não se questiona pode *endurecer*.

A cada aula na EJA é um recomeço, as propostas trazidas por mim recorrentemente precisam ser reorganizadas instantaneamente devido às condições. Há ocorrências como assalto na escola, toque de recolher dos bairros vizinhos, relatos dos estudantes sobre a violência, o desânimo, a falta de emprego, a morte de um ente familiar pela polícia, a ida até à quadra escura para chamar os estudantes que se reúnem para fumar entorpecentes antes de entrar na sala. Como dizem estudantes: “Pró o Sistema é Bruto!”

A reentrada no sistema educacional, dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, como uma reparação corretiva no terceiro turno do dia é tarefa árdua. Estudantes que caminham por trinta minutos

para chegar à escola são fatores relevantes para pensar de maneira o tempo na EJA não seja desperdiçado. Fazer com que o tempo *comprimido* entre a divisão disciplinar, regido pelo habitual modelo do sistema educacional, possa ser percebido no fluxo cognitivo habitual de outras maneiras para que assim outros hábitos possam ser construídos. Dança que afeta o espaço, que afeta estudantes, professores, afeta a escola.

Acolher o cansaço, o desânimo de estudantes, que muitas vezes chegam na escola depois de jornadas de trabalho. Por variados motivos essas pessoas tiveram os estudos interrompidos, portanto, é preciso conectar a dança ao cotidiano dos estudantes, são trabalhadores, pais, avós, adolescentes que de alguma forma sentem-se excluídos, “atrasados”, fora do tempo habitual. Porém o tempo de experiência de cada um não pode ser desprezado. Neste contexto a heterogeneidade das *travessias* relacionadas ao retorno da escola dos estudantes deve ser percebida como um ato de resistência ao modelo educacional que advoga sob um modelo de homogeneização de corpos.

O chão da escola pública, seja a educação de crianças, jovens ou EJA precisa ser *demolido* pois as rachaduras já estão expostas, a crise está instalada, não há *tempo* de escutar os estudantes, não há *tempo* de pausas dos conteúdos exigidos, professores instruídos por um sistema que solicita *aceleração*, *correr atrás* do tempo de aprendizagem da vida escolar da EJA que se entende como *perdido*. Entre os corredores é recorrente ouvir entre os professores afirmações de que o tempo das aulas não é suficiente. Sim, tempo este organizado de modo espartilhado em *pedaços* chamados disciplinas que divididas em um tempo de quarenta minutos...

Criar espaços entre as disciplinas para a escuta (*EscutaNós*). Ouvir faz parte do diálogo e principalmente neste contexto endurecido que resiste a mudanças, a flexibilizar o padrão instituído. Mudar é confrontar, quebrar rotinas, arriscar criar hipótese sobre acontecimentos, refletir neste contexto a produção social dos fenômenos, ou seja, conectar a aprendizagem dos estudantes ao seu cotidiano, para que outras percepções referentes ao espaço, tempo, escola, corpo possam ser ressignificados.

Portanto para compreender a dança na escola é imprescindível investigar a crise no sistema escola (todo), entender os modos operantes estabilizadores que corrobora para a não flexibilização, a abertura do sistema para novas organizações.

“O preço pago por estas incursões ao *novo* é na forma de reestruturação e reorganização” (VIERIA, 2006, p. 115). Portanto, para que outros modos de produção de conhecimento em dança possam emergir ganhar estabilidade eficiente é preciso “desaprender oito horas por dia ensina os princípios” (BARROS, 2016, p. 15), reconhecer as *coisas*, *ideias* não estão prontas, dadas são *tecidas* no *fiar* das relações na vida.

Referências

BARROS, M. **O livro da ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

DAWKINS, R. **O gene egoísta**. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo; Companhia das Letras, 2007.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

FRIERE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SIBÍLIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico**: O novo paradigma da ciência. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2018.

VIEIRA, J. A. **Teoria do conhecimento e Arte**: formas de conhecimento- arte e ciência uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

Luciane Sarmiento Pugliese (UFBA)
E-mail: lulupugliese@gmail.com

Professora Assistente da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA) nos cursos de graduação e de Educação a Distância (EAD-Licenciatura). Mestre em Dança (UFBA), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDANÇA-UFBA), pesquisadora do Grupo de Pesquisa CORPONECTIVOS EM DANÇAS, instrutora do Método de Pilates e Gyrokineses.

Tá de cabeça virada? Vai dançar não! Metáforas Dicotômicas nas Danças que não podíamos Experienciar

Marlyson de Figueiredo Barbosa (UFBA)
Emanoel Magalhães Costa (UFBA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Esta pesquisa propõe metodologias, didáticas e movimentações do corpo que não reproduzam dicotomias no uso dos vários tipos de metáforas em ambientes que constituem dinâmicas sociais, educacionais e culturais. Percebe-se que em muitos desses contextos as danças são usadas como instrumentos de adequação das mulheres. No que tange, especificamente, à utilização das metáforas nos espaços de ensino/aprendizado e nos processos de sociabilidade dessas danças, das quais somos mediadores, provocadores e educadores, são os estudos dos processos cognitivos do corpo que estão dentro do universo da arte e da movimentação dos vários corpos que nos cercam. Tendo em vista a natureza qualitativa as principais referenciais são LERNER (2019); RENGEL (2007, 2015); SANTOS (2010); WILSON (2018); GIL (1991) Esse conjunto de autorias orienta a discussão escrita a partir dos conceitos de metáforas dicotômicas, ações do patriarcado, religiosidade machismo estrutural e procedimento metafórico do corpo. Argumentando o pensamento de corpo que pode ser adequado, submisso e subjugado como inferior pretendemos com esta escrita evidenciar o lugar da mulher e da dança fomentando assim discussões acerca de narrativas que outrora foram silenciadas a luz da concepção da sociedade patriarcal, religiosa, machista e heteronormativa.

Palavras-chave: DANÇA. METÁFORAS. PATRIARCADO. IDOSAS. MACHISMO.

Abstract: This research proposes methodologies, didactics and body movements that do not reproduce dichotomies in the use of various types of metaphors in environments that constitute social, educational and cultural dynamics. It is noticed that in many of these contexts the dances are used as instruments of adaptation of the women. Regarding, specifically, the use of metaphors in teaching/learning spaces and in the sociability processes of these dances, of which we are mediators, provocateurs and educators, are the studies of the cognitive processes of the body that are within the universe of art and movement of the various bodies that surround us. In view of the qualitative nature, the main references are LERNER (2019); RENGEL (2007, 2015); SANTOS (2010); BARDIN (1977); WILSON (2018); BARDIN (1977); GIL (1991) This set of authorship guides discusses is written from the concepts of dichotomous metaphors, actions of patriarchy, structural machismo religiosity and metaphorical procedure of the body. Arguing the thought of the body that can be adequate, submissive and subjugated as inferior, we intend with this writing to highlight the place of women and dance, thus promoting discussions about narratives that were once silenced in the light of the conception of patriarchal, religious, sexist and heteronormative society.

Keywords: DANCE. METAPHORS. PATRIARCHY. ELDERLY. CHAUVINISM.

Este artigo traz duas pesquisas de integrantes do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças, que tem como líder a professora doutora Lenira Peral Rengel. Faz um recorte no protagonismo de senhoras que pertencem ao “Grupo Poder Grisalho”, da cidade de Salvador-BA. O grupo, em atividade há mais de 17 anos, que se encontra para aulas de danças, cinesiologia, e atividades artístico-educativas às terças e sextas das 8:00h as 11:30h em diferentes espaços. Traz como premissa difundir o fazer artístico em processos de ensino/aprendizagem com pessoas idosas. Sendo assim, este estudo analisa e discute o processo de criação e elaboração da coreografia “Cabeça Virada” do espetáculo de dança intitulado “Danças que nossas mais velhas não podiam contar”. A proposta do espetáculo será a de entrecruzar narrativas pessoais e experiências coletivas que por meio da dança se tornem ações antipatriarcais e que possibilitem emancipação dessas senhoras em dinâmicas que revelem a potência do fazer/dizer do corpo. Implicadas nessas reflexões se tecem análises e argumentações conectadas com referenciais que nos apontam caminhos de ações críticas e analíticas sobre patriarcado e machismo estrutural, principalmente.

São propostas didáticas, com seus procedimentos metodológicos que buscam movimentações do corpo que não reproduzam dicotomias no uso dos vários tipos de metáforas em ambientes que constituem dinâmicas sociais, educacionais e culturais. Percebe-se que em muitos desses contextos as danças são usadas como instrumentos de adequação das mulheres. No que tange, especificamente, à utilização das metáforas nos espaços de ensino/aprendizado e nos processos de sociabilidade dessas danças, das quais somos mediadores, provocadores e educadores, são os estudos dos processos cognitivos do corpo que estão dentro do universo da arte e da movimentação dos vários corpos que nos cercam.

Tendo a pesquisa sua natureza qualitativa, os principais referenciais são LERNER (2019); RENGEL (2007, 2015); SANTOS (2010); WILSON (2018); BARDIN (1977); GIL (1991). Esse conjunto de autorias orienta esta escrita a partir dos conceitos de metáforas dicotômicas, ações do patriarcado, religiosidade, machismo estrutural e procedimento metafórico do corpo.

O processo de criação foi orientado por metáforas linguísticas e gestuais e brincadeiras envolvendo os fatores de movimento de Laban (RENGEL, 2015). Foram usados jogos de improvisação em dança, assim como explanações de narrativas de memórias pessoais em grupo. As aulas foram registradas por meio de

dançasáudios, dançasfotografias, dançasdesenhos e dançasvídeos para o desenvolvimento das coreografias do espetáculo e para serem utilizadas como complementação de arquivos do processo de criação.

Durante o processo de criação e elaboração das coreografias foram feitos registros das ações, com o recurso de questionário em modelo de entrevista semiestruturada, Gil (1991) em epistemologia interpretativa, contendo roteiro de perguntas que auxiliaram na coleta de dados. As aulas foram realizadas no período de abril a maio de 2022 em espaços públicos tais como praças, calçadas ou faixas de areias de praias, estacionamentos de shoppings da cidade de Salvador – BA, às terças e sextas feiras das 9h às 11h30min.

As perguntas nucleadoras do questionário foram lidas pelas senhoras em grupo e posteriormente seguimos para a coleta de dados. Após, foi utilizado o método de análise de discurso de Bardin (1977). Com base na análise do discurso (1977), foram realizadas as rodas de discussões por meio da leitura e argumentações das respostas. Culminando, portanto, em danças que redimensionassem a construção de abordagens na elaboração coreográfica, entrecruzando conceitos das autorias selecionadas nesta pesquisa.

As discussões foram gravadas em áudio utilizando dispositivo de celular. As falas foram submetidas à transcrição para se imbricarem nas discussões. As questões nucleadoras presentes no questionário que emergiram foram as seguintes: Como era para você dançar quando mais jovem? Você podia dançar quando era mais jovem? Fale um pouco sobre. Hoje, como você se sente quando dança?

Para abordar as reflexões entre a dança, patriarcado, machismo e religiosidade com os processos de criação que atravessam nossas pesquisas, procuramos entender como docentes/artistas/pesquisadores as configurações e questões presentes nas vivências experienciadas nas dançasfalas das alunas/senhoras.

Os relatos trouxeram histórias por meio das movimentações e narrativas que fomentaram ações de libertação, acolhimento e afetos. Neste sentido, a dança teve no processo de criação e tem um papel fundamental no processo de reconstrução da emancipação dessas pessoas, que durante décadas foram silenciadas e que tiveram experiências com adequações e adaptações nos moldes da colonialidade, concepções machistas ou doutrinas religiosas.

[...] não podia dançar, não podia sair nem ali no meu samba, em festa nenhuma... só dentro de casa. se fosse em uma reza eu tinha que ficar sentada no banco. Não podia levantar, não podia ir do lado de fora não, e se tivesse homem, misericórdia! Se tivesse homem piorou não podia nem chegar perto! Era pra ficar junto das mulheres sentada ali e pronto! (A. 78 anos, abr. 2022)

Nas danças de salão, nos bailes, ou mesmo nos encontros em grupos, neste caso com pessoas mais velhas, os vieses patriarcal e do machismo acontecem de forma ostensiva. Porém, por meio de posturas, ações e atitudes é possível minimizar falas, gestos, condutas e danças opressoras, nesses espaços sociais. De modo geral, a figura masculina necessita ocupar o lugar de líder, poder e detentor do conhecimento. O machismo é um braço forte da cultura patriarcal. Portanto, encontrar homens com posturas de autoritarismo que geram micro e macros violências contra a figura feminina infelizmente se tornou uma rotina nos espaços de sala de aulas, bailes e competições das danças de salão. Vale alertar que, em muitos eventos a maioria são mulheres.

As danças não devem ser instrumentos de adequação das mulheres. A arte da dança, seja qual for ela, deve ser utilizada como uma forma de emancipar falas, sentimentos e culturas nos vários contextos que experienciamos vivenciamos nos diferentes ambientes da sociedade.

[...] a única proibição de lá de casa era eu ir sair de dentro de casa pra dançar em algum ambiente que não fosse familiar. Não podia dançar na pracinha, não podia dançar na casa do vizinho, não podia dançar nem na escola, que eu dancei na escola escondido... eu dizia a meu pai que era currículo escolar, como ele não sabia que currículo escolar era pra dança, então ai tudo bem! mas agora? Ninguém me segura, marido, filho, danço em teatro e em tudo quanto é lugar (J. 69 anos, abr. 2022).

Foi possível no processo promover e construir coletivamente modos de operar no mundo com as partilhas de experiências até então reprimidas ao longo de muitos anos. Pode se sensibilizar afetos e escutas a fim de manifestar o lugar destas senhoras e o de como suas danças rompem com traços do patriarcado, do aspecto religioso como também ação patriarcal e do machismo.

O entendimento das mulheres que dançam, vem mudando consideravelmente ao longo de anos de conquistas no que concerne os aspectos, individuais, coletivos, profissionais e políticos. É importante pontuar que, vivemos em uma sociedade que foi estruturada no alicerce das hegemonias machistas e fundamentadas no viés da família nuclear, que extrapola o espaço da casa e conduz

as mulheres para uma espécie de submissão compulsória à figura masculina. A ideia patriarcal determina o gênero masculino como capaz de ocupar lugares de poder não apenas no meio familiar, mas dentro dos espaços públicos e privados, onde se constituem as relações hierárquicas e dicotômicas dos homens na condição superior à da figura feminina.

O pensamento das epistemologias do Sul (SANTOS, 2010) incita a questionarmos à hegemonia machista que coloca o homem como representante adequado para mediar os poderes de hierarquização. Poderes que são impostos como condição fulcral nos diferentes lugares da sociedade que prega uma pseudo igualdade de direitos entre homens e mulheres.

O professor Boaventura de Sousa Santos discorre que esse conceito de linha abissal parte das Epistemologias do Sul, que se baseiam na cultura dominante do colonialismo ocidental (SANTOS; MENESES, 2010).

A linha abissal cria uma separação entre experiências e saberes construídos por pessoas que são consideradas dentro do lado de cá dessa linha, e cujos conhecimentos produzidos são válidos e relevantes. Às pessoas que estão do lado de fora da linha dos chamados nobres, resta apenas o outro lado, que para o pensamento colonial é lugar dos chamados inúteis, selvagens e perigosos, indignos de produção de saberes.

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade de copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. Para dar um exemplo baseado no meu próprio trabalho, tenho vindo a caracterizar a modernidade ocidental como um paradigma fundado em tensão entre a regulação e a emancipação social. Esta distinção visível fundamenta todos os conflitos modernos, tanto no relativo a factos substantivos como no plano dos procedimentos. Mas subjacente a esta distinção existe uma outra, invisível, na qual a anterior se funda. Esta distinção invisível é a distinção entre as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais. De facto a dicotomia regulação/emancipação apenas se aplica a sociedades metropolitanas. Seria impensável aplicá-la aos territórios coloniais. Nestes aplica-se uma outra dicotomia, a dicotomia apropriação/violência que, por seu turno, seria inconcebível aplicar deste lado da linha (SANTOS, 2010, p. 32).

Baseado nessa separação entre pessoas, gênero e classe social surgem outras formas de segregações que dão origem às dicotomias estruturais e seus desdobramentos através dos símbolos do patriarcado como branco/preto, rico/pobre, humano/desumano e homem/mulher. É importante pensar que dentre essas

segregações a última tem sido utilizada como combustível para a perpetuação do pensamento machista nos vários ambientes da sociedade.

A partir deste ponto, é possível perceber que a tecnologia de classificação utilizada através dos gêneros vem auxiliando os processos de perpetuação acerca dos conceitos, saberes e políticas que conduzem a figura feminina para esse lugar de inferior, submissa e dona de casa perante os homens. Frisamos que se faz necessária atenção à hegemonia machista, pois, ela age por vezes de forma velada e outras ostensivamente, seja em diferentes esferas do seio público, familiar e religioso. O símbolo patriarcal objetiva suas ações sempre que possível na neutralização ou invisibilidade da emancipação das mulheres.

Se faz necessário articular e rever leis, culturas e políticas que são impostas como dogmas religiosos ou institucionais. Esses se desenvolvem por meio de convenções sociais como as da obrigatoriedade de as mulheres terem de suportar violências psicológicas, sociais e físicas em nome do seu juramento religiosos que foi consagrado no contexto da igreja, principalmente católica. Nas danças de salão lamentavelmente existe uma codificação que é utilizada através das metáforas “cavalheiro e dama”. Elas contribuem para ações específicas das convenções sociais que reverberam nesses espaços.

Como apontamos, é importante refletir acerca da utilização de códigos entendidos como falas, gestos, simbolismos que dialoguem na busca de tensionamento contra o uso de metáforas não opressivas, ou que reforcem o lugar dos símbolos religiosos, sociais e culturais e que não retroalimentem a negação do lugar da figura feminina nos vários espaços sociais de poder.

Nesse entendimento, Gerda Lerner faz considerações sobre a necessidade das pessoas de criarem símbolos e códigos para explicar suas ideias e pensamentos acerca do que acontece nos seus contextos sociais, morais e religiosos:

Seres humanos, como animais, se preservam, propagam a espécie e criam abrigos para si mesmos e seus descendentes. Ao contrário dos animais, seres humanos inventam ferramentas, alteram o ambiente, refletem sobre a própria mortalidade e fazem construções mentais para explicar o significado da própria existência e sua relação com o sobrenatural. Criando símbolos, linguagens e sistemas de símbolos, o Homo sapiens se torna verdadeiramente humano. Erich Fromm diz que “seres humanos são metade animal e metade símbolos” (LERNER, 2019, p. 245).

Metáforas

Rengel (2015) aborda o uso de metáforas e explana que entendemos, por exemplo, compreender e/ou apreender porque fazemos o ato físico de apreensão, ou pegar. Metafórico na sua etimologia que dizer trânsito, transporte, no sentido de trânsito de uma coisa = sensório-motor, pela outra = conceituação, abstração e vice-versa. Dizer: “Você é uma anta, dança muito mal” não é apenas uma figura de linguagem verbal. Ela gera um gesto na pessoa, uma dor, um estranhamento (mesmo que nunca tenha visto uma anta, há uma ideia cultural sobre “ser anta”). Por isso as metáforas também são gestuais... o modo que o homem machista pega na dama expressa muito a sua metáfora, que é oriunda de um modo de proceder do corpo. O modo “físico” de tocar a mulher expressa o modo “abstrato” que o homem machista pensa.

No meu tempo, não se podia dançar, se juntar com filha de vizinhas que eram atoa, não podia ficar de perna aberta, não podia nada. Hoje, eu tenho a minha vida, eu danço, eu saio eu passeio, eu participo de grupos e faço o que eu quero! (G. 72 anos, abr. 2022).

Nessa narrativa de uma das alunas entrevistadas se percebe a maneira como as vivências e experiências ao longo do tempo com o machismo estrutural, podem de alguma maneira serem reconfiguradas em outras significações. Com as danças o “Grupo Poder Grisalho” cria fissuras nas negações das investidas machistas vivenciadas ainda em fase adulta.

[...] Mulher minha não sai andando de porta em porta sozinha, tá com a estrada entre as pernas? (T. 76 anos, abr. 2022).

Na sociedade, os comportamentos masculinos são munidos de padrões estabelecidos pelas próprias concepções machistas. Essas se estruturam em dimensões simbólicas e emocionais e muito fortemente, financeiramente. Por exemplo, nas empresas, sejam elas públicas ou privadas, para muitas pessoas os cargos de liderança devem ser ocupados sempre pelo gênero masculino. Outra condição que podemos elencar na sociedade é a ideia de que as mulheres devem desempenhar múltiplas funções, como mãe, esposa, dona de casa e ainda trabalhar fora.

As interações sociais, sejam nas perspectivas familiar, privada ou pública acontecem, de modo largamente abrangente, como forma de manutenção do

machismo estrutural, que constrói poder hegemônico desacordos e desigualdades entre gêneros, classes sociais e povos de culturas diferentes. Na dança, como a pesquisa vem apontando, não é diferente. O machismo estrutural reverbera de tal forma que às vezes, em algumas casas de festas noturnas e bailes de danças, determinam que até uma certa hora mulheres não pagam para aproveitar a festa. Essa entrada franca para o gênero feminino é uma forma de ganhar dinheiro usando a mulher como objeto de mercadoria, tendo em vista que homens irão lotar esses ambientes por causa da quantidade de mulheres que vão comparecer nesse espaço machista. Nessa conjuntura, Leida (2020) completa:

As vítimas do machismo são cada uma das mulheres do mundo, apenas nós somos em menor ou maior grau. Outra desculpa muito útil para os machirulados tirarem ferro da questão quando o feminismo afirma que todos somos vítimas do patriarcado é o bem conhecido “Muito oprimido, mas você não se queixa de não pagar nas discotecas”. Alguém pode realmente acreditar que boates (ou qualquer tipo de empresa) vão parar de lucrar com o setor de clientes apenas por causa de seu sexo? Qual é o ponto, do ponto de vista comercial em um mundo capitalista? Nenhuma. Os motivos de empresário para permitir que mulheres entrem em suas covas de graças não são senão usá-las como uma reivindicação, como mercadoria e gratuitamente, sem nenhum custo para elas. Prestamos o serviço ao empresário, enchemos suas instalações e recebemos muitos homens lotados na bilheteria para pagar a entrada, como em uma atração de circo: venha e veja. E incomodar e babassem, nós adicionaríamos aqui (LEIDA, 2020, p. 25).

Os machismos e o machismo estrutural acontecem em múltiplas camadas contra as mulheres como condição para naturalizar esses símbolos no cotidiano. O machismo estrutural Leida (2020) é entendido neste artigo como um mecanismo patriarcal que está enraizando na gênese da sociedade que prioriza conceitos, posturas e políticas de cunho hegemonicamente machista contra as mulheres. O machismo estrutural acontece regularmente de maneira articulada e velada dentro das instituições públicas, privadas e religiosas que compõem a sociedade.

As ações do machismo estrutural muitas vezes não são detectadas pelas mulheres por serem mediados de maneira discreta e sigilosa em situações de trabalho, lazer e familiar que as mulheres vivenciam nas suas atividades cotidianas. Embora sabemos que muitos estudos e pesquisas do campo das artes, como no “Poder Grisalho”, estejam sendo mediadas contra esse símbolo patriarcal, ainda muitas pessoas não conseguem percebê-los nos diversos contextos da sociedade.

Rengel (2015) nos chama a atenção para não confundir pensamentos, vontades e devaneios com conhecimentos nos processos do aprender/ensinar bem

com a escolha sem responsabilidades no uso de metáforas ou outras figuras de linguagens (verbais ou gestuais) que são convencionadas, mas que há muito não informam os processos que se conhecem de um corpo no mundo.

[...] coisas que deveriam deixar de existir: o casamento, se os homens não são fieis as mulheres, porque as mulheres tem que ser fieis aos homens? É uma coisa que deveria deixar de existir por que hoje o que mais existe é infidelidade da parte dos homens e as mulheres são o que? Vítimas do feminicídio. Por que existir ainda essa, no caso, pra mim é uma coisa que deveria deixar de existir... é atualmente o homem larga a mulher quando ele quer, quando a mulher larga o homem ele mata mulher. Acabar com isso!!!! (l. 70 anos, abr. 2022).

Construções simbólicas com uso de metáforas em diferentes modalidades de danças, por vezes são concebidas nas conjunturas patriarcais. Temos, como exemplo, danças que aconteciam em casamentos onde a dominação masculina sobre as mulheres era entendida como ação de autodemarcação de lugar e privilégio do homem em relação à mulher com quem se casava. Em seu conjunto, essa condição de poder do patriarcado sistematizou símbolos e mecanismos que possibilitaram naturalizar imposições, conceitos e ações religiosas que estabelecem o corpo masculino como o único digno de ser abençoado por Deus. Nessa hegemonia, as mulheres ficam muitas vezes na condição de pecadoras e indignas de receberem a benção dos líderes homens das igrejas.

É relevante sinalizar que, essa concepção de base machista utilizada nas igrejas é reverberada para os seios familiares direcionado especificamente para as crianças de gênero masculino. A construção desse pensamento hegemônico o qual, a figura masculina deve sempre ocupar o lugar de poder, líder e autoridade já acontece desde a infância fundamentada nessa religião de viés patriarcal.

[...] minha avó virou evangélica por causa do meu avô, aí ela dizia: minha filha a gente tem que seguir o marido, nós temos que ser submissa ao maridohô vovó, mas a senhora não. Não minha filha, eu sigo o que ele fala, sigo as religiões [...] (J. 69 anos, abr. 2022).

O professor, teólogo e religioso Douglas Wilson fundamenta acerca da figura masculina ser a cabeça da mulher nos trazendo:

Um homem e uma mulher que vivem juntos como marido e esposa vivem juntos como indivíduos iguais em essência. Pedro exige que homens vivam juntos com suas esposas, lembrando-se de que elas são como eles coerdeiras (1Pe 3.7). Contudo, na esfera administrativa, o marido é o cabeça: “porque o marido é o cabeça da mulher, como também Cristo é o cabeça da igreja, sendo este mesmo o salvador do corpo” (Ef 5.23). Vale

lembrar nesse ponto que a palavra “administração” vem de uma palavra grega que significa “lar” (WILSON, 2018 p. 18).

A concepção que o homem representa a cabeça da mulher nas diversas relações entre gêneros masculino e feminino, nos mostra como esta sociedade está imersa nesse machismo institucional cristalizado nos espaços religiosos. A figura masculina ocupando o lugar de mentor das ideias, vontades e desejos das mulheres que se tornou uma condição essencial para propagação da cultura machista na sociedade. Esse pensamento se reestrutura fundamentado nos dogmas, conceitos e escritas bíblicas, com a ideia de que mulheres devam estar na condição de objeto sexual, material e de posse para os homens não apenas nas igrejas, mas nos outros ambientes que necessitam das interações entre eles, como nas danças que o “Poder Grisalho” busca transpor a linha abissal.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, edições 70, 1977.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

LEIDA, J. C. **Machismo estrutural: passos para tirá-lo de você**. E-book. Versão 1.0. 2020.

LERNER, G. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. São Paulo: Cultrix, 2019.

RENGEL, L. **Corponectividade: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

RENGEL, L. Ensino/aprendizagem em dança como emergência do procedimento metafórico do corpo. *In*: KATZ, H.; GREINER, C. (Org.) **Arte e Cognição**. São Paulo: Annablume, 2015.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S; **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2002;

WILSON, D. **O Marido Federal: a liderança bíblica no lar**. Editora Clire, 2018.

Marlyson Barbosa (UFBA)

E-mail: lysonbarbosa@yahoo.com.br

Professor Doutorando e Mestre em Dança pela Escola de Dança da UFBA.
Especialista em Docência no Ensino das Artes. Instituto Brasileiro de Formação, IFB.
Graduado em Dança pela UFPB. Pesquisador em Dança, corpo e cognição.
Integrante do Grupo de pesquisa Corponectivos: Dança/Artes/Interseções e do
Grupo X de Improvisação em Dança.

Emanoel Magalhaes (UFBA)

E-mail: emanoelmagalhaes499@hotmail.com

Co-autor:– Professor Mestre em Dança/UFBA. Licenciado em Dança pela
Universidade Federal da Bahia. Bacharel em Fisioterapia pela Faculdade Social da
Bahia. Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança. Pesquisador em
dança, corpo e cognição. Integrante do Grupo de pesquisa Corponectivos:
Dança/Artes/Interseções.

Orientação: Profa. Dra. Lenira Peral Rengel (UFBA)

Contornar-perfurar-abalar: reflexões sobre o ensino do *Stiletto* em academias de dança¹

Matheus dos Anjos Margueritte (UFPR)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Diante do crescente aumento de espaços não-formais de ensino da dança no Brasil, especificamente das academias de dança, faz-se necessário analisar e revisar metodologias de ensino vigentes nestes contextos. Como possibilidade de estudo, apresento nesse artigo alguns questionamentos que emergem da minha vivência enquanto professor de *Stiletto*, modalidade protagonizada pela construção de corporeidades e de discursos de corpos dissidentes. As discussões partem da localização desta dança em termos históricos e educativos, em interface com uma proposta dialógica e transformadora de ensino. Em um mundo onde a pluralidade de existências é uma realidade, atualizar procedimentos artísticos-pedagógicos em espaços não-formais de ensino parece-me ser um convite para encararmos o conhecimento como ação emancipatória

Palavras-chave: STILETTO. ACADEMIAS DE DANÇA. SALTO ALTO.

Abstract: Faced with the growing increase in non-formal spaces for teaching dance in Brazil, specifically in dance academies, it is necessary to analyze and review teaching methodologies in force in these contexts. As a possibility of study, I present in this article some questions that emerge from my experience as a teacher of *Stiletto*, a modality carried out by the construction of corporeities and discourses of dissident bodies. The discussions start from the location of this dance in historical and educational terms, in interface with a dialogical and transforming teaching proposal. In a world where the plurality of existences is a reality, updating artistic-pedagogical procedures in non-formal teaching spaces seems to me to be an invitation to face knowledge as an emancipatory action.

Keywords: STILETTO. DANCE ACADEMIES. HIGH HEELS.

Neste trabalho convido adentrarmos em algumas questões que me acompanham no ofício de ser artista-docente da área da dança, e exercito um olhar reflexivo para o contexto em que a minha prática/pesquisa se insere: aulas de *Stiletto* em academias de dança. Trata-se de um estudo que se propõe a encontrar possibilidades de contornar-perfurar-abalar possíveis metodologias cartesianas de ensino da dança. Para tal, compartilho uma breve contextualização sobre o *Stiletto*,

¹ Trabalho realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente (CAPES) – Bolsa do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX).

para na sequência localizá-lo e problematizá-lo enquanto prática artístico-pedagógica.

1. Mas afinal, o que é o *Stiletto*?

Dentre as diversas linguagens de dança que compartilham o cenário contemporâneo, o *Stiletto* caracteriza-se pelo uso do salto alto em sua prática. Em virtude da sua recente criação, poucos são os estudos acadêmicos que se debruçam especificamente sobre esta dança, inexistindo, até o presente momento, artigos científicos, dissertações e teses nas áreas de Arte e Educação, cadastradas em plataformas de pesquisa, que abordem este tema.

Deste modo, as informações referentes a esse estilo de dança ainda estão em construção, uma vez que seus primeiros relatos no Brasil datam de menos 30 anos, havendo, inclusive, debates sobre sua real nomenclatura². Contudo, algumas informações sobre o *Stiletto* têm sido popularizadas e podem ser citadas, como sua:

[...] origem na Broadway entre as décadas de 1990 e 2000, o *Stiletto* é uma dança de matriz urbana [...] Trata-se de uma codificação técnica híbrida, que mescla movimentos do Jazz Dance e das Danças Urbanas, associando-os ao uso do salto alto. (MARGUERITTE, 2022, p. 2)

O *Stiletto* passa a ganhar visibilidade no Brasil a partir do ano de 2012, aparecendo em *reality shows* televisivos, como o quadro *Batalha no Salto Alto*³, veiculado pelo antigo programa *Tv Xuxa* da emissora *Rede Globo*. Desde então, a procura pela prática desta dança aumentou, encontrando solo fértil para seu

² De 2018 até o presente momento, identifica-se a aparição do termo *Heels* para se referir ao que comumente vinha sendo nomeado de *Stiletto*. A transição de um nome para o outro ainda é controversa, existindo academias de dança que oferecem aulas de *Stiletto*, enquanto outras oferecem aulas de *Heels*. A discussão pauta-se na etimologia da palavra, uma vez que, em inglês, o termo *stiletto* refere-se a um salto alto específico: o agulha. Já o termo *heels*, que pode significar *salto alto*, abrangeria um maior estilo de sapatos, tornando a prática mais inclusiva. Em termos de movimentação, não existem diferenças gritantes, embora o fortalecimento muscular para uso de *stiletto*s necessite de exercícios específicos. Neste artigo, opta-se pelo termo *Stiletto* em razão da prática do autor se dar sobre salto alto agulha.

³ O programa foi veiculado entre outubro e dezembro de 2012 e consistia em batalhas de dança entre trios de dançarinas. Ao total, participaram 48 mulheres, divididas em 16 trios, representando diferentes cidades e estados. A batalha era dividida em oito momentos: introdução simultânea feita pelos dois trios, na qual as participantes realizavam gestualidades de afronte e desafio; apresentação individual de partitura coreográfica de um dos trios, seguida da apresentação do outro grupo; solos de uma dançarina de cada trio; tréplica de cada um dos grupos; e, por fim, o momento em que todas as dançarinas dançavam juntas. As músicas eram escolhidas previamente, assim como a criação das coreografias. Ao final, uma banca de jurados, composta por profissionais da dança e artistas da emissora, realizava uma votação para decidir qual dos trios era o vencedor.

desenvolvimento nas academias de dança, uma vez que, sua própria origem dá-se em um contexto de ensino não-formal.

No que se refere às movimentações características, podemos observar fortes influências da dança *Vogue/Voguing*, como as referências as passarelas com as chamadas *runaways* ou desfiles, e a presença de diferentes poses que refletem lugares de empoderamento. Ademais, a fluidez de movimentações, herança obtida através do *Jazz Dance*, remontam e questionam os lugares de feminilidade e sensualidade.

Se estamos falando de uma dança que acontece a partir da relação de corpos com o salto alto, signo tão estigmatizado, capaz de engessar o que se entende por feminilidade no imaginário coletivo, como não reforçar estereótipos na dança? E mais, como remontar e questionar os lugares do feminino e do sensual?

Pois bem, a resposta para estas perguntas está justamente nos corpos que escolhem o *Stiletto* como território de existência: mulheres, pessoas LGBTQ+, corpos negros, corpos gordos, corpos dissidentes – isto é, que fogem de uma hétero-cis-normatividade representada pelo homem branco europeu – em suma, corpos que são marginalizados na atual conjuntura histórico-cultural em que vivemos. Quando esses corpos dançam *Stiletto* eles contornam-perfuram-abalam os contextos em que se inserem.

Nesse sentido, outro debate se inaugura: será que as academias de dança estão preparadas para acolher essa diversidade de corpos?

2. *Stiletto* nas academias de dança: seria esse um paradoxo artístico-pedagógico?

Os processos de ensino-aprendizagem do *Stiletto* no Brasil têm se resumido às academias de dança, que compõe, juntamente com as ONGs, coletivos de dança e correlatos, o conjunto de instituições denominadas como espaços de educação não-formal, isto é, espaços de ensino da dança caracterizados pelo fomento de saberes complementares aos desenvolvidos na educação básica, nos quais a aprendizagem social, centrada na participação voluntária do educando, é eixo norteador de suas práticas (ASSIS; ROCHA, 2017; GADOTTI, 2005). De maneira geral, este contexto de ensino é caracterizado por sua natureza de iniciativa privada e têm representado uma grande porta de entrada para estudantes que

desejam iniciar ou continuar seus estudos na dança, incluindo as práticas de *Stiletto*.

Nesse sentido, características como “iniciativa privada” e “participação voluntária” têm me chamado a atenção, uma vez que influenciam e modelam de forma multidimensional as práticas e metodologias de ensino vigentes nestes espaços: em suma, podemos observar nesses contextos a exclusão e o achatamento da diversidade de existências em detrimento da busca por modelos de corpo e de dança.

Historicamente, as academias de dança têm se prevalecido de metodologias pautadas em um modelo bancário de educação⁴, muitas vezes resumida a transmissão unilateral de conhecimento, sendo os professores os detentores de saberes e as alunas e alunos os receptores de conhecimento. Em suma, a cultura educacional destes espaços é fortemente incentivada pela manutenção das demandas do mercado, sendo marcada pela prática da mimese e da cópia alienante, cujo objetivo, muitas vezes é busca por um padrão de corpo e de dança.

Dentre as estratégias utilizadas para legitimar esse tipo de pensamento sobre dança, muitos espaços ainda resumem suas práticas à replicação de sequência de movimentações a partir do uso de espelhos. Se nas salas de aula da educação básica as carteiras dispostas em fila agenciam comportamentos e disciplinam corpos⁵, nas academias de dança é a cópia mediada pelo uso do espelho que pode achatar a pluralidade de corporeidades na busca por modelos específicos de dança.

Entretanto, desde o advento dos estudos sobre o corpo como mídia de si mesmo (KATZ; GREINER, 2008) e da dança como uma organização e configuração da fala do próprio corpo (SETENTA, 2008), têm sido claro que o corpo que dança é atravessado pelo ambiente e atualiza-se na relação consigo e com o próprio contexto, num diálogo constante entre suas experiências passadas e aquilo que se

⁴ Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), Paulo Freire nos apresenta uma reflexão sobre as formas de ensinar. O primeiro modelo seria o da educação bancária, isto é, aquele em que o professor é a figura principal, autoridade máxima de conhecimento, que encara o aluno como uma tábula rasa, um recipiente vazio pronto para receber o máximo de informações possíveis. Do outro lado, Freire defende uma educação para a autonomia, aquela que encara o aluno como participante ativo dos processos de ensino-aprendizagem: se o professor traz conhecimentos, os alunos também o fazem.

⁵ Em *Vigiar e Punir* (1983), Michel Foucault aborda a questão da disciplinarização dos corpos como dispositivo de controle da sociedade. Para o autor, instituições como a fábrica, a escola, o quartel e o hospital seriam modelos para normatização de corpos e a criação de corpos dóceis, o que facilitaria os processos de manutenção de poder perante a massa.

dá no presente. Por consequência, diferentes corpos submetidos a uma mesma metodologia, neste caso, pautada na replicação de movimentos, apreenderão dança de maneiras distintas e, um mesmo corpo, no processo de repetição de passos codificados, jamais repetirá uma coreografia do mesmo modo que executava antes.

No caso das academias de dança fica fácil visualizar essa diferença, sobretudo nas práticas de *Stiletto*, entendidas aqui como um campo de habitação caracterizado pela prevalência das singularidades dos corpos. Contudo, tanto os estudos de Helena Katz & Cristine Greiner (2006), quanto as discussões de Jussara Setenta (2008), perpassam aspectos relacionados à dialogicidade e a geração de autonomia defendidas por Paulo Freire (1996), fatores que, por vezes, entram em conflito com a prática das coreografias, visto que há sempre um lugar de transmissão unilateral de conhecimento inerente ao processo. Como então contornar-perfurar-abalar essa estrutura?

Antes de tudo, reforço que esses meus questionamentos não se caracterizam como uma crítica reacionária, uma vez que também me vejo imerso nesta rede de comportamentos. O que proponho é, justamente, o exercício de lubrificar esses entendimentos previamente dados e mantidos, refletindo e me posicionando do lado de dentro. Enquanto professor, pesquisador e artista da área da dança, reconheço a importância da cópia e da infraestrutura das academias de dança nos processos de ensino-aprendizagem, contudo, que outros conteúdos e presenças têm sido invisibilizados pela insistência em velhos modelos de educação?

Como pesquisador, me interesso em contornar-perfurar-abalar essas estruturas que cristalizam modos de ser e estar no mundo e investigar procedimentos que possam promover o protagonismo das diferenças nestes espaços. Ao dançar *Stiletto* e (re)conhecer a diversidade de corpos que a dançam me faço atravessar pelas seguintes perguntas: Quando vestimos um salto alto, o que muda no nosso corpo? Que corporeidade e quais discursos se constroem na relação consigo, com o outro e com o salto alto?

Se de um lado temos uma cultura que reforça entendimentos obliterados sobre a dança, do outro temos uma prática que investe justamente nas diferenças. O curioso do pesquisar-dançar-viver o *Stiletto* está justamente no seu caráter artístico-pedagógico paradoxal, ou melhor, subversivo: imerso em um contexto capaz de modelar práticas e condutas, utilizando-se de um objeto símbolo de *um jeito* de ser feminino, ainda assim, ele adentra e questiona diferentes conceitos em múltiplas

camadas; ainda assim, ele é ocupado por corpos dissidentes. Quando esses corpos dançam *Stiletto* eles contornam-perfuram-abalam os contextos em que se inserem.

3. Contornar-perfurar-abalar: criando fissuras com o salto agulha

Ousar vestir um salto alto para dançar implica em novos acordos e novos ajustes consigo mesmo e com o mundo, o que não significa a exclusão de um estado anterior em virtude deste ato inaugural, mas sim uma negociação entre aquilo que já existia antes e esse novo jeito de ser e estar. É este processo que a autora Dani Lima vai nomear como corporeidade, isto é,

[...] uma singularidade sensível em processo contínuo de construção, em diálogo de mão dupla com o seu meio, continuamente sendo afetado e respondendo, e nesse processo sendo fabricada pelo contexto e ao mesmo tempo, fabricando o contexto com suas respostas, seus gestos (LIMA, 2018, p. 14).

Nas aulas de *Stiletto* percebo, em mim e nos discentes, esse jogo que se estabelece na relação com o sapato: a postura corporal muda, há um “brilho nos olhos”, a temperatura do corpo (e da sala de aula) aumenta e os indivíduos performam de diferentes jeitos, trazendo consigo suas vivências. Parece-me haver uma atualização dos modos de ser/estar no mundo.

Visando ampliar as discussões sobre a não replicação de metodologias cerceadoras de corpos em práticas de *Stiletto* nas academias de dança, trago para a discussão os estudos desenvolvidos pelo pesquisador Willian Corsaro em *Sociologia da Infância* (2011). Embora o eixo central das discussões do autor esteja relacionado às crianças, ele fornece uma importante pista para pensarmos em pesquisas que se inserem em espaços de ensino: o pesquisar com/para/de o objeto de estudo, dando vez e voz para os agentes sociais que o compõe, permitindo-se se deixar atravessar pelas respostas dadas pelo próprio contexto da pesquisa. No caso da dança que se faz no salto alto, o exercício é o de aguçar os sentidos para uma prática docente que convide e não achate as diferenças, que explore a imaginação-criação de novos mundos e não replique práticas cristalizadas, que seja aberta e não conservadora.

Corroborando com esses apontamentos, o autor Moacir Gadotti ainda reforça que a educação não-formal, aquela entendida como a educação que se dá ao longo de toda a vida, deve estar atenta à pluralidade de existências, uma vez que

na nossa sociedade

Existe uma prática de ocultação das diferenças, também decorrente do medo de ser tocado por elas, sejam as diferenças sexuais, sejam as diferenças culturais. Em geral, a nossa pedagogia dirige-se a um aluno médio, que é uma abstração. O nosso aluno real, contudo, o aluno concreto, é único. Cada um deles é diferente e precisa ser tratado em sua individualidade, em sua subjetividade (GADOTTI, 2005, p. 8).

Ouso dizer que, além de precisarmos tratar cada aluno em sua individualidade e em sua subjetividade, quando olhamos para o campo da Dança, também devemos considerar sua corporeidade e os modos pelas quais ela se constrói e se reconstrói. Nas aulas de *Stiletto*, esse (re)fazimento se dá no cruzamento entre o uso de um sapato específico (e todas as implicações éticas, estéticas e políticas que envolvem esse ato) e as vivências pretéritas de cada indivíduo.

Considerar aquilo que está para além dos muros da aula de dança é compreender que o corpo está em constante refazimento e, que nesse processo, os contextos em que se insere também o estão. Em outras palavras, o que está em jogo quando dançamos no salto alto ultrapassa os limites dos espaços de ensino-aprendizagem da dança, neste caso do *Stiletto* nas academias de dança. Estamos falando de uma proposta artístico-pedagógica que contorna, perfura e abala o *status quo* social, isto é, que questiona antigos modelos de formação cidadã.

Ao propor que diferentes corpos dancem em um salto agulha, o *Stiletto* cria fissuras na sociedade para que outros modos de ser e estar no mundo não sejam mais marginalizados, minimizados e invisibilizados. Pôr-se em movimento na relação com o salto alto é questionar gestualidades e performatividades em busca de uma sociedade na qual as diferenças sejam bem-vindas.

4. High Heels On: não concluir, convidar...

Ao elevarmo-nos em um salto alto para dançar, somos convidados a ocupar outras posições na vida, lugares que normalmente somos impedidos de acessar ou permanecer em razão de uma estrutura cultural que ainda não acolhe o prazer, a sensualidade, a libido e a fruição da vida como ações naturais do ser e estar no mundo.

Isso posto, praticar uma escuta atenta e sensível em aulas de *Stiletto* é

um caminho ético para, não apenas aceitar, mas também convocar à cena o discurso das diferenças. Se nossa cultura alimenta em diferentes camadas a noção do corpo que pode dançar, podemos trazer para as academias de dança essas problematizações como um exercício poético que contorne-perfure-abale essas estruturas.

Em um contexto de ensino caracterizado pela passividade dos alunos em relação ao conhecimento, a proposta de intervenção é a de exercitar metodologias que coloquem os discentes no centro da proposta. Nesse sentido, têm se verificado que o atentar-se as especificidades ontológicas de cada modalidade, assim como o convocar a inventividade e o solicitar o compartilhamento de diferentes vivências e histórias durante uma aula, podem se caracterizar como outras rotas para os processos de ensino-aprendizagem da Dança (BERTOLDI; MARGUERITTE, 2020; MARGUERITTE; ROEL, 2022).

Reconhecer essas possibilidades é assumir ética, estética e politicamente que todo corpo que dança, ao dançar cria novos mundos e enuncia diferentes discursos. Portanto, incentivar o processo de emancipação de corpos em academias de dança é acolher as diferentes vivências e incluir nas aulas aquilo que os alunos desejam, aspiram e precisam mover.

Ressalto que as reflexões aqui apresentadas distanciam-se de uma busca por modelos de fácil aplicação, tratando os problemas dos processos de ensino-aprendizagem da dança de maneira simplória. Portanto,

Adotar essa postura é entender que em situações artístico-pedagógicas o ensinar-aprender são concomitantes e inerentes às relações e suas vias de afeto. Quando assumimos que não estamos mais interessados em uma dança que doutrine corpos e que achate existências, também precisamos entender que há a necessidade de se conhecer outras rotas para que a aprendizagem em dança ocorra (MARGUERITTE; ROEL, 2022, p. 5).

Se tomamos como ponto de partida que a Dança é campo para (re)invenção de si e do mundo, faz-se urgente pensarmos e elaborarmos estratégias para uma pedagogia transgressora, transformadora. Considerar essa afirmação como ponto de partida é um exercício (po)ético, estético e político! Reivindicar essa afirmação como ponto de partida é encarar a Dança como uma prática de liberdade e, portanto, o aprendizado como um processo revolucionário. O convite final afasta-se de uma conclusão pragmática e certa, e aproxima-se de uma pergunta: se nos disponibilizarmos a outras metodologias para ensinar-aprender dança, que outros

paradigmas poderão ser contornados-perfurados-abalados na dança, na vida?

Referências

ASSIS, T. S.; ROSA, L. V. Unidade Temática 01. *In*: ASSIS, T. S.; ROSA, L. V. (Org.) **REFERÊNCIAS Conceituais para uma Pedagogia da Dança**. Salvador: Costa Sibi UFBA, 2017. cap. 1, p. 9-24.

BERTOLDI, A. L. S.; MARGUERITTE, M. A. Ilhas e Tentilhões: o convívio social como estratégia de acesso e inclusão em dança. **Revista da Fundarte**. [S. l.], v. 41, n. 41, 2020. DOI: 10.19179/2319-0868.702. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/702>. Acesso em: 01 set. 2022.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artimed, 2011.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. História da Violência nas Prisões. Petropólis: Vozes, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 76 p. Disponível em: <https://nepegeo.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

GADOTTI, M. A Questão Da Educação Formal/Não-Formal. **INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE)**. Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre, 2005.

KATZ, H.; GREINER, C. Por uma teoria do corpomídia. *In*: **O CORPO: Pistas para Estudos Indisciplinados**. 2ªed. São Paulo: Annablume, 2008, p.124-133.

LIMA, D. Gesto, corporeidade, ética e política: pensando conexões e diálogos. **Repensando Mitos Contemporâneos**: Babel - Tradições, Traduções, Traições, Campinas, 2018, p. 12-17.

MARGUERITTE, M. A. Situações performativas: estratégias metodológicas para o ensino do Stiletto em academias de dança. *In*: XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO, II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, II ENCONTROS DE EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2022, Londrina. **Anais [...]** Campinas: Galoá, 2022, p.1-6. Disponível em: <https://proceedings.science/sedu-2022/papers/situacoes-performativas--estrategias-metodologicas-para-o-ensino-do-stiletto-em-academias-de-danca?lang=pt-br>. Acesso em: 30 ago. 2022.

MARGUERITTE, M. A.; ROEL, R. S. A tecnologia do encontro: estratégias metodológicas para criar-aprender-ensinar dança como ato performativo. **Revista da Fundarte**. [S. l.], v. 50, n. 50, 2022. Disponível em:

<https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1105>.
Acesso em: 30 ago. 2022.

SETENTA, J. S. **O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade**. Salvador: EDUFBA, 2008.

Matheus dos Anjos Margueritte (UFPR)

E-mail: Margueritte.bio@gmail.com

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), vinculado a linha de pesquisa LiCorEs – Linguagem, Corpo e Estética na Educação. Bacharel e Licenciado em Dança pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Membro do Grupo de Pesquisa Labelit – Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidade (UFPR/CNpq).

268

“Até amanhã”: colaboração, jogo e improvisação na criação de dança

Monica dos Santos da Silva (UFBA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Este trabalho faz parte da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Dança – PRODAN/UFBA. Tem o objetivo de articular rede de conhecimento entre colaboração, jogo e improvisação na composição coreográfica de dança. A ideia é refletir sobre os processos de criação compartilhados a partir dos modos de operar da *Flux Cia de Dança*. Neste sentido, observamos questões como criação compartilhada, preparação corporal, autoria e organização provisória. Tais reflexões se apoiam no processo criativo do espetáculo de dança contemporânea, *Até Amanhã*, realizado em colaboração entre as pessoas que integram a *Flux Cia de Dança*, na cidade de Camaçari-BA. Indicamos que a obra de dança configurada em contextos colaborativos é um dispositivo de mediação que amplia as redes de relações e conduz ao pensamento crítico e reflexivo de sua própria prática profissional.

Palavras-chave: DANÇA. PROCESSOS COLABORATIVOS. CRIAÇÃO COMPARTILHADA. FLUX CIA DE DANÇA.

Abstract: This work is part of the research developed in the Professional Masters in Dance – PRODAN/UFBA. Has the objective to articulate a network of knowledge between collaboration, play and improvisation in the choreographic composition of dance. The idea is to reflect on the shared creation processes based on the ways of operating Flux Cia de Dance. In this sense, we observe issues such as shared creation, body preparation, authorship and provisional organization. Such reflections are based on the creative process of the contemporary dance show, *Until Tomorrow*, held in collaboration between the people who make up Flux Cia de Dance, in the city of Camaçari-BA. We indicate that the work of dance configured in collaborative contexts is a mediation device that expands the networks of relationships and leads to critical and reflective thinking of their own professional practice.

Keywords: DANCE. COLLABORATIVE PROCESSES. SHARED CRIATION. DANCE CIA FLOW.

Introdução

Movendo-me nesta rede instável de fluxos ininterruptos, construí pontes, ateí laços e experienciei encontros transformadores. Reconheci assim que os encontros com outros corpos, me constitui como sujeito, o que torna esta escrita coletiva, compartilhada. (ROCHA, 2019, p. 14).

Movida por vivências em grupos de dança, percebi o quanto estes espaços de aprendizagens coletivas contribuíram para minhas reflexões críticas sobre o fazer artístico-pedagógico, no percurso da formação profissional em dança. Neste sentido, compartilho a escrita deste trabalho contaminada por outros corpos, alicerçada nas reflexões individuais e coletivas, constituída nos encontros. Para tanto, apesar da permeabilidade entre muitas pessoas, reconheço que a feitura dessa escrita é singular, no sentido de tratar da perspectiva autoral e sensível.

Este texto resulta de uma pesquisa teórico-prática em processo no Mestrado Profissional em Dança – PRODAN/UFBA¹, que trata das práticas colaborativas em processo de criação em dança. A ideia é refletir sobre os processos de criação compartilhados, em dança, a partir dos modos de operar da *Flux Cia de Dança*. Neste sentido, observaremos questões como autoria, criação compartilhada, preparação corporal e organização provisória. Tais reflexões se apoiam no processo criativo do espetáculo de dança contemporânea “*Até Amanhã*”.

Este processo de criação faz parte de uma série de residências artísticas promovidas pela companhia, com objetivo de investigar as práticas colaborativas como procedimentos metodológicos para criação em dança, e como uma prática importante na formação de artistas-criadores. Partimos da ideia de que os processos colaborativos em dança contribuem para a ressignificação do eu em relação ao grupo. Perguntamos: como mover os contextos que nos movem em um processo criativo conscientemente colaborativo? Este foi o desafio, inventar, criar, produzir caminhos e procedimentos metodológicos artístico-pedagógicos que fossem capazes de aprimorar o exercício da autonomia-colaborativa (ROCHA, 2019).

Trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa e exploratória com impacto social no contexto profissional da dança na cidade de Camaçari. Algumas pessoas pesquisadoras como Salles, (2006), Rocha (2019), Elias (2015) Sevegnani (2019) e Monteiro (2019) contribuíram para as reflexões que trago aqui.

O surgimento desse lugar: Flux Cia de Dança

O projeto de criar uma companhia de dança começou em umas aulas que

¹ Em andamento no Programa de Pós-Graduação profissional em Dança, sob orientação do Prof. Dr. Lucas Valentim Rocha.

eu ministrava no *Centro Integrado Casa da Criança e do Adolescente – CICA*². No final de uma aula surgiu o desejo, a partir de uma conversa entre os adolescentes e eu que naquele momento estava como professora. A partir de uma brincadeira de improvisação, os estudantes começaram a imaginar como seria suas vidas como grandes dançarinos, fazendo circulações e apresentando espetáculos pelo mundo. Então surgiu a pergunta direcionada a mim: que dia vai montar a companhia de Dança?

Entre os anos de 2010 a 2018, período da minha passagem na CICA, tal experiência me fez refletir sobre como dar continuidade à formação de artistas jovens, que não tinham mais idade para serem atendidos pelo programa. Foi quando em 2017 demos início ao projeto da companhia de dança impulsionado pelo convite para participar da abertura do Festival de Dança na Semana Cultural da cidade de Conceição do Coité – BA. Aquele momento o grupo se formou sem vínculos institucionais com CICA. Inicialmente se chamava Cia Monica Stos, composta pelos integrantes: Alex Dance, Daniel Raviha, Alef Paixão, Iasmim Evelin, Luana Layres, Luciano Alves, Neto Carvalho e Sulamita Mota.

O imaginário de ser companhia, enfim, tornou-se realidade. A apresentação no festival de Coité com o espetáculo *A máscara*, marcou a trajetória desses jovens. Pela primeira vez, enquanto companhia apresentavam em um palco de outra cidade, possibilitando intercâmbios e interações entre outros corpos, viabilizando assim, trocas de conhecimento.

Posteriormente, o grupo passou por algumas dificuldades como ausência de iniciativas de políticas públicas que possibilitassem a permanência, acarretando a suspensão das atividades por três anos. Em 2020, foram reativadas suas ações, em meio ao caos que afetava a humanidade, a crise sanitária provocada pela Covid-19. Naquele momento, de isolamento social, incertezas e medos, fortaleceram-se os laços afetivos no grupo que começou a desenvolver atividades diversas por meio de plataformas *online*. Uma das primeiras ações da Cia foi desvincular o nome *Monica Stos* e mudar para *Flux Cia de Dança - FCD*, por pensar em um nome de companhia

² Centro Integrado Casa da Criança e do adolescente era um espaço socioeducativo de fortalecimento de vínculo para o atendimento de crianças e adolescentes entre faixa etária de 7 a 18 anos, ofertados diversos cursos nas áreas das artes em geral. Hoje é um serviço de convivência onde o público alvo são as famílias referenciadas no centro de referência de assistência social - (Cras), Crea etc. Disponível em: <https://www.camacari.ba.gov.br/casa-da-crianca-e-do-adolescente-promove-inclusao-social-atraves-da-arte/>.

para além da sua personificação, já que a proposta do grupo tem uma perspectiva de produção e criação colaborativa e de organização comunitária.

Atualmente, a *Flux Cia de Dança*, está sob minha direção e é composta pelos integrantes: Alex Dance, Alef Paixão, Daniel Raviha, Iasmim Evelin, Hebert Costa, Kenaua Falcão, Luana Layres, Ludmila Maturino Luciano Alves, Neto Carvalho e Thaíse Trindade, em sua maioria, pelos seus idealizadores, que hoje já são profissionais da dança no município. Tem como princípio, criar condições para um ambiente de formação artístico-pedagógico com foco na pesquisa corporal em processos de criação colaborativos. Compreendendo o processo de criação colaborativa, uma abordagem artística, crítico-reflexiva, prática, procedimento e estratégia de criação que viabiliza a contribuição para a discussão e ressignificação de outros modos de pensar-fazer dança.

Seguimos em Flux (o): Modo de criação

A colaboração é um termo bastante usado nos processos de criação artística, onde uma ou mais pessoas se agrupam para realizar um trabalho em coletivo. Indo nesta direção me aproximo das seguintes definições:

O processo colaborativo pressupõe a cooperação, portanto, os sujeitos estabelecem acordos que sustentam o projeto comum. Nesse contexto, o exercício da autonomia é sempre permeado pela colaboração. Essa qualidade que observamos nos processos artísticos colaborativos que chamamos de autonomia-colaborativa: exercício da manutenção de um ambiente comum, que resulta da correlação entre individual e coletivo e entre liberdade e dependência (ROCHA, 2019, p. 85).

Acredita-se que a colaboração foi enfatizada para quebrar paradigmas e construir novos modos de relação entre artista, obra e contexto. O ambiente instaurado para a composição coreográfica colaborativa nos laboratórios de criação potencializa as individualidades de cada integrante e, assim, o ambiente cooperativo se instaura, no qual cada indivíduo participante do processo criativo contribui e constrói a obra a partir das suas potencialidades e dificuldades (LUPINACCI; CORRÊA, 2015, p. 135).

Nestes sentidos, os processos colaborativos apresentam modos distintos de organização. Devo ressaltar que um conjunto de pessoas reunidas não significa necessariamente que estão em situação de colaboração. A colaboração pressupõe relação com o outro, só existe colaboração quando há o desejo de troca e de manutenção de um projeto comum entre as pessoas.

Destaco os procedimentos que levaram ao exercício colaborativo, e que

potencializaram a autonomia-colaborativa (ROCHA, 2019) na criação do espetáculo de dança *Até amanhã*, criando em colaboração entre os membros da *Flux Cia de Dança*.

Antes de falar sobre procedimento de criação é preciso contextualizar as principais influências que direcionaram este processo de criação:

- Contexto pandêmico, isolamento social.
- A vontade em estar produzido mesmo com todas as limitações de ordem psicológica e física.
- Os encontros remotos que reafirmaram o desejo de continuar produzindo juntos com atividades como: lives, abordando as trajetórias de seus integrantes; aulas de dança onde cada membro da Cia trazia sua proposição de criação; produção de uma videodança chamada *In Casa*.
- A residência artística promovida pela companhia com objetivo de investigar as práticas colaborativas.

Abordar uma trajetória de criação em grupo é mapear toda uma estrutura que envolve sua construção e o que desencadeou tais processos, nem sempre conseguimos evidenciar na sua totalidade a experiência vivida. Rocha (2019) argumenta para importância de valorizar não apenas o resultado da obra, mas o processo que constitui a cena.

No entanto, o que de fato acontece não se resume ao momento em que se entra na sala de ensaio para “criar”, pois tanto a criação tem rastros que antecedem a sala de ensaio, quanto o próprio fazer artístico, no sentido do trabalho que, efetivamente, os artistas da dança e do teatro desenvolvem. Trata-se de reconhecer o processo e não apenas o resultado que se apresenta (ROCHA, 2019, p. 23).

Nesse sentido, de reconhecer e considerar o percurso que impulsionou a criação do espetáculo *Até amanhã*, tomamos como ponto de partida a residência artística, proposta pelo grupo. Com a flexibilização das medidas sanitárias, a vacinação da população, os integrantes concordaram com a ação presencial. No período de 10 a 14 de janeiro de 2022, iniciamos as atividades da residência artística. Contamos com a presença de seis membros da *Flux* e quatro convidados, mas no decorrer da residência permaneceu apenas uma dessas pessoas convidadas.

A intenção da residência, tinha a ver com minha pesquisa no mestrado profissional que era realizar um trabalho de investigação pautado em práticas

colaborativas. Instigando e investigando como se mover juntos, como diz Cecília Salles, uma rede de criação como “influência mútua, algo agindo sobre outras coisas e algo sendo afetado por outros elementos” (SALLES, 2006, p. 24).

Ao adotarmos o paradigma de rede estamos pensando o ambiente das interações, dos laços, da interconectividade, dos nexos e das relações, que se opõem claramente àquela apoiada em segmentações e disjunções. Estamos assim em plena tentativa de lidar com a complexidade e as consequências de enfrentar esse desafio (SALLES, 2006, p. 24).

Partimos da ideia de que os processos colaborativos em dança contribuem para a resignificação do eu em relação ao grupo. Perguntamos: como mover os contextos que nos movem em um processo criativo conscientemente colaborativo? Este foi o desafio, buscar caminhos e procedimentos metodológicos artístico-pedagógicos que fossem capazes de aprimorar o exercício da autonomia-colaborativa (ROCHA, 2019).

Investigações a partir do jogo e da improvisação nos possibilitaram encontrar caminhos para o desenvolvimento de processos de criação que já eram, em si, processos de aprendizagem (ROCHA, 2013). Sendo assim, o jogo é elemento fundamental para os processos de criar e aprender em dança. Pois, “Se há um princípio fundamental nas artes do corpo, esse princípio é o do jogo. Teatro é jogo. Dança é jogo. Improvisar é, sobretudo, jogar, e sabemos que jogar é uma maneira de se relacionar com o mundo” (ELIAS, 2015, p. 174).

Na improvisação descobrimos nossos próprios jogos e o jeito de jogá-los. Contaminamos e somos contaminados com as proposições das outras pessoas e as condições do ambiente. Considero a dança em contextos colaborativos um dispositivo de mediação que amplia as redes de relações e conduz ao pensamento crítico e reflexivo de sua própria prática, uma vez que “pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 20).

Essa dialogia possibilita que as pessoas envolvidas reflitam de maneira autônoma seu próprio processo na construção coletiva. Rocha (2019) aponta que a autonomia é correlação entre a liberdade e dependência, não há liberdade para fazer tudo que deseja e da forma que se deseja, visto que não estamos sozinhos no mundo, somos seres convivendo em coletivo, em acordos, em sociedade.

No processo de criação colaborativa em dança, criamos modos

relacionais e dinâmicos de organização. Os acordos têm papel fundamental nesse processo, sejam eles mais rígidos ou temporários. Na concepção de Sevegnani “acordos temporários podem provocar processos de descentralização de poder” (SEVEGNANI, 2019, p. 65). Se pensarmos pela perspectiva do compartilhamento e de uma rede colaborativa, será necessário construir um ambiente democrático, em diálogos horizontais, além de reconhecer a possibilidade de flexibilizar as posições, acordos e hierarquias, em prol do processo.

Quando tratamos de improvisação, também, precisamos estar atentos às alternâncias de proposição e de atuação, deslizar da ideia de protagonismo para uma ideia de coletivo, a fim de promover permeabilidade e contaminação. Ingredientes fundamentais para o direcionamento dos caminhos e decisões durante a composição improvisada.

Vejamos o que nos dizem alguns pesquisadores do campo da improvisação sobre essa questão: “somos tomados por um conflito, ao percebermos, naquele mesmo instante, que existem inúmeros modos além daqueles com o qual estamos envolvidos e que nem toda ação funciona para lidar com o que está acontecendo” (MONTEIRO, 2019, p. 57).

Decisões podem ser compartilhadas a todo instante, não no discurso verbal, mas no ato da improvisação, em que sujeitos se relacionam de acordo com as demandas do momento. Para que tal exercício aconteça, é preciso certa empatia, aguçamento de percepção e capacidade de propor e fazer valer as propostas vindas de outros sujeitos. É nesse ponto que as relações precisam abrir seus poros para as diferenças (SEGNANI, 2019, p. 65).

Para Oliveira e Santinho “o improvisador deve entregar-se ao jogo, sabendo que ele pode transformá-lo, e que esse jogo será diferente a cada novo momento de improvisação” (OLIVEIRA; SANTINHO, 2015, p. 38). Poeticamente é se arriscar nas escolhas e se jogar contra ao vento, buscar caminhos até então não percorridos. Por isso, a improvisação se tornou tão importante nas práticas artístico-pedagógicas da *Flux Cia de Dança*, pois nos coloca diante da própria complexidade de viver processos em colaboração.

Outra questão importante é que possibilidade de voltar a criar um espetáculo de dança veio através da aprovação no edital de credenciamento³ do município. O grupo se viu eufórico com a possibilidade de voltar aos palcos, dessa

³ Edital de credenciamento para compor o banco de dados da Secretaria de Cultura de Camaçari, em eventos a serem executadas eventualmente e de acordo com a necessidade da administração pública.

forma, antecipamos a produção do espetáculo. E meio o processo de correria para atender ao edital, foi preciso expandir a residência ao longo do mês de janeiro, dando continuidade com os encontros por três vezes na semana e intensificando os ensaios no mês que antecedeu a apresentação.

O processo de criação do espetáculo se constituiu através da escuta, do diálogo, das reflexões, dos acordos internos, dissensos e colaboração entre os integrantes. Partindo dos processos de criação colaborativa vivenciados na residência artística, criamos pistas de criação para construção do espetáculo.

- Levantamento de dados da realidade e do contexto individual e coletivo do grupo, não como uma entrevista, mas em rodas de conversas com registro de gravação em áudio.
- Os diálogos foram um fio condutor na contextualização de criação das cenas, trazendo particularidades que representavam suas conexões subjetivas com o mundo desses artistas. Como cada um tem a sua referência de mundo era preciso lidar com diferenças no grupo.
- Seleção de palavras-chaves que mais reverberam no coletivo como: medo, insegurança, ansiedade, dor, ausência, adaptação. Como pistas para o desenvolvimento de procedimentos de investigação.
- Jogos de criação, jogos populares, como proposição inicial para investigação criativa e preparação corporal.
- Improvisação como contaminação entre os corpos.
- Criação colaborativa para além dos intérpretes-criadores, onde envolve o público no processo de construção da cena, no ato da sua intervenção. Conduzindo o público a propor juntos antes, durante e no ato. Uma espécie de jogo, onde o público tem a liberdade, a escolha ou não de jogar.

Considerações preliminares

Neste momento, trago reflexões de fala dos integrantes da *FLUX*, a partir de diálogos⁴ sobre como foi o processo de construção do espetáculo. Trago também a sinopse do trabalho e um poema escrito por uma pessoa que assistiu nosso trabalho. Compor as considerações preliminares deste texto como uma rede que

⁴ Conversas registradas no decorrer do processo de criação, como forma de produção de dados de pesquisa e registro da memória do trabalho desenvolvido.

integra estas falas e tenciona a ideia de autoria localizada apenas em minhas narrativas.

O retorno da Flux foi muito importante para mim, o grupo estava com muita vontade de produzir a colaboração nas ações estava fluindo. Eu estava gestante e este momento de construção trouxe fortes emoções. Após o período puerpério voltar para Flux conhecer pessoas novas, trocar ideias, dividir o espaço e subir no palco novamente foi um processo muito bom, uma sensação de liberdade (IASMIM EVELIN).

Particpei do processo desde o início, e por ser aluno de Monica por muitos anos facilitaram a comunicação na construção do espetáculo. Tive que me adaptar como os novos integrantes da Cia, ter paciência e respeitar também o processo deles. Esse espetáculo foi bem diferente, o contexto pandemia mexeu demais com as minhas emoções, tinha dias que chegava triste nos ensaios por perder amigos. Eu sabia que quando estava triste mexia também com o grupo, mas aqui eu me sentia melhor, bem mais acolhido (DANIEL RAVILHA).

Entrei no meio do processo do espetáculo, no início foi muito difícil para mim. Acredito também para as meninas que entraram depois. Quando a gente via vocês conversando muito, às vezes demorava para passava a cena, naquele momento eu não entendia, só depois vi a importância de discutir o processo, compreender o que está fazendo. Se adaptar a esse processo dá um choque de realidade porque a gente imagina o que é coreografia, vai passar o que é para fazer e acabou e esse processo de investigação com criação colaborativa é diferente, então por isso que assusta eu sinto isso. Para mim, foi surpreender em ver que a gente criou um espetáculo bem bonito em pouco tempo (THAÍSE TRINDADE).

Quero enfatizar que não somente o processo de residência artística, mas todo o processo que antecede o espetáculo, facilitou a minha colaboração na produção. Minha tomada de consciência desse processo fez com que participasse ativamente, discutir criticamente o andamento e colaborar nas questões administrativas da companhia (LUCIANO ALVES).

Entrei junto com Thaíse, uma parceira na dança, a gente conversamos muito sobre o processo se ia dar certo ou não, como era diferente o modo de produção da Flux, criação e colaboração. Ao longo do processo a gente teve muitas trocas e se sentiu muito confortável com o grupo. No processo a gente conseguiu se olhar, se entender, sei lá e a gente se sente em casa mesmo confortável, a gente entende o que tá acontecendo, falamos dos processos sem medo de ser julgado. Entendemos que a flux é assim, sempre em processo de construção para cada apresentação novas configurações aconteciam, então não era simplesmente assimilar coreografia, muitas cenas era no ato que envolvia também a energia do grupo. Hoje me sinto Flux (HEBERT COSTA).

Eu fui tipo, uma dificuldade diferente porque como eu cheguei bem depois, o espetáculo praticamente “pronto”, porque vocês fazem bastantes alterações nas cenas quando muda a dinâmica do grupo, no início tive muitas dificuldades, mas com abertura que o grupo propõe me sentir mais aberta, compreendi melhor o processo, conseguir realmente vivenciar e entender porque a gente está fazendo. Então se adaptar esse processo de ser flux de conseguir dentro desse diálogo, realmente leva um tempinho, mas quando a gente entende o processo, seguimos em Flux (KENAUA FALCÃO).

Entrei no processo que se chama inacabado do espetáculo que está sempre em construção, então esse sentimento da gente de chegar no meio da carroça andando realmente é muito desafiador, mas não impossível, tanto é que a gente foi, mesmo com todas as circunstâncias mesmo com todas as limitações mesmo com tudo que estava acontecendo nós conseguimos chegar lá e entregar algo, foi difícil, mas a gente vê esses bons resultados para entender que valeu a pena tudo que a gente passou no antes no pré, então esse pós faz a gente olhar para lá e compreender que valeu a pena as coisa que enfrentamos (LUDMILA MATURINO).

Sinopse - O espetáculo “Até amanhã” é inspirado nas narrativas individuais e coletivas da contemporaneidade, com objetivo de provocar reflexões sobre as urgências do período pandêmico. O corpo, nossa condição de existência e de memória, reconhece nossos pedaços que restaram entre nós. Lançamos na aventura de dançar, através do movimento do corpo na dança contemporânea, manifestando-se por metáforas poéticas corporais em ressignificações sem fim, trazendo à dança traços de seus artistas, fruto de uma vivência coletiva e cultural. Propõem um olhar para a sutileza das mudanças de hoje, pensando nas perspectivas do amanhã.

Até amanhã estarei esperando. Até amanhã sentirei falta da imagem que eu era no espelho ontem, a qual se desmonta diferente da de anteontem. Amanhã saberei mais outras novas coisas, acumularei sentimentos com sentidos organizados. Até amanhã serei um novo eu, alguém corajoso o suficiente para seguir em frente em novos dias. Terei novas facetas de enlace na dor, máscaras e moldes por toda parte, terei ansiedades e tristezas jogadas em mim como bolas de lama que sujam os corpos vazios, mas serei outro, porém apenas amanhã. Me apossarei de caminhos e liberdades para um novo traço de nós mesmos correndo em destinos e estradas reservadas embora desconhecidas, entretanto aguardarei o dia seguinte. As boas novas preenchem meu peito abarrotado de uma respiração agitada, pegarei o trem para partir a seguir, encontrarei lar no dia depois de hoje. Dias novos virão e eu serei apenas o meu eu e o meu coração esburacado de expectativas perdidas, levarei comigo tudo que eu pertenco e me pertence em uma pequena bolsa que me serve, me cabe, me leva consigo. Mais um dia ainda estarei esperançoso e cansado, em busca de um novo propósito para o futuro. Meu amanhã brilhará no reflexo das minhas lágrimas pesadas e gorgolejantes, meu eu sôfrego em uma ferrovia esperando meu destino que vem no expresso do amanhã. Olharei com orgulho para o que eu fui ontem, acenando da janela do trem, me despedindo e esperando com um novo tipo de esperança o que me aguardará em outro dia, um novo dia, depois de hoje, amanhã (JENNIFER LIMA LIMA, 2022).

Referências

ELIAS, M. Improvisação com possibilidade de reinvenção da dança e do dançarino. **Pós: Belo Horizonte**, v. 5, n. 10, p. 173-182, novembro, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15689>. Acesso em: 26 abr. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUPINACCI, L.; CORRÊA, J. Redes colaborativas de criação em dança: a composição coreográfica na contemporaneidade. **Revista Fundarte**, ano 15, n. 29, jan./jun. 2015.

MONTEIRO, M. **O movimento como fundamento da comunicação**: experimentos de improvisação em dança. 2019.124f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Estudos Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

SANTINHO, H.; OLIVEIRA, K. **Improvisação em dança**. Guarapuava: Unicentro 2013.

SALLES, C. A. **Redes da criação**: construção da obra de arte. Vinhedo: Editora Horizonte, 2006.

ROCHA, L. V. **Processos Compartilhados em dança**: experiências de criação e aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Dança) – UFBA, Bahia, 2013.

ROCHA, L. V. **Processos colaborativos em dança e teatro**: entre nós e as relações de poder. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Arte Cênicas, Universidade Federal da Bahia, 2019.

SEVEGNANI, C. **Acordos temporários**: coexistências e coimplicações na improvisação em dança. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Arte Cênica Universidade Federal da Bahia, 2019.

Monica dos Santos da Silva (UFBA)
E-mail: monicadanca1@gmail.com

Artista da dança, professora e fisioterapeuta, Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança da UFBA; Especialista em Estudos Contemporâneo em Dança-UFBA; Licenciado em Dança-UFBA. Diretora Artística da Flux Cia de Dança e membro do grupo de pesquisa Porra –UFBA.

Correlações do ensino de dança no contexto escolar

Muriell Gonçalves da Silva (UFAM/UEA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: O artigo tem por objetivo refletir sobre as perspectivas da dança no ambiente escolar público articulando-se à minha própria trajetória como professora de Arte, formada em dança e atuante na rede pública de ensino no Amazonas, a fim de analisar e compreender suas correlações e os múltiplos aspectos pertencentes ao fazer artístico neste espaço. Trata-se de uma pesquisa em caráter exploratório com vistas a envolver levantamento da bibliografia em concomitância com a análise prática do ensino de arte/dança.

Palavras-chave: DANÇA NA ESCOLA. ENSINO DE ARTE. ESCOLA PÚBLICA.

Abstract: The article aims to reflect on the perspectives of dance in the public school environment, articulating it with my own trajectory as an Art teacher, trained in dance and active in the public education network in Amazonas, in order to analyze and understand its correlations and the multiple aspects pertaining to the artistic making in this space. It is an exploratory research with a view to involving a survey of the bibliography in concomitance with the practical analysis of the teaching of art/dance.

Keywords: DANCE AT SCHOOL. ART TEACHING. PUBLIC SCHOOL.

1. A dança na escola à luz dos registros oficiais e acadêmicos

Nosso ponto de partida dessa reflexão se encontra nas orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que é o documento de caráter normativo onde se encontram o conjunto das aprendizagens essenciais das etapas e modalidades da educação básica brasileira (BRASIL, 2018). Antes da BNCC, a dança já havia sido incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, e, segundo Marques (2012, p. 17) “[...] ganhou reconhecimento nacional como forma de conhecimento a ser trabalhado na escola”.

Na BNCC, a dança é abordada, como uma das linguagens do componente curricular Arte no ensino fundamental, sendo acompanhada das Artes Visuais, do Teatro e da Música, que individualmente constituem uma unidade temática pelas quais se reúne objetos de conhecimento e habilidades, articulados a seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão (BRASIL, 2018).

Nessa normativa, a dança é definida como uma “[...] prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado” (BRASIL, 2018, p. 195) e os processos de investigação e produção artística se propõem a discutir e significar as relações entre corporeidade e estética. Nas habilidades relacionadas à dança, propostas no documento, encontram-se os verbos *experimentar, criar, improvisar e discutir* como centrais para os anos iniciais e, para os anos finais do ensino fundamental, se ampliam para *pesquisar, explorar, experimentar, investigar, analisar e discutir*.

Diante disso, entende-se que a dança no ambiente escolar não se propõe a uma prática de habilidades técnicas, mas sim de um espaço para a experimentação e exploração, com oportunidade e condições para criar, apreciar e refletir dentro de um processo criativo em dança. Esse entendimento não parte apenas do que diz a BNCC, até porque, as pesquisas e estudos dentro desse contexto, mesmo antes de sua elaboração já traziam essa significação, a exemplo de pesquisas como *A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola* (2001) de Márcia Strazzacappa, *Ensino de dança hoje: textos e contextos* (1999) e *Dançando na escola* (2003) de Isabel Marques.

Nessa perspectiva, ressaltamos o ensino da dança na escola como uma estratégia que, nas palavras de Souza (2011, p. 40), age “[...] no sentido de gerar experiências estéticas que possam transformar valores, conceitos e habilidades físicas, sendo significativo no processo de formação de identidades individuais e de diferentes grupos sociais”.

No mesmo sentido Ferrari (2016) evidencia que a dança na escola se diferencia das vivências performáticas e destaca que

[...] a Dança aplicada ao conteúdo escolar não pretende formar bailarinos; antes disso, consiste em proporcionar ao aluno um contato mais efetivo e intimista com a possibilidade de se expressar criativamente através do movimento (FERRARI, 2016, p. 752).

Em outro viés, Batalha e Cruz (2019) fazem observações pertinentes à diferença entre a dança na escola sendo abordada nas aulas de Educação Física e nas aulas Arte, estando essa última, incorporada a questões estéticas e a dimensões culturais. Tais observações encontram consonância na perspectiva apresentada por Gaio e Rocha (2021, p. 84) ao afirmarem que “É muito importante

que os/as professores possam, primeiramente, entender o lugar da dança na educação, entender a dança como arte e não como um exercício físico apenas”.

Por fim, ressalta-se ainda, nas palavras de Araújo (2021), que

O ensino da Dança deve partir do pressuposto de que a Arte é uma forma de expressão e comunicação poética por meio da qual é possível formar cidadãos críticos, participativos e responsáveis, capazes de se comunicar em qualquer nível de linguagem (ARAÚJO, 2021, p. 80).

Embora esse entendimento seja muito claro no que se refere à dança na escola (e na aula de Arte), é preciso atentar para as realidades distintas, principalmente quando se fala em escola pública. Para Marques (2012, p. 70) “A distância que existe entre aquilo que é proposto e aquilo que efetivamente é praticado nas escolas tem por muitas décadas caracterizado a história da educação brasileira”.

Minha trajetória nesse setor, foi formada pela lotação em duas escolas, pertencentes a realidades escolares que posso considerar como opostas, e apesar de, em ambas, conseguir desenvolver um trabalho voltado especificamente para a dança, as estratégias e o fazer artístico nem sempre seguiram o que é proposto na BNCC ou a ideia de dança para além da simples prática corporal.

2. Transitando entre diferentes realidades da escola pública de Manaus

Ao final do ano de 2013, tomei posse como professora de Arte na Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas, atualmente denominada Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC-AM). Fui lotada, inicialmente, numa escola de tempo integral com turmas de ensino fundamental – anos finais e ensino médio, sob a gestão da Polícia Militar e lá permaneci até 2018. Num primeiro momento, me deparei com uma realidade em que não tinha espaço para a Arte. Aulas práticas não eram permitidas por parte da gestão escolar e o ensino era voltado apenas para o “conteúdo” do livro didático e três avaliações escritas. Assim foi o primeiro ano de trabalho, apenas conteúdo e prova.

Em 2015, ao participar de uma Feira Multidisciplinar realizada pela escola, com uma turma de 7º ano, chegamos ao 2º lugar com uma exposição de sala temática e apresentação oral e artística do tema “A dança ao longo dos tempos”. Embora o resultado tenha gerado muitos elogios sobre a temática e a qualidade de

apresentação dos alunos, foi somente no ano seguinte e, após muito diálogo e insistentes “demonstrações” das possibilidades de contribuição da arte na escola, que pude concretizar uma mudança para intensas e diversificadas práticas artísticas, principalmente, envolvendo dança.

Essa mudança teve início após uma coreografia, preparada por mim em parceria com a professora de Educação Física, ser apresentada na abertura dos jogos escolares da coordenadoria distrital e receber inúmeros elogios e convites para outras apresentações incluindo nossa participação na abertura dos Jogos Escolares do Amazonas (JEAS). Com a visibilidade, a equipe de dança se estabeleceu no âmbito dos projetos escolares e um primeiro espaço para a Arte foi conquistado. A partir de então, recebi o desafio de organizar junto à pedagoga da escola, um festival cultural, que já era tradicional em outras unidades escolares sob o comando da Polícia Militar, e assim o fiz. E depois disso, ainda tive a oportunidade de criar uma escolinha de balé destinada às alunas do 6º e 7º ano que, compareciam as aulas no contra turno escolar.

A dança, minha área de formação, me possibilitou explorar e conquistar um enorme espaço para a Arte nessa escola, porém, é preciso destacar que as atividades realizadas foram totalmente voltadas ao entretenimento e, apesar de algumas delas terem sido inseridas no processo avaliativo, como atividade multidisciplinar, nenhuma teve seu alicerce no componente curricular de Arte, todas as ações ocorreram de forma extraclasse. Por outro lado, esse novo espaço que surgiu com a dança, contribuiu também para novos diálogos que incluíram a substituição de parte das avaliações escritas por atividades de produção artística em outras linguagens e dessa forma, foram realizadas exposições de maquetes, construção de fantoches, escrita de poemas, entre outras atividades. A mudança foi tão significativa que essas atividades foram inseridas na revista de divulgação da escola, no ano de 2017.



EXPOSIÇÃO PALAFITAS

O projeto foi desenvolvido pela professora Muriell Gonçalves com os alunos do 6º ano (1 a 11). Essa exposição fez parte das atividades das aulas de arte das respectivas turmas, durante duas semanas. Cada aluno construiu, com ajuda de seus familiares, uma casa no modelo de palafitas, por ser este o modelo de moradia mais comum nas comunidades ribeirinhas

do Amazonas. Para a construção das casas os alunos usaram palitos de picolé como material principal e acrescentaram outros elementos que ajudaram na caracterização das mesmas.

Durante a exposição, os Alunos ainda fizeram uma explicação oral de todo o processo de criação.

Fig. 1. Revista Marcantônio Vilaça 2¹. Fonte: Arquivo pessoal.

Para todos verem: A Figura contém um texto central em caixa alta e cor preta, seguida de uma imagem de várias crianças com a farda da escola e cada uma segurando uma palafita. Alguns alunos estão sentados à frente no chão. Abaixo da imagem há um texto explicativo do projeto desenvolvido.

Em 2019, por questões de carga horária, solicitei transferência para outra instituição e então, fui lotada numa escola de tempo integral, na qual atuo até o momento, como professora de Arte do 1º ao 9º ano. Uma escola com poucos recursos e localizada em zona periférica da cidade, mas totalmente aberta ao fazer artístico. Lá, desde 2019, temos uma diversidade de atividades envolvendo arte na escola, como desenhos, cartazes e muita produção visual pelos quadros nos corredores. Desde então, realizo projetos na área da dança (*Escola Dançante, Folcloreando e Arte Criança*), projetos de iniciação científica dentro do Programa Ciência na Escola, promovido pela Fundação de Amparo e Apoio à Pesquisa no Amazonas (FAPEAM), e colaboro em outros projetos multidisciplinares que também envolvem arte.

Nessa nova realidade, principalmente, as atividades relacionadas à dança, são desenvolvidas como parte integrante das aulas de Arte, tendo seu alicerce numa proposta voltada para uma prática criativa e estética da dança, com

¹ A Revista é de publicação própria da unidade escolar e, distribuída gratuitamente aos alunos, funcionários e comunidade escolar.

um planejamento voltado para a promoção das competências e habilidades propostas na BNCC. Reconheço que ainda é necessário um longo processo reflexivo desse fazer artístico para ultrapassar os limites do desenvolvimento focado apenas na capacidade motora e, adentrar aos processos de criação a partir da participação ativa do estudante, assim como propõe Strazzacappa ao afirmar que “A dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 71).

3. Múltiplos aspectos para além da sala de aula

Não há nesse estudo, a pretensão ou qualquer sentido de comparação entre as escolas citadas, uma vez que se trata de momentos, propostas e realidades escolares muito distintas. É bem verdade, que ao falar em realidade escolar, entramos numa diversidade de entendimentos que envolvem aspectos para além da sala de aula, tais como a dança associada a festividades, o espaço escolar para a dança, a carga horária a cumprir, entre outros, e que, muitas vezes esses aspectos *interagem*, *modificam* ou mesmo *interferem* no fazer arte no ambiente escolar. O relato da vivência em ambas, aqui mencionado, apenas nos auxilia no processo de análise e na compreensão desses aspectos que podem ser múltiplos dentro de um mesmo ambiente escolar, principalmente dentro da escola pública.

Dentro dessa perspectiva, podemos destacar como um dos principais aspectos o senso comum ainda presente nas escolas, de que a dança se resume às datas comemorativas e festividades. O que aqui chamo de senso comum, Muniz e Araújo (2021, p. 58) apontam como “entraves e dificuldades que muitos professores licenciados em dança relatam ao saírem da formação inicial e adentrarem no campo escolar”, as autoras associam esses entraves “a sua incompreensão como área de conhecimento por parte dos próprios alunos, pais e comunidade escolar” (idem).

No mesmo sentido, Marques (2012, p. 26 - destaque do autor) enfatiza sobre “[...] a ideia de que a dança na escola é ‘bom para relaxar’, ‘para soltar as emoções’, ‘expressar-se espontaneamente’” como um discurso ainda preponderante em meio à muitos professores e, destaca que “não são poucos os diretores que querem atividades de dança na escola para ‘conter a agressividade’ ou ‘acalmar’ os alunos (idem). E, como é difícil quebrar esse paradigma, principalmente, tendo

formação em dança! É preciso, em muitos casos, resistir e persistir na postura de negativa a esse senso comum.

Um outro aspecto a ser considerado, se refere a estrutura física, inadequada ou inexistente em muitas unidades. Ambas as escolas que citei são equipadas com sala de dança, porém, na primeira, a sala havia sido transformada em sala de estudos matemáticos e, na escola atual, além de ser muito pequena e não comportar a média de 40 alunos por turma, a mesma se encontra há 2 anos sem ar condicionado.

Sousa e Hunter (2019) ao realizarem uma pesquisa com professores de Arte, Educação Física e Pedagogia sobre a dança na escola, detectaram que “A infraestrutura escolar (22%; 32) foi a segunda barreira indicada pelos participantes das três áreas de atuação, no tocante aos enfrentamentos internos” (p. 07) estando à frente, inclusive, de questões relacionadas à equipe escolar e resistência dos alunos para o ensino de dança. Na mesma premissa, Caldas e Holzer (2016) afirmam em seu estudo que “Dentre vários motivos apresentados por professores de arte da rede estadual, quando questionados sobre a ausência das aulas de dança na escola, é a falta de um espaço para que a mesma aconteça” (p. 122). Para isso as autoras sugerem o uso de espaços não convencionais para a prática da dança e afirmam: “Não negamos a necessidade desse espaço, mas como apresentado no título desse artigo, podemos buscar espaços alternativos que nos auxiliem nas atividades propostas” (idem).

Apesar de, eu mesma, como professora buscar, diariamente, lugares e formas distintas de fazer dança na escola (digo diariamente porque, algumas vezes é preciso buscar um novo local em cada novo dia), percebo que nem sempre isso é possível ou mesmo permitido. Para Marques (2012) as condições das escolas para acolher a dança nem sempre são alteradas. Ela diz:

Continuo frequentando escolas públicas que não permitem que professores movam as carteiras das salas de aula para uma atividade de dança; escolas que não disponibilizam equipamento para seus professores; gestores que proíbem a utilização de outros espaços da escola para a dança (MARQUES, 2012, p. 107-108).

Embora a citação de Marques seja datada em 2012, 10 (dez) anos depois, em 2022, infelizmente, não é muito difícil encontrar situações como essas nas escolas públicas.

Um terceiro e último aspecto que aqui pretendo evidenciar, está na carga horária do professor e do componente curricular Arte. No Amazonas, as escolas públicas estaduais de ensino regular da capital e do interior, ou seja, escolas com aulas em um único turno letivo, contam com apenas 01 (uma) aula de Arte² por semana e a duração dessa aula varia entre 48 e 50 minutos, conforme a rotina determinada pela escola. Nas escolas de tempo integral, também da rede pública estadual, a quantidade de aulas por semana passa a ser de 02 (duas) aulas³ e, todas as escolas têm duração igual para as aulas, sendo de 60 minutos.

Para os professores de Arte, isso se torna um grande aspecto a ser considerado antes mesmo de adentrar a sala de aula. Isso porquê, na prática, um professor com vínculo de 40 horas como eu, em uma escola regular, precisa assumir 32 (trinta e duas) turmas para completar sua carga horária. Se não for possível em única escola, precisará compartilhar a carga em outra escola. No caso das escolas de tempo integral, o regime é diferenciado e, são necessárias somente 13 (treze) turmas para que se completem 26 horas em sala de aula. Justamente, esta foi a situação de carga horária que mencionei anteriormente: a primeira escola em que fui lotada era, inicialmente de tempo integral, porém foi transformada em escola regular, passando a oferecer Ensino Médio, no turno matutino e Ensino Fundamental no turno vespertino. Nos dois primeiros anos da transição, ainda consegui permanecer na mesma unidade escolar, inclusive assumindo algumas horas da disciplina de Ensino Religioso para completar a carga, mas em um dado momento isso não foi mais possível e as alternativas eram: compartilhar a carga com outra escola ou solicitar a remoção (transferência para outra unidade).

Toda essa situação de carga horária, para o professor de Arte, na rede pública estadual de ensino no Amazonas, aqui descrita por mim como um último aspecto a ser considerado no contexto educacional é, sem dúvida, o primeiro a ser enfrentado. Isso sem levarmos em conta, o Novo Ensino Médio que, está sendo formalmente aplicado no ano de 2022, mas já vem sendo implementado em escolas-piloto desde 2021 e, na prática, reduziu turmas e cargas das disciplinas. Mas, falar de Ensino Médio e aula de Arte no Ensino Médio é assunto para outro artigo, pois é extenso e demanda espaço para outras análises.

O fato é que, esses múltiplos aspectos aqui citados e postos como senso

² Conforme Resolução nº 20/2013 – CEE/AM.

³ Conforme Resolução nº 20/2013 – CEE/AM e Resolução nº 165/2014 – CEE/AM.

comum, entraves ou dificuldades são enfrentadas pelos professores de Arte na escola pública, antes mesmo de que eles possam chegar à sala de aula efetivamente. Além de um pensamento crítico, criativo e reflexivo que se alinhe às perspectivas do ensino de dança/arte na escola, percebe-se ainda a necessidade de disposição, por parte do professor, para superar obstáculos nesses múltiplos aspectos e, só então adentrar às ações que sejam determinantes para uma educação pela dança e pela arte.

Sabemos que só entusiasmo por parte de professores não basta – e ele acaba se não se unir a projetos consistentes e políticas educacionais decentes. O professor que ensina dança nas escolas públicas, acho que posso afirmar isso, ainda é um solitário buscando caminhos e fazendo o que sabe e o que pode e como pode, sem – salvo as exceções pontuais – assessoria, orientação, acompanhamento contínuo. Como mudar essa situação? (MARQUES, 2012, p. 108).

A reflexão e provocação de Isabel Marques (2012), a qual novamente reforço que, embora tenha sido escrita há uma década é, sem dúvida, totalmente contemporânea, nos remete à nossa jornada diária, que segue atravessada por todas essas precariedades e processos de exclusão do ensino da arte na escola. Portanto, cabe a nós professores continuar reverberando a pergunta de Marques, multiplicando e expandido a mesma, engajando a sociedade para transformar o cenário solitário de professores de Arte na escola, sempre em busca de uma educação de qualidade, nos mais diversos aspectos.

Referências

ARAÚJO, C. **A Dança na disciplina de Arte: Transposições entre linguagens artísticas**. Campo Grande: Life Editora, 2021.

BATALHA, C. S.; DA CRUZ, G. B. Ensino de dança na escola: concepções e práticas na visão de professores. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 72-97, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12006>. Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CALDAS, F. R.; HOLZER, D. C. O ensino da dança na escola: Possíveis espaços para sua Prática. **Revista NUPEART, [S. l.]**, v. 15, n. 15, p. 128-143, 2016.

Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/7643>.
Acesso em: 16 mai. 2021.

FERRARI, M. G. B. Ensino de dança e o desenvolvimento do potencial criativo. **Revista Polyphonia**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 97–111, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/44700>. Acesso em: 17 mai. 2021.

GAIO, R.; ROCHA, P. T. F. Dança como linguagem e expressão na escola: ações críticas e criativas. *In: Dança na escola: reflexões e ações pedagógicas* [livro eletrônico] (org.) Roberta Gaio, Tamiris Lima Patrício. 1 ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021. E-book. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/product/danca-na-escola-reflexoes-e-acoes-pedagogicas%E2%80%89/> Acesso em: 04 mar. 2021.

MARQUES, I. A. **Ensino de Dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MUNIZ, N. P.; ARAÚJO, C. Dança no contexto de Isabel Marques: algumas questões sobre dança e seus conteúdos no ensino formal. **Revista Científica/FAP** v. 25 n. 2, p. 56-71, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/4104>. Acesso em: 04 set. 2022.

SOUSA, N. C. P.; HUNGER, D. A. C. F. Ensino da dança na escola: enfrentamentos e barreiras a transpor. **Educación Física Y Ciencia**, v. 21, n.1, 2019. Disponível em: <https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCe070> Acesso em: 04 set. 2022.

SOUZA, M. I. G. O ensino de dança na escola: técnica ou criatividade? **Cadernos de Formação RBCE**, p. 32-42, jan. 2011. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1206>. Acesso em: 22 mai. 2021.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *In: CADERNO CEDES 53. Dança e Educação*. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), 2001, v. 21, n. 53, p. 69-83. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jG6yTFZZPTB63fMDKbsmKKv/?lang=pt>. Acesso em: 25 mai. 2021.

Muriell Gonçalves da Silva (UFAM/UEA)

E-mail: muriellgoncalves@gmail.com

Graduada em Licenciatura em Dança/UEA, Especialista em Metodologia do Ensino de Arte (Faculdade São Luís), Professora Estatutária de Arte (SEDUC/AM), e Mestranda do ProfArtes (UFAM/UEA).

Orientadora: Profa. Dra. Yara dos Santos Costa Passos (UEA/PROFARTES)

E-mail: ycosta@uea.edu.br

Dra. em Comunicação e Semiótica (PUC-SP), Mestra em Performance Artística – Dança (FMH-UL), Pós-graduada em Coreografia (UFBA), Professora do Curso de Dança/UEA e do Mestrado Profissional ProfArtes (UFAM/UEA).

ocorridas principalmente nas últimas décadas no âmbito da dança cênica e performática contemporânea, muitas experiências educativas conduzidas em salas de aula de estúdios de dança, academias e mesmo no contexto universitário, ainda seguem parâmetros bastantes tradicionais, reproduzindo práticas muitas vezes conservadoras, desatualizadas e autoritárias, inclusive nos ambientes mais progressistas (CAVALCANTI; GOMES, no prelo). Como já observado pela pesquisadora estadunidense Robin Lakes (2021), há uma disparidade entre o que se apresenta no palco e o que ocorre dentro da sala de aula:

Um dos grandes quebra-cabeças do mundo da dança cênica ocidental é por que tantos artistas que criam obras revolucionárias no palco, conduzem suas aulas e ensaios como demagogos. Tais professores estão envolvidos em práticas de ensino que replicam e reproduzem no estúdio de dança as mesmas relações de poder que eles costumam criticar como injustas e desumanas em suas obras de arte no palco (LAKES, 2021, p. 310).

Segundo Lakes (2021), há uma evidente contradição entre o poder libertador que uma educação em arte pode proporcionar e o histórico de métodos de ensino autoritários no campo, que, segundo ela, perdura até os dias de hoje. A surpreendente ironia é que “os métodos de ensino autoritários são frequentemente utilizados como meios para produzir espetáculos de dança antiautoritários” (LAKES, 2021, p. 313) e a partir dessa constatação, questiona por que as visões cênicas do antiautoritarismo e da justiça social exploradas artisticamente não impactam também nossas práticas educativas. Em outras palavras, porque as transformações, ousadas e transgressões experimentadas cenicamente não ocorreram com a mesma força, intensidade e ousadia também nos espaços formativos-educativos em dança?

Um dos possíveis entraves que impedem que nossas práticas pedagógicas rompam com modelos e modos de fazer antiquados e conservadores, é a dicotomia ainda bastante presente no campo, que separa e desassocia a prática pedagógica da artística, não apenas distanciando nossas experiências no palco das nossas vivências em sala de aula, mas hierarquizando-as. Nesse sentido, a prática artística tende a carregar um *status* maior do que a prática pedagógica, assim como o artista tende a ser mais valorizado do que o professor, que muitas vezes, ainda é visto como aquele que optou pela docência por ser um artista frustrado, aposentado ou pouco talentoso e criativo. Diante dessa dicotomia hierárquica, a prática pedagógica passa a ser muitas vezes percebida e encarada como uma prática

menos instigante - e conseqüentemente, menos importante - do que a criação artística.

A percepção do ensino como uma prática retrógrada e desatualizada não ocorre somente na dança, mas atravessa toda o campo da educação, que ainda carrega valores como a busca por eficiência, pela ordem e pela necessidade de controlar e prever, dominando o contexto escolar e universitário até os dias de hoje (EISNER, 2008). Segundo Mia Couto (2016), nossa educação não só foi fundada e amparada na ideia de certezas, como somos constantemente incentivados a buscá-la e a almejá-la. “A família, a tradição e a escola ensinaram-nos a olhar com desconfiança a incerteza. A incerteza é tida como uma falha no conhecimento. É uma carência geradora de medo” (COUTO, 2016, p. 5). Essa atitude frente ao ensino, pautada na ideia de controle, eficiência e certeza, acaba gerando uma imensa defasagem entre a potência que a prática educativa possui, do que o que ela, de fato, tem alcançado em diversos contextos.

Assim, ocorre não apenas uma desvalorização, mas um desinteresse pelo aspecto educativo no nosso campo. Isso se torna ainda mais acentuado pelo fato da educação muitas vezes não conseguir dialogar bem com as características desobedientes e transgressoras que as artes possuem. Talvez por isso a resistência de muitos artistas em assumir o aspecto pedagógico em suas práticas de dança. O próprio uso do termo “pedagogia” já é muitas vezes suficiente para afastar diversos artistas dessa discussão, por carregar visões e regras com as quais eles não se identificam ou não se interessam em seguir. Além do mais, esses valores já ultrapassados estão cada vez mais distantes das demandas e anseios atuais, principalmente no campo das artes, onde mais do que desejar a eficiência, se almeja a experiência, mais do que ordem, a imprevisibilidade, e mais do que o controle, o risco da incerteza.

Nesse sentido, ao invés de adotar uma postura que nega ou ignora a importância de problematizar e discutir mais profundamente nossas práticas pedagógicas, o que só nos fará repetir modelos e modos de fazer que geralmente criticamos, é preciso que compreendamos se, ou de que maneira, modelos e modos de fazer retrógrados e autoritários que ainda se perduram em nosso campo e em nossas próprias experiências docentes. Como nas palavras de Lakes (2021, p. 311):

Embora dançarinos há tempos compartilhem sigilosamente nos camarins reclamações sobre comportamentos autoritários de professores de dança,

esse “segredo” do mundo da dança poderia se beneficiar se fosse mais explicitado ou desmascarado para que seus perigos pudessem ser analisados, suas raízes autoritárias examinadas, e, assim, apontar um caminho para mudanças.

O meio que encontrei para explorar, problematizar e escancarar esses “segredos” foi através da desmontagem, onde encontrei o recurso que buscava para pensar em práticas que fossem abordadas de maneira articulada e integrada, isto é, que não fossem artísticas *ou* pedagógicas, práticas *ou* teóricas, biográficas *ou* fictícias, mas sim, que lidasse com todos esses aspectos simultaneamente, rompendo com fronteiras que separam, dividem, categorizam e hierarquizam nossos fazeres a partir de uma atitude pautada pela criticidade (FREIRE, 1996).

2. A desmontagem como caminho crítico-artístico-pedagógico

Para Illeana Diegues (2018), mais do que desconstruir, demolir, ou muito menos destruir algo, a proposta da desmontagem busca colocar em cheque todo um sistema estrutural de perpetuação de modelos, trazendo para o âmbito da discussão a conscientização de categorias e sistemas fechados e inflexíveis. Nesse sentido, o interesse da desmontagem está em sustentar e valorizar processos que prezam o diálogo, a articulação e a reflexão, em uma atitude de constante revisão, problematização, construção e reconstrução de processos.

O termo *desmontagem* surgiu no âmbito do contexto teatral no começo da década de 1990, partir de encontros de grupos de teatro latino-americanos que se utilizavam de fontes e recursos muitas vezes marginalizadas, passando a enxergar relevância no compartilhamento de suas estratégias poéticas e cênicas (MELO NETO, 2020). Esses artistas buscavam diferentes formas de se relacionar com suas próprias questões e com o público de maneiras não-tradicionais, apresentando não apenas seus resultados, mas seus processos de procuras, de pesquisa, de treinamento e de criação, articulando-os todos em um evento de cunho artístico-pedagógico (DIEGUES, 2018).

Conheci a desmontagem na disciplina “Desmontagem cênica como estratégia de reflexão e criação do artista da cena” no Programa de pós-graduação Artes da Cena da Unicamp, durante o meu primeiro semestre do doutorado, em 2019¹. A disciplina, concebida e ministrada por Ana Cristina Colla e Raquel Hisch

¹ Essa disciplina foi ofertada pela primeira vez no programa em 2018.

Scott, atrizes do Lume e professoras e pesquisadoras do programa, propunha aos alunos revisitarem suas trajetórias artístico-acadêmicas a partir de suas pesquisas de mestrado e doutorado. Algo importante de se destacar nessa disciplina é a presença de artistas-pesquisadores não apenas do teatro, mas da dança, marcando uma distinção no modo como a desmontagem vem sendo explorada aqui no Brasil, comparada à sua tradição voltada mais para o campo do teatro em outros países da América Latina. A presença de artistas da dança interessados pelas propostas da desmontagem, vem trazendo grandes contribuições no sentido de pensá-la e investigá-la a partir de outras referências, não apenas textuais, visuais e sonoras, mas corporais, imagéticas e sensoriais, ampliando ainda mais suas possibilidades.

Por ser uma proposta aberta, isto é, sem um método fixo e reproduzível, cada pesquisador elege, por ele mesmo, suas próprias estratégias “a partir das quais se pode aceder ou retornar a esse encontro reflexivo e ao mesmo tempo artístico com seu próprio material” (DIEGUES, 2018, p. 19). A liberdade de criação oferecida pela desmontagem, todavia, não a torna aleatória ou pouco criteriosa. Não se trata de fazer qualquer coisa de qualquer jeito. O processo é extremamente específico e meticuloso, repleto de idas e voltas, de poucas certezas e de muito risco. Há rigor (não confundamos com rigidez²), e é justamente navegando entre o rigor metodológico e sua potência processual, sempre resistindo almejar o resultado final, que a desmontagem se constitui. Segundo Leal, “fica evidente quando há uma investigação autoral do percurso, quando se coloca questões, quando entende que não há respostas, mas apenas caminho” (LEAL, 2018, p. 25-26).

² Para explorar mais essa distinção, ver Cássio Hissa (2002; 2013).



Fig. 1. Cena da professora iniciando sua aula. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Para todos verem: Fotografia de uma dançarina sentada em uma cadeira atrás de uma mesa repleta de livros e papéis. Ela tem o cabelo preso em um rabo de cavalo alto e usa óculos com armação vermelha. Ela está vestida com um sapato de salto alto preto, calça social preta e um jaleco branco. Ela segura uma caneta como que fazendo uma anotação no papel a sua frente, ao mesmo tempo em que olha para frente pela parte superior dos óculos, Atrás dela, uma parede branca.

A desmontagem que criei como parte do meu processo de pesquisa de doutorado, intitulada “AC 001: Desmontagem em dança: praticas e teorias”, se pautou e se amparou na extensa pesquisa de Robin Lakes (2021), sintetizada no artigo “As mensagens por trás dos métodos: o legado pedagógico autoritário em aulas e ensaios da dança cênica ocidental”³. Nele, Lakes coleta dezenas de relatos de bailarinos e coreógrafos estadunidenses ao longo de várias décadas através de entrevistas, arquivos, observação participante em aulas e ensaios de dança, além da literatura sobre o assunto, para investigar as possíveis raízes filosóficas da herança pedagógica autoritária no mundo da dança. Com isso, ela desvela mensagens implícitas contidas nas práticas e atitudes autoritárias de coreógrafos e professores, a maioria deles renomados, escancarando a condição de opressão, assédios e abusos presentes em sala de aula e estúdios de dança.

A pesquisa de Lakes me impactou profundamente, não somente pelo seu

³ Artigo publicado nos Estados Unidos em 2005 (LAKES, 2005) e traduzido por mim em 2021 para a língua portuguesa (LAKES, 2021).

ironia, que se mostrou como um caminho potente para levantar e apontar as questões que me interessavam, me permitindo dizer coisas “mais ou menos proibidas” (OLIVEIRA, 2008, p. 37) de um modo irônico e permeado pelo humor, a medida em que me posicionava criticamente em relação ao que estava sendo discutido.

Isso porque, segundo Monica Oliveira (2008), o humor irônico é capaz de provocar não somente o riso, mas também a crítica, uma vez que na ironia o riso surge justamente porque ocorre a crítica, a ridicularização do outro, inferiorizando-o em relação a quem está produzindo a crítica (OLIVEIRA, 2008). O mecanismo da ironia funciona a partir de uma espécie de paradoxo nitidamente revelado:

A ironia se faz quando há uma afirmação contrária sendo pronunciada, porém esta afirmação contrária não é uma afirmação falsa. O locutor quer deixar bem claro que faz uso da ironia para pronunciar um discurso que deve ser entendido pelo leitor como contrário ou para gerar riso ou crítica, pois, às vezes, as críticas devem ser feitas “encobertas” para não causar represálias ao enunciador (OLIVEIRA, 2008, p. 124).

Assim, ao criar a personagem da “professora autoritária” na minha desmontagem, mas que, paradoxalmente, era divertida e debochada, estava afirmando contrariamente ao que estava sendo pronunciado, me “encobrinho” por assim dizer nos meus próprios enunciados. Um outro aspecto curioso da ironia é que, para que ela funcione, precisamos estar inseridos no contexto certo, isto é, falar para pessoas que irão entender o que está sendo ironizado e, portanto, criticado. Assim, o que para um grupo, contexto ou cultura possa parecer engraçado, por eles compreenderem o que está sendo ironizado, para outra pode não ser (RASKIN, 1985). Nesse sentido, me apresentei para artistas/professores do campo da dança e do teatro, que era justamente o meu público almejado. No entanto, ainda que não fosse para este público, uma educação autoritária não é algo distante da experiência de muitos de nós, artistas ou não, o que faria com que a compreensão do “jogo” entre ironia e crítica muito provavelmente ocorresse do mesmo modo.



Fig. 2. Cena da professora debochando de seus alunos. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Para todos verem: Fotografia de uma dançarina vestida com um *collant* preto de manga curta, calça preta social e descalça. Ela tem o cabelo preso em um rabo de cavalo alto e está usando óculos de aro vermelho. Suas pernas estão próximas, estendidas, e segura em sua mão direita uma régua, apontando para frente. Há uma expressão de riso irônico em seu rosto. Atrás, uma parede branca com um projetor branco com moldura preta, e ao lado direito do projetor, uma cortina preta. Ao lado, uma mesa com papéis, livros e uma cadeira atrás, com um jaleco branco em seu encosto. O piso da sala está coberto por um linóleo preto.

A estrutura da cena onde esses relatos e suas análises foram apresentadas era a seguinte: um áudio em *off* era disparado com o relato de um bailarino ou bailarina enquanto eu me movia pelo espaço vestida de *collant* preto apenas⁴. Logo após o áudio, sua análise era proferida em voz alta pela “professora”, que se vestia ora com o jaleco, ora com o salto alto, ou com sua calça social, desvelando para o público as mensagens implícitas naqueles relatos tais quais analisadas por Lakes (2021). A dinâmica incluía também chamar pessoas do público para serem “cobaias” da professora durante suas explicações.

Aúdio em off #1: *“Ele destroçava as pessoas. Certa vez, ele chamou alguém de “burro”, mas no dia seguinte pediu desculpas, dizendo: “Eu estava errado. Você não tem é cérebro algum”. As pessoas sempre choravam, histéricas. Às vezes elas podiam dar a volta por cima e progredir. Outras vezes, [os comentários] simplesmente as deixavam destruídas”.* Relato do ex-bailarino do American Ballet Theatre Enrique Martinez, sobre os ensaios com o coreógrafo Antony Tudor (LAKES, 2021, p. 314).

⁴ Convidei diferentes artistas para gravarem esses áudios.



Fig. 3. Cena enquanto ouve-se o áudio em off #1. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Para todos verem: Fotografia de uma dançarina vestida com um *collant* preto de manga curta, com as pernas de fora e descalça. Ela tem o cabelo preso em um rabo de cavalo alto e está com as pernas afastadas uma das outras, joelhos levemente dobrados, com o peso mais para a perna direita. Suas mãos estão abertas em frente ao seu abdômen, apontando pra frente. Atrás, uma parede branca com um projetor branco com moldura preta. Ao lado direito, uma cortina preta. O piso está coberto por um linóleo preto.

Análise do áudio em off #1 dita em voz alta, de maneira debochada, com uma música dançante ao fundo, pela “professora”: *“A mensagem pedagógica codificada ou subliminar é que o professor pode causar melhorias no aprendizado ao xingar um aluno de estúpido. Um aluno que pensa que é estúpido aprenderá melhor. Fazer os alunos chorarem e pensarem que são estúpidos é uma abordagem útil de ensino”* (LAKES, 2021, p. 314).



Fig. 4. A professora xingando e perdendo a paciência com seu aluno de maneira debochada. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Para todos verem: Fotografia de uma dançarina vestida com um *collant* preto de manga curta, com as pernas de fora e salto alto preto. Ela tem o cabelo preso em um rabo de cavalo alto e usa óculos de aro vermelho. Ela está com as pernas afastadas uma das outras com o joelho direito levemente flexionado, apontando o braço esquerdo que segura um papel branco para frente. Com a mão direita, ela segura o braço esquerdo do aluno. Ele está vestido com calça jeans, blusa branca e tênis. Atrás, uma cortina preta cobre parte da parede branca. Ao lado, a mesa da professora com diversos objetos em cima dela. No chão, papéis e seu jaleco espalhados.

Áudio em off #2: *“Paul, o que você está fazendo? Eu disse saia [do palco]! Você teve muitas oportunidades para aprender a fazer a queda de costas no um. Até os iniciantes sabem fazer a queda de costas no um. Você espera que eu, eu, lhe ofereça um treinamento especial para você aprender a fazer a queda de costas no um? Ah não, docinho, você já é grandinho agora. E eu não sou a sua mãe!”* Relato de Paul Taylor sobre os ensaios com Martha Graham como membro da *Martha Graham Dance Company* (LAKES, 2021, p. 315).

Análise do áudio em off #2 dita em voz alta, de maneira irônica, com uma música dançante ao fundo, pela “professora”: *“A mensagem pedagógica codificada ou subliminar é que erros ou falhas não são aceitáveis e devem ser depreciados. A prática da tentativa e erro não é permitida como modo de aprendizado. Todos os alunos devem aprender no mesmo ritmo. O professor não precisa direcionar seus esforços de ensino para estilos de aprendizagem individuais. Rotular um aluno*

adulto como criança melhorará suas habilidades de aprendizado” (LAKES, 2021, p. 315).



Fig. 5. A professora tratando seu aluno como uma criança. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Para todos verem: Fotografia de uma dançarina vestida com um *collant* preto de manga curta, com as pernas de fora e salto alto. Ela tem o cabelo preso em um rabo de cavalo alto e usa óculos de aro vermelho enquanto segura a mão de seu aluno, que tem cabelos cacheados, barba, bigode e usa óculos de aro marrom. Ele está vestido com calça jeans e blusa branca. Atrás, uma cortina preta. Ao lado, a mesa da professora com diversos objetos em cima dela. No chão, papéis e seu jaleco espalhados.

Áudio em off #3: “Uma das minhas primeiras lembranças [da minha professora] é ela jogando uma cadeira em mim. Bem, na minha direção. E de outros. Ainda sinto o choque na boca do estômago [quando me lembro]... ela queria que corrêssemos para a frente do palco e parássemos no limite dele [mas] não conseguíamos acertar (...) então ela gritou “VAI!” e, quando avançamos, ela atirou a cadeira na gente. A cadeira realmente não tocou em ninguém, mas acho que atingiu a todos nós, em algum lugar muito profundo.” Relato da crítica de dança Deborah Jowitt sobre o ensaio com sua professora Anna Sokolow no Departamento de Dança da *Julliard School of Music* (LAKES, 2021, p. 319).

Análise do áudio em off #3 dita em voz alta, de maneira agressiva, com um rock metálico ao fundo, pela “professora”: “A mensagem pedagógica implícita

aqui é que o abuso físico dos alunos é uma prática de ensino aceitável quando se quer pontuar algo relacionado ao que será ensinado. É permitido ao professor realizar atividades violentas na sala de aula a fim de replicar na vida real a resposta emocional ou cinestésica que o professor procura obter do aluno” (LAKES, 2021, p. 319).



Fig. 6. A professora ameaçando jogar a cadeira na plateia. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Para todos verem: Fotografia de uma dançarina vestida com um *collant* preto e jaleco branco aberto com as pernas de fora e descalça. Ela tem o cabelo preso em um rabo de cavalo alto e usa óculos de aro vermelho enquanto segura uma cadeira ameaçando jogá-la na plateia. Sua boca está aberta como que se estivesse gritando. Atrás, avista-se uma cortina preta ocupando metade da parede branca. Ao lado, a mesa da professora com diversos objetos em cima dela. No chão, papéis espalhados.

4. Considerações finais

A desmontagem, juntamente com o recurso da ironia, me permitiu abordar questões incômodas e perturbadoras referente ao ensino dança de uma maneira aparentemente divertida, mas almejando a visão crítica da mesma. Brincar com algo sério pode ser um caminho para se discutir questões importantes no nosso campo de maneiras outras, principalmente quando o recurso usado é a cena. Assim, ao atrelar o fazer artístico para se discutir uma questão pedagógica, rompe-se não somente com as fronteiras que separam esses dois fazeres, mas abrem-se novas

possibilidades reflexivas de se pensar e inventar a própria ideia do que seja ensinar. Nesse sentido, uma prática pedagógica pode se dar na criação, na ironia, no jogo, na cena, enfim, em lugares e de maneiras distintas das que aprendemos, carregamos e ainda perpetuamos nas nossas salas de aula.

A desmontagem, tal qual experimentada aqui, se mostrou como um potente recurso para desvelar e trazer à tona questões da dança que muitas vezes são omitidas ou ignoradas, podendo ser usada para se “desmontar” qualquer outra questão em qualquer outro contexto da dança, uma vez que ela permite um aprofundamento em aspectos que muitas vezes se mantêm à margem das discussões geralmente abordadas. Nesse sentido, minha pesquisa tem se dedicado atualmente a “desmontar” aspectos da educação somática que até então eu nunca havia me debruçado. Isso porque a desmontagem nos permite e nos instiga a fazer exatamente isto: nos enveredar por caminhos e brechas de maneiras totalmente inesperadas e inventivas que geralmente evitamos. E essa abertura para a invenção, pode ser um caminho mais compatível e pertinente às demandas da arte e da própria educação que a contemporaneidade vem nos exigindo⁵.

Referências

CAVALCANTI, R.; GOMES, E. O que a Pedagogia Feminista Pode Ensinar para a Pedagogia da Dança? Tensionamentos e entrelaçamentos. (No prelo).
COUTO, Mia. Narrativa e Incerteza. Material educativo. In: **32a Bienal de São Paulo**. São Paulo: Fundação Bienal, 2016.

DIÉGUEZ, I. Des/tecer, des/montar, desvelar. In: Diéguez, Ileana; Leal, Mara, org. **Desmontagens**: processos de pesquisa e criação nas artes da cena. Rio de Janeiro: 7letras, 2018. p.10 -19.

EISNER, E. *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?* **Currículo sem fronteiras**, v.8, n.2, p. 5-17, jul./dez. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HISSA, C. **A mobilidade das fronteiras**: inserções da geografia na crise da modernidade. 1º edição, 1º reimpressão. – Belo Horizonte: UFMG, 2002.

HISSA, C. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

⁵ Para acessar o vídeo do trabalho aqui discutido, clique no link: <https://youtu.be/BNvJo6sTY9U>.

LAKES, R. *The Messages behind the Methods: The Authoritarian Pedagogical Legacy in Western Concert Dance Technique Training and Rehearsals*. **Arts Education Policy Review**, v. 5, n. 106, p. 3-20, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3200/AEPR.106.5.3-20>. Acesso em: 15 jul. 2021.

LAKES, R. As mensagens por trás dos métodos: o legado pedagógico autoritário em aulas e ensaios da dança cênica ocidental. Tradução de Raquel Pires Cavalcanti. **Pós**, Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, Belo Horizonte, v. 11, n. 21, jan. - abr., 2021. Disponível em: <https://eba.ufmg.br/revistapos>. Acesso em: 5 jun. 2022.

LEAL, M. O desvelar da pesquisa em artes: a desmontagem como procedimento artístico-pedagógico. *In*: Diéguez, Ileana; Leal, Mara (orgs.). **Desmontagens: processos de pesquisa e criação nas artes da cena**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2018. p. 20-29.

MELLO NETO, A. A. B. **O grupo cultural Yuyachkani e as múltiplas tessituras do discurso cênico: a teatralidade, a performatividade e a desmontagem**. 2020. 212 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32962>. Acesso em: 10 jun. 2022.

OLIVEIRA, M. L. S. **A ironia como produção de humor e crítica social: uma análise pragmática das tiras de Mafalda**. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Centro de Ciências Humanas e Naturais. Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

RASKIN, V. **Semantic mechanisms of humor**. Boston, D. Reidel Publishing Company, 1985.

Raquel Pires Cavalcanti (UFMG/UNICAMP)
E-mail: racavalcanti2@gmail.com

Raquel Pires Cavalcanti é bailarina, coreógrafa, improvisadora e professora de dança. Formou-se na Técnica Alexander em 1999 em NY. Possui mestrado em Dança Educação pela *New York University* (NY/EUA). É professora do curso de Dança do Departamento de Artes Cênicas da UFMG, e doutoranda pelo PPG Artes da Cena da UNICAMP. Atua nas áreas de Improvisação, práticas pedagógicas e educação somática.

A mediação em dança como espessamento da experiência artística: o caso de “Ofício” (2018)

Renata Fernandes (IA-UNESP)

Lilian Freitas Vilela (IA-UNESP)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Este artigo é fruto dos primeiros passos de minha pesquisa de doutorado iniciada em 2022 no Instituto de Artes da Universidade Estadual de São Paulo - IA - UNESP, sob orientação de Lilian Freitas Vilela intitulada: O que você vê quando assiste dança? Por uma mediação ignorante na dança contemporânea. Tal proposta de doutoramento visa investigar o campo das ações de mediação em dança no estado de São Paulo, com foco metodológico em ações artísticas - mediativas que enriquecem a experiência de fruição do público não especialista em dança. Dentre outras estratégias para trilhar esta pesquisa, proponho um estudo de caso da dança-instalação “Ofício” (2018), um exemplo de trabalho artístico que media o encontro do público não especialista com um trabalho cênico de dança contemporânea, o que será foco desta comunicação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com objetivos exploratórios e descritivos, que tem como procedimentos técnicos a pesquisa documental e bibliográfica e o estudo de caso. São autores que embasam esta pesquisa: Ranciére, Duarte Jr, Filler, dentre outros.

Palavras-chave: MEDIAÇÃO. PROCESSO DE CRIAÇÃO. DANÇA CONTEMPORÂNEA. PÚBLICOS.

Abstract: This article is the result of the first steps of my doctoral research started in 2022 at the Institute of Arts of the State University of São Paulo - IA - UNESP, under the guidance of Lilian Freitas Vilela, which is titled: What do you see when you watch dance? For an ignorant mediation in contemporary dance. Such research aims to investigate the field of mediation in dance in the state of São Paulo, with an artistic methodological focus - mediative actions that enrich the experience of enjoyment of the non-specialist public in dance. Among other strategies for this inquiry, I propose a case study of the dance-installation “Ofício” (2018), an example of artistic work that mediates the encounter of the non-specialist with a contemporary dance performance, which will be the focus of this paper. This is a qualitative research, with exploratory and descriptive objectives, whose technical procedures are documental research and study. The authors that support this are: Ranciére, Duarte Jr, Filler, among others.

Keywords: MEDIATION. CREATION PROCESS. CONTEMPORARY DANCE. AUDIENCES.

1. Plateias vazias e a mediação em dança: sai o público e entra o mediador

Para Filler, autora que provoca as primeiras cismas desta pesquisa,

processos de mediação na dança foram sendo cada vez mais utilizados a medida em que ela foi perdendo seu público (FILLER, 2015, p.138). A autora traz e compara dados em sua pesquisa que são vividos cotidianamente por artistas da dança contemporânea em suas salas teatrais muitas vezes vazias: no Brasil cerca de 75% da população nunca assistira a um espetáculo de dança na vida enquanto que na França, um país que investe muito mais em cultura do que o Brasil, 2/3 dos franceses "jamais foram assistir a um espetáculo profissional de dança, seja clássica, moderna ou contemporânea" (idem, p.139). Estes dados conduzem a uma constatação de que apesar do investimento financeiro em cultura realizado na França ser superior ao Brasil até então, isso não foi suficiente para diferenciar a contento a participação do público em espetáculos de dança nestes dois países. Estes dados dão suporte à argumentação da pesquisa de que investimentos financeiros na área da cultura são essenciais, inclusive na área de mediação cultural, mas é preciso que haja igualmente investimento intelectual neste campo, a fim de se possa conceber e reconhecer novos caminhos da mediação atualmente, especialmente para as artes cênicas/ dança, bem como compreender os efeitos, consequências e necessidades da mediação hoje, a cada lugar e diferentes contextos.

Filler coloca que, se por um lado, a frequência a espetáculos de dança implica e reflete a inter-relação das dimensões econômicas, sociais e estéticas do público, "as questões de recepção, fruição e experiência estética são desafios para os artistas envolvidos" (FILLER, 2015, p. 138). Surge assim a perspectiva de mediação como "um espaço de cooperação entre todos os envolvidos", (idem), uma oportunidade de compartilhamento de saberes e vivências sob diferentes pontos de vista: artistas, espectadores, curadores, gestores culturais. Considerando-se cada trabalho de dança contemporânea como um universo em si, torna-se ainda impossível a ideia de um público ou de um discurso homogêneos a partir da experiência de fruição. Assim, Filler alerta para o perigo de se cair em processos mediativos em que o público é tido como algo monolítico ou estanque. Logo, ao perguntar "Quem são esses públicos?", destacando a sua pluralidade, a autora observa que

"público" aqui tem uma significação mais ativa. [...] o aspecto da singularidade não é subtraído, mas ao contrário, é um fator multiplicador de sentidos. Existe nesta definição um *espessamento da experiência* realizada pela mediação: os limites borrados entre quem recebe e quem propõe

ampliam e intensificam a potência da mediação seja no plano individual, seja no plano social, coletivo. (FILLER, 2015, p.136).

É deste modo que Filler (2015, p. 136) nos incentiva à geração de "processos de mediação como 'espessamento da experiência artística' – fonte de diálogos onde novos sentidos possam surgir para todos os envolvidos". Assim, uma pergunta move esta pesquisa: quais tipos de processos de mediação poderiam potencializar a criação de diálogos e novos sentidos para os envolvidos em um acontecimento cênico? Esta pergunta me levou à "Ofício", uma dança-instalação criada por mim, Juliana França e Vinicius Terra, uma obra artística-mediativa que coloca em evidência os elos existentes entre a dança contemporânea e o espectador não especialista.

2. O palco vazio como mediação em dança: sai o artista e entra o público

Vejo em Ofício¹ uma obra-resposta (ou seria uma obra-pergunta?) para muitas das questões levantadas por Filler e por isso o trago como estudo de caso, um coração a aquecer e gerar movimento na conversa com outros autores. "Ofício" ocupa um teatro com a projeção em vídeo de um breve solo de dança, de forma tradicional - artista no palco e espectador na plateia - porém dá a voz a quem usualmente permanece em silêncio: o público. Trata-se de permitir a narração de um mesmo acontecimento cênico/visual por diversas pessoas, individualmente. Para isso, os artistas de "Ofício" preparam corporalmente o público para a experiência de fruição e narração, por meio de um protocolo poético. Esta narrativa é construída de forma solitária e em tempo real, à medida que uma pessoa assiste ao solo de dança. Ela é construída a partir da ativação gerada pelo protocolo poético mas sobretudo pelas memórias e vivências guardadas no corpo de quem assiste e narra. Nesta escolha pela singularidade já observamos um pensamento de Filler sobre a mediação para quem não cabe "falar de público como um corpo homogêneo, é preciso pensar de forma plural onde cada um contribui para um olhar caleidoscópico da realidade, para a experiência vivida" (FILLER, 2015, p. 136).

Os diversos depoimentos gerados por esta vivência, captados em áudio e vídeo em tempo real, tornam-se uma obra instalativa, em que o público senta-se na

¹ Para saber mais sobre este trabalho artístico de mediação, sugiro que assista ao vídeo: <https://youtu.be/ml63a93HvaA> e leia o artigo Ofício: a mediação ignorante na dança contemporânea (Terra, França, Fernandes, 2020).

plateia e pode ouvir em relances, um mosaico caleidoscópico de narrativas sobre o trabalho cênico previamente assistido, ao mesmo tempo que contempla um palco vazio, sem o artista em cena, onde se pode ver a iluminação e ouvir a sonorização deste mesmo trabalho cênico (neste caso Estudo de ficção, da artista paulista Beatriz Sano).

Tudo preto, cortina preta, parece que o chão preto e a moça de roupa preta também.

Parece o dia começando.

Introspectiva.

Uma correria.

Gestos rápidos.

Também sinto falta da música, do som, para acompanhar os movimentos

Ontem (no meu consultório) quando a mulher começou a falar quase que eu começo a chorar junto com ela também mas eu não posso chorar junto com ela. Mas pra mim (...) é muito difícil como mulher atender uma (outra) mulher em situação de violência.

É bonito vê-la dançando mas é também um pouco desesperador.

Dá pra ver a pele dela, a carne dela.

Nós estamos acostumados com uma explicação lógica de tudo, é uma experiência nova.

É estranho porque, na apresentação, acho que todos esperam uma história com começo, meio e fim. Nós estamos acostumados a ver o mundo do nosso jeito, e quando acontece diferente incomoda, é ruim.

O uso do corpo, o controle do corpo.

E agora eu fico pensando na minha profissão como intérprete, como deve ser pro surdo também. Pra gente assim como alguns gestos não tem sentido, pro surdo quando ele vê duas pessoas conversando, ele só vê o movimento da boca, mas ele não entende o que está sendo dito. E da mesma forma que está angustiante pra mim tentar entender os gestos dela, o que ela está tentando dizer com o corpo, pro surdo deve ser também angustiante tentar entender tudo só pelo movimento da boca. É muito mais difícil. Deve ser uma coisa tão angustiante quanto a que eu estou sentindo agora.

Que diferença é esta entre o teatro e a dança?

Blackout.

As pessoas bateram palma para ela.

Será que o que me toca não é a própria empatia?²

A obra mediativa está instalada: abre-se um palco vazio a fim de que haja espaço para a escuta e a imaginação do público, uma dança invisível a todos, visível apenas ao espectador que a imagina. Cada pessoa que compõe este segundo público tem a chance de imaginar uma obra cênica a partir da fricção de seu repertório de vida, arte e movimento com este caleidoscópico fluxo narrativo. Soma-se a isso a possibilidade de devolutiva ao artista que pode acessar as inúmeras visões e depoimentos da experiência de fruição de sua obra a partir da instalação montada.

3. Uma mediação ignorante para um público emancipado

Observamos em "Ofício" o seu interesse particular pela perspectiva trazida por Rancière (2012) a quem

O espectador emancipado é como aluno do mestre ignorante: lhe é legitimado o direito de aprender via observação, seleção, comparações e interpretações feitas a partir de seu próprio repertório prévio, neste caso, não necessariamente relacionado à arte. Este modelo refuta a lógica embrutecedora - e deseja romper a fórmula que mantém a distância entre o que "sabe" do que "não sabe", do mestre e do ignorante, do artista e do espectador. "a estrutura que opõe duas categorias: os que têm uma capacidade e os que a não têm" (TERRA; FRANÇA; FERNANDES, 2020. p. 3).

Para Rancière, "uma comunidade emancipada é uma comunidade de narradores e tradutores". Nesse sentido, a mediação proposta aqui entre espectador e obra não é a mediação de um especialista, de alguém que exerce o domínio sobre o conhecimento acerca do espetáculo e se coloca no papel de introduzi-lo ao público leigo. A mediação aqui é ignorante. Pressupomos o exercício da narração do espectador como um exercício de emancipação da lógica embrutecedora, um exercício de criação de sentidos a partir de experiências e saberes prévios, um exercício de comunicação e poesia.

² Excertos do mosaico caleidoscópico de algumas narrativas ocorridas enquanto assistiam ao solo de Beatriz Sano: Diogo Damásio (arquiteto); Fábio Nunes (biólogo); Sandro Roberto de Melo (eletricista); Ricardo Cardoso de França (enfermeiro); Antônio Celso (Físico); Glauce Santana de Oliveira (pedagoga), Mayara da Silva Curão (psicóloga); Juliana Picolo (surfista); Ana Maria F. Galvanese (tradutora intérprete de libras).



Fig. 1. Título da figura: espectador assiste e narra sua fruição em tempo real; processo captado individualmente pela equipe de ofício. Fonte: Vinicius Terra. Arquivos Ofício.

Para todos verem: Vê-se um homem negro, vestido de preto, sentado na primeira fila de uma plateia de um pequeno auditório escuro, com as mãos sobre as coxas. Ele está sozinho e sorri frente à projeção em vídeo de uma mulher dançando também sozinha no palco. Há holofotes, rebatedores de luz e uma câmera entre eles, que capta a imagem deste espectador em sua experiência de assistir ao solo de dança.

Existe a distância entre o artista e o espectador, mas existe também a distância inerente à própria performance, uma vez que, como espetáculo, ela se mantém como coisa autônoma, entre a ideia do artista e a sensação ou a compreensão do espectador. Na lógica da emancipação há sempre entre o mestre ignorante e o aprendiz emancipado uma terceira coisa - um livro, ou qualquer outro escrito - estranho a ambos e à qual eles podem recorrer para comprovar juntos o que o aluno viu, o que disse e o que pensa a respeito. O mesmo ocorre com a performance. Ela não é a transmissão do saber ou do sopro do artista ao espectador. É essa terceira coisa de que nenhum deles é proprietário, cujo sentido nenhum deles possui (RANCIÈRE, 2012, p.19).

A dança-instalação “Ofício” explicita a obra cênica a ser mediada como esta terceira coisa estranha tanto ao artista criador como ao público, ao mesmo tempo que abre espaço e escuta para narrativas e imaginações possíveis de todas as partes a fim de que se criem novos sentidos a todos os envolvidos. Para tanto parte-se do comum: da ativação-preparação do corpo-pessoa que é o espectador para que o seja de corpo inteiro no momento em que assiste ao trabalho cênico.

Desse modo, "Ofício" nos envereda a criar e "a pensar a mediação em dança por meio de seu instrumento principal: nosso patrimônio comum e ao mesmo tempo diverso na sua singularidade, ou seja, nossos corpos" (FILLER, 2015. p. 140). Tal desejo é intensificado pela lembrança de Duarte Jr. (2004, p. 126): "o corpo conhece o mundo antes de podermos reduzi-lo a conceitos e esquemas abstratos próprios de nossos processos mentais". Afinal, a mediação em Ofício quer livrar o público de sentimentos como medo de não compreender ou insegurança por não conhecer a dança, sentimentos que podem afastar o público do desconhecido. Com o que temos de mais comum, os nossos corpos, e a partir dessa nossa vida corporificada, exercitaremos nossa coragem. Assim, afinados com Filler entoamos o mesmo canto:

Se a mediação pode ser uma ferramenta potente para ampliação do público da dança, não podemos esquecer que a especificidade da linguagem não se torne possível generalizar processos de mediação de outras áreas para a sua prática. A dança tem o corpo no tempo e no espaço como base da sua linguagem e poética, e será com essa gramaticalidade que as estratégias de mediação deverão ser construídas (FILLER, 2015, p. 137-138).

4. Mediação ignorante em dança como espessamento da experiência artística

Uma dança-instalação em que a dança narrada e imaginada pelos espectadores ganha foco no lugar do artista em cena, aguça a nossa necessidade de pensar uma mediação que tenha como princípio a ação de ouvir o público em sua potência inventiva. Um processo como este intensifica também a coragem de se criar outras práticas de mediação ou ainda práticas de mediação como obras artísticas, fazendo desse processo uma trilha ética, estética e de mão dupla: do artista ao espectador e do espectador ao artista. Uma ação que, por algum tempo, desloca os holofotes do palco para a plateia, tornando a voz do espectador a principal materialidade artística de uma dança-instalação, a partir de uma polifonia e uma diversidade simultânea de vozes que amplificam as perspectivas do pensamento e as visões da arte e dão vazão ao caráter dialógico que pode e deve compor a mediação em artes da cena.

Em resumo e retrospectiva, quando retomamos a pergunta inicial: quais tipos de processos de mediação poderiam potencializar a criação de diálogos e novos sentidos para os envolvidos em um acontecimento cênico? Observamos em "Ofício" oito premissas que o integram e que se revelam como elementos fundamentais neste processo de mediação e que potencializam e tornam mais

espessa a experiência artística de todos os envolvidos no ato de criação-fruição das artes cênicas:

- A mediação como obra artística;
- A mediação como um processo voltado à não especialistas mas também com a mesma intensidade voltada ao artista criador da obra cênica mediada;
- Uma mediação em que a dança narrada e imaginada pelos espectadores ganha foco em relação ao artista da cena,
- A mediação que permite a criação de novas estéticas cênicas, neste caso gerando uma dança-instalação multi-sensorial;
- A mediação como tradução entre linguagens, um diálogo que parte do comum: o fazer/ pensar/ sentir do artista e o fazer/ pensar/ sentir do espectador na sua vida/história/cotidiano/profissão;
- A mediação como um processo de aproximação individual, singular, único;
- A mediação como uma cartografia do espectador, que não considera o alcance da obra via a quantidade de acessos, mas a coleção de experiências individuais e singulares, registradas, é o que dá peso à experiência coletiva e cartográfica do espectador;
- A mediação em dança que tem sua base no corpo como o comum que une público, obra e artista.

Estas oito premissas-camadas evidenciam um processo de mediação como um 'espessamento da experiência artística' (FILLER, 2015, p. 136) destacando-se dois eixos principais:

1. Uma obra artística que nasce de outra visando mediar o encontro entre público, gestores, artistas e o próprio artista com sua obra,
2. Um processo-obra de mediação que expande a noção de público para públicos, no plural, de forma radical. Um processo que considera que não há experiência alguma de fruição que possa ser coletiva e sim plural, uma cartografia de singularidades.

É sobre estes dois eixos fundamentais e através destas oito camadas identificadas, que "Ofício" dá vazão e pistas ao caráter dialógico que a mediação em artes da cena pode conter, tornando uma experiência artística mais íntegra e

espessa e uma via de nutrição de um desejo encarnado de diálogo entre todos os envolvidos no ato de criação-fruição de uma obra artística em dança. É por meio da criação deste ambiente de fala, escuta e diálogo, de abertura de espaços, silêncios e olhares que se torna possível que novos sentidos possam surgir para todos os envolvidos, fazendo da mediação uma via que nos ajuda a reconhecer o comum que nos une para além do que nos separa.

Referências

DUARTE JR, J. F. **O Sentido dos Sentidos**: a educação (do) sensível. O Saber Sensível (Estesia). Criar Edições, 3ed, Paraná. 2004.

FILLER, Z. Mediação para dança contemporânea: um primeiro desafio para gestores, artistas e instituições culturais. *In: Revista do Centro de Pesquisa e Formação*. SESCSP: São Paulo. n. 1, p.135-145, 2015.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

TERRA, V. D.S.; FRANÇA, J. FERNANDES, R. "Ofício": A mediação ignorante na dança contemporânea. *In: JORNADA INTERNACIONAL ATUAÇÃO E PRESENÇA. Anais do Simpósio Reflexões Cênicas Contemporâneas*. Campinas, SP: IA, Unicamp, 2020. Disponível em:
<https://gongo.nics.unicamp.br/revistadigital/index.php/simposiorfc/article/view/691>.
Acesso em: 18 set. 2022.

Renata Fernandes (IA-UNESP)

E-mail: renata.f.santos@unesp.br

É artista da dança e euritmista, educadora e pesquisadora. Doutoranda e mestre em Artes pela UNESP e licenciada em Dança pela UNICAMP. Docente na pós-graduação em Dança nas Faculdades Integradas Rio Branco e coordenadora do grupo de estudos Pé de Dança: Pedagogias da dança e antroposofia (Faculdade Rudolf Steiner/ Universidade Federal do Triângulo Mineiro).

Lilian Vilela (IA-UNESP)

E-mail: lilian.f.vilela@unesp.br

É artista da dança, pesquisadora de práticas corporais contemporâneas e docente na área de Artes Cênicas na Universidade Estadual Paulista (UNESP). Formada como educadora do movimento somático-SME pelo sistema BMC SM (Body-Mind Centering). É autora de livros e artigos publicados na área de dança, artes cênicas e educação.

Metáforas como via de reverberação das memórias para movimentos de danças

Sueli Machado Ramos (UFBA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Costumamos traduzir as imagens, os conhecimentos e as pessoas em palavras e muitas vezes as guardamos apenas como memórias. O acervo das memórias de cada pessoa a constitui como única neste universo de imensas diferenças e semelhanças. A Memória possui um conjunto de procedimentos que permite à pessoa a compreensão do mundo, levando em conta seus contextos e experiências próprias. O médico e neurocientista Iván Izquierdo nos ensina que a Memória envolve abstrações (tal qual o procedimento metafórico do corpo, possível afirmar), ou seja, a lembrança de uma flor, ou de um ente querido, ou de um movimento não é a realidade. Por isso também, Izquierdo (2014) fala em “memórias” e não em “Memória”, já que segundo ele, há tantas memórias quanto experiências e aprendizados possíveis. A lembrança é provocada por um processo ativo de reconstrução das informações adquiridas, codificados e armazenadas anteriormente e que posteriormente podem ser recuperadas. Esta pesquisa tem o intuito de, por meio da investigação de processos da memória – entendida como uma construção – propor metáforas, tanto linguísticas (e/ou verbais) quanto gestuais que contribuam para organizar estratégias e táticas de criação, reprodução e composição de movimentos, pensando em ações que reverberem por mais tempo, despertem ou acionem conhecimentos prévios que auxiliem na apreensão ou desabituação de movimentos.

Palavras-chave: DANÇA. MEMÓRIAS. CORPO. METÁFORAS. IMAGENS.

Abstract: We usually translate images, knowledge and people into words and often keep them just as memories. The collection of each person's memories makes them unique in this universe of immense differences and similarities. Memory has a set of procedures that allow people to understand the world, taking into account their own contexts and experiences. The doctor and neuroscientist Iván Izquierdo teaches us that Memory involves abstractions (just like the metaphorical procedure of the body, it is possible to say), that is, the memory of a flower, or a loved one, or a movement is not reality. For this reason, Izquierdo (2014) speaks of “memories” and not of “Memory”, since according to him, there are as many memories as possible experiences and learning. Remembrance is provoked by an active process of reconstruction of previously acquired, coded and stored information that can later be retrieved. This research aims to, through the investigation of memory processes - understood as a construction - propose metaphors, both linguistic (and/or verbal) and gestural that contribute to organizing strategies and tactics of creation, reproduction and composition of movements, thinking about actions that reverberate for a longer time, awaken or activate previous knowledge that helps in the apprehension or withdrawal of movements.

Keywords: DANCE. MEMORIES. BODY. METAPHORS. IMAGE.

Pesquisar metáforas como operador cognitivo tem sido uma constante desde os anos 1980 (RENGEL, 2007). Ao final de 1999 e em 2002 o linguista George Lakoff e o filósofo e cientista cognitivo Mark Johnson publicam dois livros seminais sobre metáforas não apenas como figura de linguagem (verbal), mas como um mecanismo conceitual do corpo. Os autores afirmam,

[...] que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceitual ordinário, em termos do qual não só pensamos mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p. 45).

As metáforas são ditas ou expressas em falas e gestos, porque o corpo é metafórico, é trânsito entre ideias e sensações o tempo todo. Assim, as metáforas entendidas como operações corpóreas poderão ser utilizadas como facilitadoras na compreensão e manutenção das ações memóriocorpóreas possibilitando a reverberação destas ações na nossa memória de longa duração. Uma vez que as metáforas estão inseridas na nossa vida cotidiana estas ações estarão sempre conectadas ao nosso corpo e mente.

O modo como o corpo conhece e entende o mundo, os objetos, as pessoas e os movimento, é um processo cognitivo denominado de procedimento metafórico, segundo Rengel (2019, 2015). Ele é trânsito constante entre os processos chamados de sensório-motores e as experiências subjetivas, a abstração, o pensamento. Rengel, em artigo com Santos (2019), especifica a proposta de “procedimento metafórico do corpo” como um modo global dos corpos conhecerem e/ou agirem cognitivamente. Há muito por investigar acerca do modo de operar metafórico do corpo, e a Dança (ou danças) não está apartada desta questão, obviamente.

Sendo a dança uma ação cognitiva do corpo, ou seja, um modo de conhecer o mundo, ela se vale, enquanto processo também dos corpos, dos mesmos modos de operar de qualquer corpo, guardadas, certamente, cada especificidade.

Já as metáforas são um modo mais local, pois cada grupo, cada cultura, mesmo agindo por procedimento metafórico, cria suas próprias metáforas. Elas ajudam a descrever nossas experiências sociais, motoras e de linguagem. Uma vez que as metáforas estão inseridas na nossa vida cotidiana, e emergem do agir do

corpo, a utilização delas organiza o trânsito entre ação-palavra, razão-emoção, sensorio-motor. São ditas ou expressas em falas e gestos, porque o corpo é metafórico, é trânsito entre ideias e sensações o tempo todo. Metáforas estão envolvidas em operações cognitivas nas mais diversas funções e constituem-se como elementos primordiais para a construção e compreensão de conhecimentos.

Dessa forma, seu uso pode servir como um modo para compreender as necessidades específicas dos processos de aprendizagem teórico-metodológica de dança.

Por isso uma questão: Metáforas, verbais e gestuais, que envolvam o acionamento, no momento presente, de memórias (e esquecimentos), do passado, são importantes para o autoconhecimento?

O professor Boaventura de Sousa Santos (2008) nos ensina sobre a necessidade de uma outra maneira de conhecimento que não separe o objeto da pesquisa do sujeito da pesquisa. Por isso, de acordo com o professor Santos “todo conhecimento é autoconhecimento”.

Memória colada na pele, no movimento, ainda que não possa saber exatamente (e ninguém pode) qual memória seja.

“Memória” significa aquisição, formação, conservação e evocação de informações. A aquisição é também chamada de aprendizado ou aprendizagem: só se “grava” aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Só lembramos aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido (IZQUIERDO, 2014, p. 13).

Nossas memórias são exclusivas. Elas possuem um agrupamento de ferramentas que possibilitam a compreensão do mundo, levando em consideração o momento atual e as experiências particulares. Memória, em uma definição acordada de modo geral para a neurociência, trata de toda informação que pode ser armazenada nos circuitos neurais e que tem influência no modo de ser de cada pessoa.

Citando *Jorge Luis Borges, Izquierdo* (obra citada) afirma que há principalmente duas maneiras de conceber a continuidade do tempo. Uma maneira seria enquanto o passado em direção ao futuro e a outra do futuro em direção ao passado. Um ponto em comum seria o presente, que por sua vez, também se esvai.

É neste ponto presente que está o nosso ato de mover. Neste ponto que é fugaz, e que está a nossa posse de acontecimento do movimento. É possível

observar, que há algo a ser feito para ajudar a reavivar ações “memóriocorpóreas”, de modo que reverberem a fim de serem consideradas, reelaboradas, possivelmente desabitadas e prorrogadas por mais tempo.

Na sala de aula /ensaio, verifico e reitero a importância de uma linguagem metafórica, ao notar que ela favorece o desenvolvimento da atenção, percepção, memória, decisão, solução, proposição, pensamento metafórico e criatividade.

Com o aporte desta investigação, busco apresentar de que forma e quão longo tempo estas ações corpóreas se mantêm vivas, autônomas e reverberantes por um tempo mais duradouro.

Assim, mediante a utilização de um vocabulário por meio de metáforas é possível colaborar com um modo de proceder e com uma organização memóriocorpórea que promova a comunicação entre o que foi proposto e o que será desenvolvido ao abordar o corpo. É parte nuclear para esse entendimento, a informação dada e o significado em modos de metáforas, no fazer/pensar a dança-memória-ensino-aprendizagem.

Exponho a perspectiva de cooperar para a construção de uma ação-didático-metodológica em dança, com o intento de constituir práticas artístico-pedagógicas, que, com o uso de metáforas verbais e gestuais, favoreçam a percepção do movimento e do seu significado, com a compreensão de significado referente a Lakoff e Johnson (1999) que apontam a importância de entendermos esta definição como derivado da experiência da pessoa em uma determinada ambiência.

A experiência é plena de processos intelectuais, emocionais e sensórios em conjunto. Os processos sensório-motores, percepção e ação são inseparáveis da experiência da consciência. Assim, o corpo é instância cognitiva (ou seja, instância de conhecer o mundo e a si mesmo) que atua entre experiências sociais, motoras e de linguagem. Nesta imbricação são relevantes o estudo do que seja imagem, já que processos mnemônicos (lembranças, evocações) são imagens.

As imagens são formadoras de sentidos, são memórias, mapas que criamos, relações com o presente, o passado, o futuro. Bittencourt (2012), expõe a ideia de imagens enquanto acontecimentos no corpo, apontando que a imagem não é um recurso utilizado pelo corpo, é corpo.

[...] Imagem é geralmente vista como cópia dos objetos do mundo, uma reprodução fotográfica da realidade e não como ação estratégica do corpo

ao se constituir corpo. É com esse entendimento que as imagens se tornam veículos contaminadores dos sentidos [...] (BITTENCOURT, 2012, p. 12).

Segundo Bittencourt, a imagem como memória é lembrança, odor, não é apenas visual. Nossos modos de categorizar imagens, como movimentos, lembranças, pessoas, são imprescindíveis à sobrevivência.

Trazer esta compreensão de imagem corrobora para os estudos do que seja significado. Importante para entender que o significado, de qualquer movimento, não é dado a *priori*. Ele traz seus próprios sentidos, memórias, imagens.

Para o Professor Iván Izquierdo (2014), as memórias são fundamentais para nos constituir como somos. Estamos no tempo em movimento e nos afirmamos no presente, a partir do passado para um futuro. O(s) movimento(s) de dança(s) precisa reviver, rememorar, reconfigurar um sentido de mundo que traga noções, de fato, do modo de operar do corpo. Pois, uma hipótese também é de que este modo de conhecimento do movimento gera emancipação, autoconhecimento.

Eu sou quem sou, cada um é quem é, porque todos lembramos de coisas que nos são próprias e exclusivas e não pertencem a mais ninguém. Nossas memórias fazem com que cada ser humano ou animal seja um ser único, um indivíduo. O acervo das memórias de cada um nos converte em indivíduo (IZQUIERDO, 2014, p. 15).

A memória se reorganiza e constitui espaços de pesquisa para compreender que, mais importante que o resultado de um progresso é o sentido de evolução. São os processos que acontecem ao longo do tempo que permitem transformações. A influência da memória no processo de ensino-aprendizagem, depende da correlação entre a memória da aprendizagem e o conhecimento retido na memória.

A Dança é comunicação do sujeito com o mundo. Ela estabelece conexões do corpo com o mundo, com o espaço, com o outro. Conecta conteúdos, desejos, questionamentos e dúvidas. Nela, as experiências partem da análise conosco e com o outro. Traduzimos no gesto, no verbo, no corpo, uma linguagem metafórica própria. Gestos. Palavras. Imagens. Tudo tem um significado (PINTO; RAMOS, 2020, p. 343).

O desenvolvimento desta pesquisa acerca da reverberação memóriocorpórea por meio da linguagem metafórica visa apresentar desdobramentos dessa relação para a produção artística e pedagógica para o ensino da dança.

As apreciações a ela relacionadas, são os conceitos de memórias

trazidos por Izquierdo (2014). Rengel (2015, 2007), é referencial para tratar do procedimento metafórico como um processo cognitivo do corpo, com a compreensão de que corpo e mente são indissociáveis e tradutores do acervo de nossas memórias.

Bittencourt (2012) expõe a ideia de imagens enquanto acontecimentos no corpo apontando que, “o que vem de fora do corpo, vem como imagem, numa carretilha de tantas outras. A autora fala sobre a importância da imagem na comunicação com o corpo e de como ele opera com o mundo por meio das metáforas. Assim sendo, a imagem não se limita a uma informação, mas é um conjunto delas”.

As metáforas nem sempre têm uma imagem que apresente uma significação única. Suas representações podem variar, pois se encontram implicadas na maneira como cada corpo troca com o ambiente... As imagens como metáforas são mais eficientes. Afinal, pessoas são ideias, são imagens: pensamento do corpo (BITTENCOURT, 2012, p. 78).

Neves (2008) reforça os conceitos sobre cognição, memória, imagem e movimento quando nos conta que ao executarmos movimentos, a consciência se relaciona com os aspectos inconscientes, fazendo emergir sensações, imagens e memórias que realimentam o movimento sem que fundamentalmente haja a intenção de acessar uma imagem específica.

O linguista e cientista cognitivo George Lakoff e o filósofo Mark Johnson (2002), embasam esta pesquisa, ao trazerem a ideia de como as metáforas estão infiltradas na nossa vida cotidiana, nas nossas ações, nos modos de apreensão e conceitualização do mundo. Eles dizem,

[...] que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 45).

As metáforas são figuras de linguagem que exercem um poder sobre as nossas relações sociais, no que se refere às nossas memórias e acerca de nossas experiências.

[...] A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender

a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2008, p. 24).

Somam-se ainda a todas as reflexões aqui postas, Humberto Maturana com a obra *Cognição, ciência e vida cotidiana* (2001). Segundo o autor, nós seres humanos vivemos na experiência e na prática da vivência.

São os processos que acontecem ao longo do tempo que permitem transformações. A influência da memória no processo de ensino-aprendizagem, e aqui falamos em dança, depende da correlação entre a memória da aprendizagem e o conhecimento retido na memória.

[...] algo que acontece em nós e a nós à medida que linguajamos. Este é o motivo pelo qual, ao explicarmos como cientistas nossa experiência como seres humanos, reformulando-a com seus elementos através da aplicação do critério de validação das explicações científicas, nos encontramos gerando a ciência como um domínio cognitivo que não nos coloca fora da experiência, e que nos mantém na linguagem (MATURANA, 2001, p. 127).

As experiências partem da análise conosco e com o outro. Traduzimos no gesto, no verbo, no corpo, uma linguagem metafórica própria. Gestos. Palavras. Imagens. Tudo tem um significado.

Santos (2008) é referência para pensar o conhecimento como forma de autoconhecimento. O autor nos ensina sobre a necessidade de uma outra maneira de conhecimento que não separe o objeto da pesquisa do sujeito da pesquisa. Necessário um conhecimento que nos una ao que estudamos. Para esta conexão, nossa memória possui um processo cognitivo que compreende, reserva, recupera e associa passado e presente. Por isso, de acordo com o professor Santos “todo conhecimento é autoconhecimento”.

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio (SANTOS, 2008, p. 85).

Nesta pesquisa, cuja abordagem metodológica é participativa, a observação participante (MARQUES, 2016), é instrumental, que, ao invés de comprometer a “neutralidade” da pesquisa, ajuda a compreender melhor o contexto

e os participantes. Há também na observação participante ênfase em procedimentos que articulem teoria e prática.

Concluimos que a “observação participante” constitui um instrumental de grande ajuda para a compreensão de determinadas comunidades, inclusive as escolares. Entretanto, faz-se necessário que o pesquisador articule teoria e prática, buscando construir procedimentos teóricos e metodológicos adequados à própria realidade social que busca investigar (MARQUES, 2016, p. 263).

O uso de metáforas adequadas aos corpos na práxis didático-metodológica em Dança, e/ou em práticas artísticas pedagógicas, favorece a compreensão do movimento, do seu significado e daquilo que ele representa ou pode representar para cada pessoa. Quando compartilhamos impressões por meio de metáforas, que intentam ser criativas, promovemos a possibilidade de imaginação e reflexão conjuntamente. Cada tipo de imagem requer uma ação sistemática e específica.

Os conceitos, procedimentos e atitudes serão propostos no sentido de expandir o conhecimento de movimentos em relação ao próprio corpo no espaço e/ou no contexto, fomentando, portanto, o autoconhecimento.

Este estudo também reconhece nos relatos e entrevistas com as pessoas envolvidas, a importância da contribuição para a investigação, uma vez que estas, são protagonistas na pesquisa em questão. Para isto, foram feitas entrevistas por meio de um procedimento – que tem sido usado sem uma fonte específica – denominado de “autoentrevista”, como modo de um próprio acionamento de memórias. A proposta é que a pessoa escolha, a partir, da ideia desta pesquisa, o que quer se perguntar.

Esta pesquisa propõe ampliar o estudo das metáforas como mecanismo de investigação cognitiva, a partir de possíveis acionamentos de informações e reverberações memóriocorpóreas, investigando como se dá a experiência da memória em sua relação com o corpo e na busca de uma análise das experiências mediadas pela linguagem metafórica.

Por meio da investigação de processos da memória - entendida como uma construção - o objetivo é, em múltiplos contextos educacionais, propor metáforas, tanto linguísticas (e/ou verbais) quanto gestuais (LAKOFF; JOHNSON, 2002), visando contribuir para uma organização de estratégias e táticas de criação, reprodução e composição de movimentos, pensando em ações que reverberem por

mais tempo.

O nosso pensamento, assim como a nossa fala, tem pausas. As notas não são tocadas uma atrás da outra; há pequenos intervalos, que conferem significância e beleza. O mesmo acontece com os pensamentos... O eu observa o próprio eu, mas não é como se a mente estivesse separada do corpo. Não. É corpo-mente em harmonia desenvolvendo a capacidade de reconhecer pensamentos, memórias, sensações, percepções, conexões neurais, consciências (COEN, 2018, p. 38).

Referências

BITTENCOURT, A. **Imagens e acontecimentos:** dispositivos do corpo, dispositivos da dança. Salvador: EDUFBA, 2012.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002.

IZQUIERDO, I. **Memória**. 2. ed. rev. e ampl. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

KARNAL, L.; COEN, M. **O Inferno Somos Nós:** Do ódio a cultura de paz. Campinas, S.P. Papirus 7 Mares, 2018.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: EDUC, Mercado de Letras, 2002.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh** - The embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books, 1999.

MARQUES, J. P. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em Foco**, ano 19, n. 28, mai./ago. 2016, p. 263-284.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

PINTO, A.; RAMOS, S. Práticas sensíveis de movimento na dança. *In:* Marcílio de Souza Vieira; Larissa Kelly de Oliveira Marques; Lenira Peral Rengel e Amanda da Silva Pinto (Orgs). **MOVENDO METAFORICAMENTE:** danças e aprendizagens ressignificadas. Coleção Quais danças estão por vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo, 2. Salvador: Ed. ANDA, 2020. p. 329-345.

RAMOS, S. Práticas sensíveis de movimento na dança. *In:* Marco Aurélio da Cruz Souza e Thiago Silva de Amorim Jesus. (Orgs).

Corpo/ensino/aprendizagem/metáfora por procedimento metafórico: uma composição didático-metodológica para o ensino de dança. Coleção Quais danças estão por vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo, 2. Salvador: Ed. ANDA, 2020.

RENGEL, L. **Corponectividade**: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Sueli Machado Ramos (UFBA)
E-mail: sueliramos6@gmail.com
Artista Pesquisadora em Dança;
Mestra em Dança; Especialista em
Coreografia e Bacharela em Dança-UFBA.

EDUCAÇÃO: indagações acerca de estudantes nomeados como indisciplinados em ambientes artísticos educacionais em dança

Thiago da Silva Santana (UFBA)
Camila Correia Santos Gonçalves (UFBA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: O trabalho aqui apresentado estabelece uma interface entre as pesquisas de doutorado desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Dança pelos pesquisadores Camila Correia e Thiago Santana. Para tanto se desenvolve uma relação entre a interdição dos corpos (“corpos viados” (SANTANA, 2021)) nos ambientes artísticos educacionais nos quais a dança se insere e as lógicas de comunicação contra emancipatórias, herdadas dos processos tradicionalistas de ensino, e reverberadas enquanto hábitos de linguagem e abordagem didática. Como recorte para essa reflexão e análise serão trazidos conceitostemas, como autonomia e opressão (FREIRE, 2013, 2018 e 2020), sistemas educacionais, suas estruturas controladoras e corpos dóceis (FOUCAULT, 2014), linguagem (RAMACHANDRAN, 2014), e construção do entendimento de corpo, e humanização dos processos culturais e educacionais (DAMÁSIO, 2018), para contribuir e embasar as hipóteses e questões surgidas e sugeridas. “Disciplina” é uma palavra ainda utilizada em muitos dos espaços artísticos educacionais nos tempos atuais, sem estabelecer, entretanto, uma devida reflexão acerca da sua real implicação nos corpos. Desse modo, o corpo disciplinado permanece sendo visto como um objetivo a ser alcançado enquanto estado ideal de corpo/estudante: Corpos obedientes, obediência às regras, aos corpos ditos superiores hierarquicamente, aos regulamentos das instituições, as normas sociais e culturais.

Palavras-chave: DANÇAS. COGNIÇÃO. EDUCAÇÃO. ENSINO-APRENDIZAGEM. CORPOS INDISCIPLINADOS.

Abstract: The work presented here establishes an interface between the doctoral research developed in the Postgraduate Dance Program by the researchers Camila Correia and Thiago Santana. For this purpose, a relationship is developed between the interdiction of bodies (fag bodies) in artistic educational environments where dance is inserted and the counter-emancipatory communication logics inherited from traditionalist teaching processes and reverberated as language habits and didactic approaches. As a cutout for this reflection and analysis, we will bring in thematic concepts, such as autonomy and oppression (FREIRE, 2013, 2018 and 2020), educational systems, their controlling structures and docile bodies (FOUCAULT, 2014), language (RAMACHANDRAN, 2014) and construction of the understanding of body, and humanization of cultural and educational processes (DAMASIO, 2018) to contribute with and ground the hypotheses and questions that emerge and are suggested. Although. “Discipline” is a word that is still used in many of the educational art spaces today, without establishing, however, a due reflection about its real implication on the bodies. In this way, the disciplined body is still seen as a goal to be achieved as an ideal state of body/student: Obedient bodies, obedience to

exemplos de abordagens que permeiam os mais diversos ambientes onde a Dança se insere.

Linguagem é, portanto, abordada aqui em seu amplo sentido de significação, incluindo linguagem-dança ou da dança e linguagem de sinais, por exemplo. Santaella (2003) trata sobre o perigo da confusão entre língua e linguagem, o que nos leva a reconhecer que a linguagem verbal (falada e escrita) se coloca tão hegemônica que “não chegamos a tomar consciência de que o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagens” (SANTAELLA, 2003, p. 9). Desta forma o ensino de Dança deve tratar das possibilidades de linguagens afetivas dentro dos espaços educacionais, tais como: gestos, toques, movimentos dançados, imagens, dentre uma pluralidade de símbolos que nos constituem como seres de linguagem.

Não é novidade, para as pessoas profissionais da Dança, que as lógicas de comunicação verbal e não verbal adotadas de maneira típica nas práticas de ensino/aprendizagem de Dança são povoadas por inúmeras situações problema. Esta perspectiva de educação, atravessada por uma comunicação controladora, promove dominação e impõe hegemonias sobre os corpos.

Assim posto, objetivamos debater entre nossos pares sobre como oportunizar mediações mais empáticas e respeitosas aos variados processos/corpos na educação atual. Nos perguntamos: Quais ainda são os corpos considerados indisciplinados? Quais corpos que podem ou não habitar os espaços de ensino/aprendizagem da Dança? A dança tem gênero e sexualidade? Essas indagações proporcionam uma discussão/ação nos espaços que tenta romper com os modelos educacionais que tencionam negativamente estudantes com suas diferenças e respectivos processos cognitivos. Além disso, é importante enfatizar que práticas cognitivas são práticas corporais.

Corpos divergentes tendem a ser oprimidos e conduzidos a seguir modelos que não lhes cabem (ou representam) desde a infância. A comunidade escolar e a família representam a interação social das crianças, e quando nesses espaços os corpos não se sentem acolhidos em suas particularidades estes aprendem desde muito cedo a não demonstrar determinadas características. O movimento (LABAN, 1978), a linguagem oral, toda nossa comunicação perpassa nosso estar no mundo enquanto corpo. Quando corposcrianças são oprimidos por serem diferentes do que a família ou a escola entende como um corpo disciplinado

estes comprometem sua construção de identidade e processos de construção de conhecimento sobre si e sobre o mundo. Segundo Freire (2020), os corpos oprimidos:

Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (FREIRE, 2020, p. 47-48).

Enfatizamos, todavia, que são problematizações presentes nos ambientes artísticos educacionais que conseqüentemente reverberam nos corpos/corpos/corpes/estudantes que dançam/aprendem de modos diversos. Logo, os estudantes que são percebidos, lidos social e culturalmente precisam de mais disciplina, são geralmente os corpos que burlam a lógica da normatividade (JESUS, 2015), como exemplo, corpos gays (cis e trans), lésbicas (cis e trans), trans, pessoas não-binárias, neurodivergentes, com deficiência entre outras multiplicidades de corpos/pessoas.

Os espaços artísticos educacionais não podem continuar perpetuando lógicas violentas, controladoras e embrutecedoras de ensino/aprendizagem. Desta forma enfatizamos que optar por uma linguagem contaminada por sentimentos de amor, empatia, alteridade, é uma perspectiva de repensar a lógica comunicativa entre as pessoas envolvidas, entre a pessoa estudante e a pessoa docente por exemplo. É acima de tudo uma atitude ética, de valorização e respeito a cada pessoa (GONÇALVES, 2021).

Como reforça Paulo Freire (2018):

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto — alguma coisa — e um objeto indireto — a alguém (FREIRE, 2018, p. 25).

Junto à perspectiva de afeto e acolhimento, a representatividade se mostra como uma importante ação educacional em prol da autonomia e emancipação dos corpos. Assim defendemos que junto a corpos estudantes, que corpos educadores também se empenhem em se libertarem das normas disciplinadoras dos ambientes educacionais. A convivência com uma multiplicidade de realidades e existências corporais possibilita progressos civilizatórios na busca por uma educação libertadora.

Um método de ensino, quando emancipador, não se mostra embrutecedor, pois não subordina uma inteligência à outra inteligência. Estabelece uma relação entre professor e aluno estimulada por razões de suas possibilidades, necessidades e vontades. Torna-se, por isso, um método interativo, dialógico e relacional. O mestre emancipador instiga o aprender, confere liberdade, indica caminhos e auxilia o aluno a construir o conhecimento em seu devir, ou seja, no seu vir a ser, tornar-se, transformar-se (GONÇALVES, 2017, p. 68).

2. Corpos, ações corporais, danças nomeadas como indisciplinados

Corpos, danças e suas respectivas “ações corporais” (LABAN, 1978) são muitas vezes considerados como indisciplinados quando não se submetem aos regulamentos e regras, seja em um espetáculo, em uma aula de técnica, ou em uma configuração de dança que ultrapasse o entendimento normativo do mediador(a). Esse entendimento das ações corporais foi postulado a partir de Rudolf Laban¹ (1978) que, com seu trabalho, possibilitou uma maior compreensão do corpo e suas implicações cognitivas².

Nesse artigo, a ação corporal ou ações corporais são o arcabouço para identificação da “viadagem” nos “corpos viados” (SANTANA, 2020; 2021). Ao estudar outras ações corporais, cada corpo, de modo particular, constrói suas possibilidades de aprendizado. Para Ribeiro (2015) “a cognição é construída na interação e a partir da interação entre o sistema corpo e ambiente, que, por sua vez, não se dão de maneira separada, ainda que distinguíveis” (RIBEIRO, 2015, p. 51-52). Porém, consta que socialmente na dança as “ações viadas” (SANTANA, 2021) são interditas nos corpos como movimentos inapropriados, tornando-se uma ação

¹ Rudolf Laban, nome artístico de Rezső Keresztelő Szent János Attila Lábán, foi um dançarino, coreógrafo, etc., considerado como um importante pesquisador da dança e como o “pai da dança-teatro” do século XX.

² “Etimologicamente, o termo cognição tem origem em cognoscere, significando adquirir conhecimento. Quando se diz que o sistema é cognitivo, diz-se que ele é capaz de conhecer, ou seja, de aprender” (RIBEIRO, 2015, p. 26).

considerada indisciplinada, que, portanto, precisa de correção, de disciplina (FOUCAULT, 2014).

De modo abrangente, mesmo que intentemos burlar os mecanismos estruturais e conservadores que nos oprimem, acabamos por (re)produzir lógicas com princípios normativos no desenvolver “Dança(s)”. Vale frisar que essas atitudes são realizadas de modo intencional em muitos contextos. Entretanto, existem outros espaços e pessoas que realizam essas condutas de modo inconsciente, ou seja, não intencional, pois, somos prematuramente instruídos (sem questionamentos) a seguir as disciplinas e seus roteiros. Com a premissa de fazer parte do ato disciplinar para obter um bom desempenho no ensinar-aprender dança (ou em outras convenções do cotidiano das pessoas).

Um corpo é considerado e entendido como algo ou alguém que contém disciplina, quando com sua ação corporal, atende às regras, seguindo as condutas que asseguram o bem-estar no fazer/pensar dança(s). Ressaltamos que essas indagações não tem o escopo para afirmar ou não afirmar que o entendimento de disciplina nestes contextos artísticos educacionais das danças seja de todo repulsivo. No entanto, propomos aqui, como um exercício para aprofundarmos, a questão nuclear sobre como a disciplina se instaura no modo organizacional nos diversos ambientes, e questionamos em que medidas nos atravessam, e como muitas dessas ações limitam e anulam corpos e suas danças.

No livro “Vigiar e punir: nascimento da prisão”, O filósofo Michel Foucault (2014) reforça que,

A “disciplina” não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia (FOUCAUT, 2014, p. 208).

E continua:

É preciso, além disso, que as disciplinas façam crescer o efeito de utilidade próprio às multiplicidades, e que tornem cada uma delas mais útil que a simples soma de seus elementos; é para fazer crescer os efeitos utilizáveis do múltiplo que as disciplinas definem táticas de distribuição, de ajustamento recíproco dos corpos, dos gestos e dos ritmos, de diferenciação das capacidades, de coordenação recíproca em relação a aparelhos ou a tarefas. Enfim, a disciplina tem que fazer funcionar as relações de poder não acima, mas na própria trama da multiplicidade, da maneira mais discreta possível, articulada do melhor modo sobre as outras funções dessas multiplicidades, e também o menos dispendiosamente

possível: atendem a isso instrumentos de poder anônimos e coextensivos à multiplicidade que regimentam, como a vigilância hierárquica, o registro contínuo, o julgamento e a classificação perpétuos (FOUCAUT, 2014, p. 212).

Na Dança, assim como no cotidiano das pessoas, perpassam mecanismos disciplinares. Mesmo que muitas vezes de modo velado, ou até mesmo inconscientemente, são elaborados (perversamente) procedimentos em danças que direcionam os estudantes ou artistas a obedecerem às regras determinadas. Entretanto, nem todos ambientes possibilitam ou permitem que seus participantes tenham autonomia de pensar ou dançar. Isto ocorre mesmos nas aulas de técnica de dança que seguem configurações historicamente codificadas como o balé, quadrilha junina³, entre outros modos particulares de organização conforme as ações do profissional e/ou da instituição. Para Foucault (2014), “temos antes que ver nas disciplinas uma espécie de contradireito. Elas têm o papel preciso de introduzir assimetrias insuperáveis e de excluir reciprocidades” (FOUCAUT, 2014, p. 214).

No entanto, uma dança que trabalha com excesso (ou abuso) disciplinar é uma dança que limita, impõe hierarquias e não permite questionamentos. Ou seja, dentro da heteronormatividade, meninos dançam com mais virilidade e meninas dançam com mais leveza. Quando acontece o rompimento dessa ideia de dança/ação, entende-se que essas pessoas precisam imediatamente serem disciplinadas.

Em uma palavra, as disciplinas são o conjunto das minúsculas invenções técnicas que permitiram fazer crescer a extensão útil das multiplicidades fazendo diminuir os inconvenientes do poder que, justamente para torná-las úteis, deve regê-las. Uma multiplicidade, seja uma oficina ou uma nação, um exército ou uma escola, atinge o limiar da disciplina quando a relação de uma para com a outra torna-se favorável (FOUCAUT, 2014, p. 213).

Isto dito, para as indagações a seguir, nos atentaremos as questões nucleares que atravessam os corpos nomeados “viados” (SANTANA, 2021). Tratamos especificamente, do corpo gay, viado, homem cisgênero e transgênero. Antes de me ater as questões, é importante argumentar que a palavra “viado(a)” é muitas vezes proibida de ser verbalizadas em certos contextos na Dança. Desse modo, farei uma explicação para a importância do uso do termo. A palavra “viado(a)”

³A quadrilha já era dançada no Brasil no século XVIII, sendo um costume vindo da Europa, como Dança aristocrática. Trazia a influência de antigas Danças folclóricas vindas da Inglaterra, sendo, porém, de origem francesa. Esta Dança teve suas figuras e passos modificados ao longo do tempo.

é considerada e utilizada (por algumas pessoas) como uma injúria, que consiste no ato de ofender, odiar alguém. Ao acionar esse termo, estaríamos denunciando e anunciando para as outras pessoas que quem é nomeado não merece ser considerado digno de respeito, mas sim vigiado, desrespeitado, será sempre uma piada por desclassificar o que foi designado a ser durante seu nascimento: “homem, cabra macho, viril, forte, penetrador”. Sempre tendo um lembrete: “Seja, mas não pareça”.

Entretanto, muitas pessoas já se apropriam desse termo para o rompimento e questionamento pejorativo, discriminante, utilizando-o como modo à positivar a sua identidade. Atualmente temos os termos como: gay, homossexual, homoafetivo para classificar corpos que se interessam afetivo e sexualmente por outra pessoa de gênero igual àquele com o qual se identifica (JESUS, 2015). Desse modo, utilizo viado(a) de forma libertadora, empoderadora, como um ato político.

O modo velado como ocorre a nomeação desse corpo/dança indisciplinado, geralmente, não é verbalizado como “corpo viado” ou “ações viadas”, mas sim como ações indisciplinadas. Que ao romper o entendimento de ações e seus binarismos, ou seja, “ações de homens” e “ações de mulheres”, faz surgir o tabu na fala e nomeia-se como indisciplina. Quando isso ocorre, uma das hipóteses é que surge então os “fatores de movimento” (LABAN, 1978; RENGEL, 2014) que são aceitáveis nestes processos, contextos. Homens precisam ter seus “fatores e suas qualidades” de movimentos redirecionados, regulados. Com os fatores que compõem os movimentos propostos por Laban (1978) e com os estudos de Rengel (2014), podemos relacionar esses pressupostos de prescrições de movimentos com relação aos neurônios-espelho postulados pelos neurocientistas Antônio Damásio (2018), V.S. Ramachandran (2014) e evidenciar as diversas violências epistemológicas⁴ (SANTOS, 2020).

Para Laban (1978):

O que podemos ver claramente é o seguinte: esse poder nos habilita a escolher entre uma atitude hostil, contida, constrita, de resistência, por um lado, e outra de complacência, de aceitação, tolerância e benevolência em relação aos “fatores de movimento” de Peso, Espaço e Tempo, aos quais os objetos inanimados estão submetidos, de vez que são acidentes naturais. Essa liberdade de escolha não é sempre consciente ou voluntariamente

⁴O conceito de epistemologia se referencia no sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2020). De acordo com mesmo, toda e qualquer experiência, seja em espaço social, escolar ou artístico pressupõe re/produzir uma ou várias epistemologias, ou seja, vários conhecimentos.

conseguimos um domínio para “inibir”, controlar a viadagem nas ações corporais ao acionarmos os “neurônios-espelho motores” (RAMANCHANDRAN, 2014).

Nesta perspectiva de expansão, a descoberta da classe específica de neurônios-espelho motores surgiu a partir de estudos do neurocientista italiano Giacomo Rizzolatti, que, por acaso, percebeu que os neurônios dos macacos disparavam quando um humano pegava um amendoim, porém o macaco estava imóvel quando isso aconteceu. Por fim, o neurocientista percebeu que tanto na observação quanto na execução do movimento ativava-se o mesmo neurônio: neurônio-espelho motor. O neurocientista Ramachandran (2014) explana que o fato de termos neurônios-espelho não é o que nos diferencia de outros animais, pois alguns mamíferos, por exemplo, os macacos os têm, porém não produzem culturas. São as linguagens e as que são possíveis apenas para seres humanos.

De acordo com Damásio (2018), os neurônios são um tipo de célula que tem como especialidade receber e conduzir impulsos para as outras células. Desse modo,

O sistema nervoso destacou-se por várias características. A mais importante relaciona-se às células que melhor o definem: os neurônios. Eles são excitáveis. Isso significa que, quando um neurônio se torna “ativo”, pode produzir uma descarga elétrica que segue do corpo celular para o axônio — o prolongamento filamentososo do corpo celular — e causa a liberação de moléculas de uma substância, conhecida como neurotransmissor, no ponto onde o neurônio entra em contato com outro neurônio ou com uma célula muscular. Nesse ponto, chamado de sinapse, o neurotransmissor liberado ativa a célula subsequente, seja ela outro neurônio, seja uma célula muscular. Poucos outros tipos de célula do corpo são capazes de uma proeza comparável, isto é, de combinar um processo eletroquímico para fazer outra célula ativar-se; os exemplos típicos são os neurônios, as células musculares e algumas células sensoriais (DAMÁSIO, 2018, p. 71).

Ainda segundo o autor,

Mentes dependem da presença de um sistema nervoso incumbido de ajudar a gerenciar a vida com eficiência, em seu respectivo corpo, e de numerosas interações do sistema nervoso com o corpo. Não existe mente sem corpo. Nosso organismo contém um corpo, um sistema nervoso e uma mente, que é derivada de ambos (DAMÁSIO, 2018, p. 82).

O autor nos alerta para a complexidade do corpo, suas variedades e da importante atuação do sistema nervoso. Para ele “todos esses sistemas são inteiramente parte do corpo ao qual eles servem. Cada um deles também é feito de células vivas, como todo o resto. Suas células também requerem ser nutridas regularmente para preservar sua integridade [...]” (DAMÁSIO, 2018, p. 83). Ainda

sobre os processos cognitivos, Ramachandran (2014) possibilita observar, também, que os neurônios-espelho podem ser inibidos, ou seja, essa inibição acontece após ser enviada uma mensagem sináptica impedindo as células receptoras de se excitarem. Teríamos possivelmente circuitos “inibitórios frontais” que suprimem a imitação quando ela é inapropriada, nomeada pelo neurocientista como “Livre recusa”. Esse auto monitoramento é muito opressivo tanto para homens homossexuais quanto para homens heterossexuais, mas para os corpos viados é um fardo ainda maior na exigência de alcançar uma masculinidade fictícia, ineficaz.

Vale frisar que, essa pressão ainda é fortemente presente em discursos e ações reproduzidas nos ambientes artístico educacionais, em nossa sociedade. Infelizmente, o corpo viado e a sua identidade são ainda produzidas, construídas, oprimidas e silenciadas por discursos e ações que limitam e direcionam a serem na dança homens viris, fortes, heterossexuais. São normas heterossexuais compulsórias que geram violência e exclusão de danças viadas, corpos viados.

Por isso questionamos: quais disciplinas você semeia? Importante refletir sobre essa pergunta, pois, o excesso de disciplina pode se tornar ações de aversão as multiplicidades de corpos. Passar uma vida odiando o próximo, é uma violência absurda. Ódio pelos “viados”, “viadinhos”, ódio pelas “ações corporais viadas”, ódio. Odiar, significa querer mal a alguém, detestar suas danças, abominar suas “ações corporais viadas” (SANTANA, 2021). Sentir aversão ou repulsa pelas suas falas, desprezar profundamente a sua existência. Esse sentimento corrói, adocece, paralisa, mata. “Sentimentos nos fornecem a cada momento uma perspectiva do nosso estado de saúde. Os graus de bem-estar ou mal-estar são sentinelas” (DAMÁSIO, 2018, p. 59). O sentimento de ódio, pode dissipar corpos, ações corporais. Temos cuidado com a odiosidade disfarçado de disciplina que semeamos?

Para terminar, é perceptível que algumas danças são construídas em muitos ambientes como algo que ainda causa dor à alguns corpos/pessoas. Dor por ser quem são, em ter “ações corporais viadas” e por isso proibidas. Esperamos que um dia, tenhamos processos mais acolhedores e que possamos nos sentir orgulhosos, sem medo em dançar “ações viadas”, consideradas inapropriadas em espaços que proporcionam um desserviço à nossa sociedade.

Ninguém, merece ser tratado como alguém inferior, não digno. Devemos tratar o preconceito que ainda habita na nossa sociedade, nas nossas danças como

algo urgente para transformação. Corpos, sejam quais forem as suas especificidades, devem ter suas danças, ações corporais, epistemologias, sexualidades respeitadas. Temos espaços e profissionais castradores de “ações corporais viadas”, então precisamos lidar com a realidade dos fatos para termos a possibilidade de esperar, pois, como nos ensina Paulo Freire, a esperança é uma necessidade ontológica, ancorada na prática. Esperançar por espaços pedagógicos e artísticos de Dança mais acolhedores, afetuosos e preparados para proporcionar às pessoas experiências vividas em suas diversidades.

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída (FREIRE, 2013, p. 10).

Referências

COLLING, L. Por que a heterossexualidade não é natural? *In*: Leandro Colling e Gilmaro Nogueira (orgs.). **Crônicas do cus**: cultura, sexo e gênero. 1ª Edição. Salvador, BA: Editora Devires, 2019. p. 11-13.

DAMÁSIO, A. **A estranha ordem das coisas**: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 74ª Edição – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56ª Edição - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança** [recurso eletrônico] : um reencontro com a pedagogia do oprimido / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. –42ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 10ª reimpressão, 2021.

GONÇALVES, C. C. A linguagem afetuosa na formação profissional em dança: ações possíveis em perspectivas remotas de ensinoaprendizagem. *In*: CONGRESSO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 6, 2021, Salvador. **Anais [...]** Campinas, Galoá, 2021. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2021/papers/a-linguagem-afetuosa-na->

formacao-profissional-em-danca--acoes-possiveis-em-perspectivas-remotas-de-ensinoaprendizagem-. Acesso em: 05 set. 2022.

GONÇALVES, C. C. **Dança no ambiente escolar** – por um conhecimento com ações emancipatórias. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Dança) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, 2017.

JESUS, J. G. **Homofobia: identificar e prevenir**. 1ª Edição, Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

LABAN, R. **Domínio do Movimento**. 5ª Edição, São Paulo: Summus, 1978.

RAMACHANDRAN, V.S. **O que o cérebro tem para contar: desvendando os mistérios da natureza humana**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. 1ª Edição, Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

RIBEIRO, M. **Cognição e afetividade na experiência do movimento em dança: conhecimentos possíveis**. In: KATZ, H.; GREINER, C. (orgs.). **Arte & Cognição: corpomídia, comunicação, política**. São Paulo: Annablume, 2015. p. 23-76.

SANTANA, T. S. **Dance que nem homem – Interdições das viadagens nas ações corporais**. In: CONGRESSO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 6, 2021, Salvador. **Anais [...]** Campinas, Galoá, 2021. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2021/papers/dance-que-nem-homem-----interdicoes-das-viadagens-nas-acoes-corporais>. Acesso em: 05 set. 2022.

SANTANA, T. S. **Ações corporais Labanianas traçando diferenças/semelhanças dos corpos múltiplos na dança**. 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2020.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo. Editora Brasiliense, 2003.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

Thiago da Silva Santana (UFBA)

E-mail: thiag.osantana@hotmail.com

Doutorando em Dança (PPGDança-UFBA). Mestre em Dança pela Escola de Dança da UFBA. Pesquisador em: Dança, corpo e cognição. Licenciado em Dança pela Universidade Federal de Sergipe. Integrante do Grupo de pesquisa Corponectivos em Danças liderado pela prof. Dra. Lenira Peral Rengel.

Camila Correia Santos Gonçalves (UFBA).

E-mail: camilacs@ufba.br.

Professora e coordenadora do curso de licenciatura em Dança Noturno da UFBA, dançarina e pesquisadora. Doutoranda em Dança pelo programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA. Integrante do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças liderado pela prof. Dra. Lenira Peral Rengel

Resumos Expandidos

Respiro

Aline Maciel Rodrigues (UFPR)
Icaro Iago Santos de Almeida (UFPR)
Laura Sanchez Rodrigues (UFPR)
Luana Moreira Lopes (UFPR)
Luana Plebani (UFPR)
Valéria Mendes do Espírito Santo (UFPR)
Gisele Kliemann (UFPR)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

O processo criativo “Respiro” integra a produção do Projeto de pesquisa “Improvisação como prática artística-pedagógica”¹. Raquel Gouvêa, John Dewey e Gaston Bachelard, direcionam os estudos dessa investigação que tem como objeto corpo, improvisação e natureza para investigar como a experiência potencializa a criação. A improvisação como método de investigação e criação em dança é o eixo teórico-metodológico e abre caminhos investigativos, nos quais as possibilidades convergem ou divergem nos encontros e desencontros entre corpos, natureza, matéria e movimento. Novas buscas são estimuladas pelo fluxo contínuo de ações e reações interdependentes, dinâmicas, mutáveis, “decorrentes da experimentação [...] promovendo novos arranjos relacionais, reinvenções” (KLIEMANN; RODRIGUES; ALMEIDA, 2022, p. 327).

“Respiro” nasce no exercício do imaginário e carrega em si muitos signos. Dialogamos com Gaston Bachelard (2018)², refletindo a imaginação da matéria: “à meditação de uma matéria educa uma imaginação aberta” (BACHELARD, 2018, p.3). As imagens e movimentos aparecem no contato com natureza, matérias e substâncias, água e areia e despertam a sensibilização.

A sensibilização, processo que conecta corpo-espaco-movimento e tantos outros elementos, é a primeira etapa, que desperta para toda e qualquer relação do sujeito com o mundo. Ela desenvolve a atenção, o foco, a preparação do indivíduo para as relações possíveis, antes da experimentação propriamente dita (KLIEMANN; RODRIGUES; ALMEIDA, 2022, p. 325-326).

Exercitamos inicialmente a contemplação como caminho para a

¹ Vinculado à Iniciação Científica da UFPR - Curso de Licenciatura em Artes.

² “A Água e os Sonhos” (2018).

sensibilização, mediante ao olhar atento e presente para o nosso corpo em seus vários sentidos, proporcionando a ampliação da nossa experiência individual e coletiva.



Fig. 1. Contemplação - Gisele Kliemann.

Para todos verem: Grupo de seis pessoas à beira do mar. Três em pé, duas sentadas e uma de joelhos na água em estado contemplativo. Céu azul com nuvens brancas, solo de areia e espuma branca deixada pela onda.

“A natureza da experiência é determinada pelas condições essenciais da vida” (DEWEY, 2010 p. 74), gera singularidades e sensibiliza nosso corpo, impulsionando-o ao improvável.

Fomos sensibilizados e transformados pela praia, sendo parte dela e abraçando todos os estímulos para a experimentação e criação. A improvisação veio

como um fazer criativo na busca do “instante-já”³, instante que passa, mas se perpetua como estímulo para a experiência e criação.



Fig. 2. Espiraís - Gisele Kliemann

Para todos verem: Grupo de cinco pessoas na areia à beira do mar em pé executando giros, desenhos circulares e espirais deixando rastros na areia. Um céu nublado no horizonte.

“Respiro”, É um convite para o aqui-agora e nasce no encontro rítmico com o tempo, como uma suspensão, acessando a cognição, a conexão corpo mente de um ser autônomo, crítico e pensante, que vai experienciando e fazendo suas escolhas. Uma experiência pautada no autoconhecimento e nas relações que são tecidas a partir do contato com o outro e o ambiente, entrelaçando tempo e espaço. “Parece que nestes encontros rítmicos tanto a percepção subjetiva do tempo, quanto a sua orientação objetiva e mensurável dão lugar ao tempo próprio da experiência” (GOUVÊA, 2012, p. 65). O espaço também se dilata, perdendo fronteiras nas ações momentâneas.

³ Conceito desenvolvido por Clarice Lispector na obra “Água Viva” (2019).

A dança que flui neste tempo-espaço dilatado ultrapassa o vivido fenomênico e se lança em outra dimensão, o lugar das potencialidades ainda não manifestas, invisíveis aos olhos do observador, mas intuídas diretamente pelo improvisador (GOUVÊA, 2009, p. 344).

Esse processo de criação insurge entrelaçando memórias e particularidades como parte de um todo infinito de possibilidades relacionais. A improvisação é sobre a vida, sobre nós, e coletivamente nos deixamos afetar pelas matérias, nos instruindo a explorar e deixar fluir a dança como uma extensão de nós.



Fig. 3. Conexão - Ícaro de Almeida

Para todos verem: Sete pares de pés descalços formando um círculo sobre a areia molhada.

Referências

BACHELARD, G, 1884-1962. **A água e os sonhos:** ensaio sobre a imaginação matéria. 3ª. ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

DEWEY, J. **Arte como experiência.** São Paulo: M. Fontes, 2010.

GOUVÊA, R. V. **A improvisação de dança na (trans) formação do artista-aprendiz: uma reflexão nos entrelugares das Artes Cênicas, Filosofia e Educação.** 2012.160p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

GOUVÊA, R. V. Uma janela para a experimentação criativa: a improvisação de dança na sala de aula. **ENGRUPEdança**, p. 342-350, 2009.

LISPECTOR, C. **Água viva.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2019.

Aline Maciel Rodrigues (UFPR)
E-mail: alinelorenzii@hotmail.com

Graduanda no curso de Licenciatura em Artes na Universidade Federal do Paraná. Bailarina, bolsista na Iniciação Científica (PIBIC), Dedicar-se a investigar as relações entre corpo, território e movimento na dança improvisação com os povos originários. Membro do grupo de pesquisa GILDA (Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação- CNPQ). <http://lattes.cnpq.br/9845686536541606>

344

Icaro Iago Santos de Almeida (UFPR)
E-mail: icaroa85@gmail.com

Graduando no curso de Licenciatura em Artes da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral. Tem interesse nas áreas do conhecimento: Processos criativos, corpo, movimento e improvisação. Membro do grupo de pesquisa GILDA (Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação-CNPQ). <http://lattes.cnpq.br/8339212119368437>

Laura Sanchez Rodrigues (UFPR)
E-mail: laura_sanchez.kira@hotmail.com

Graduanda em licenciatura em Artes pela Universidade Federal do Paraná Setor Litoral (UFPR)2a. graduação. Colaboradora na Iniciação Científica sob a pesquisa "Improvisação como prática artística-pedagógica". Possui graduação em Letras - Português e Inglês pelo Centro Universitário Moura Lacerda (2016). <http://lattes.cnpq.br/7909806435188228>

Luana Moreira Lopes (UFPR)
E-mail: luanamoreirall99@gmail.com

Graduanda em licenciatura em Artes pela Universidade Federal do Paraná Setor Litoral (UFPR). Colaboradora na Iniciação Científica sob a pesquisa "Improvisação como prática artística-pedagógica". <http://lattes.cnpq.br/8407919996890883>

Luana Plebani (UFPR)
E-mail: luana.plebani7@gmail.com

Graduanda em artes - licenciatura pela UFPR Setor Litoral, multiartista e designer. Colaboradora na Iniciação Científica - pesquisa "Improvisação como prática artística-pedagógica". <http://lattes.cnpq.br/7184792829800113>

Valéria Mendes do Espírito Santo (UFPR)
E-mail: valeriamendeses@gmail.com

Graduanda em Licenciatura em Artes pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), membro do grupo de pesquisa GILDA (Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação CNPQ) e bolsista na Iniciação Científica (PIBITI), sob a pesquisa "Improvisação como prática artística-pedagógica". <http://lattes.cnpq.br/6448287745402261>

Coautoria (Orientadora)
Gisele Kliemann (UFPR)
E-mail: gika.tota@gmail.com

Pesquisadora, bailarina, coreógrafa, docente da Licenciatura em Artes da Universidade Federal do Paraná. Doutora em Comunicação e Semiótica pela Puc/SP; membro do grupo de pesquisa GILDA (Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação CNPQ). <http://lattes.cnpq.br/8372580056990987>

seus sentimentos de forma lúdica e criativa, descobrindo por meio da Dança o próprio corpo, desenvolvendo a psicomotricidade. Percebemos muitos profissionais da Pedagogia incapacitados, que não sabem trabalhar com a Dança enquanto área de conhecimento e não possuem uma concepção epistemológica do que é a Dança, e sua importância na Educação Infantil, como disciplina escolar preponderante as com os demais compostas na proposta curricular da Educação Infantil.

2. Apresentação e Discussão dos Resultados

Os dados desta pesquisa de campo foram coletados em uma escola pertencente à rede públicas da cidade de Manaus – Am localizada na zona leste da cidade. A mesma funciona com a modalidade de Educação Infantil nos dois turnos, matutino (07h às 11h) e vespertino (1h às 17h), atualmente atende aproximadamente 290 (duzentos e noventa) crianças na faixa etária de 4 a 6 anos incompletos, distribuídos em 12 turmas compreendendo o 1º e 2º períodos.

Diante disso vimos que há a falta de formação complementar dessas docentes, que trabalham na educação infantil e que muitas vezes trabalham a dança, mas não sabem qual é o objetivo que tem aquela dança trabalhada. Interferindo assim, na formação integral desse aluno. Desta forma podemos dizer que a dança como arte do movimento é segundo Ossona:

Seus movimentos, que progressivamente vão-se ordenando em tempo e espaço, são a válvula de liberação de uma tumultuosa vida interior que ainda escapa à análise. Em definitivo, constituem formas de expressar os sentimentos: desejos, alegrias, pesares, gratidão, respeito, temor, poder (OSSONA, 1988, p. 19).

A educação infantil não é para se ensinar a ler e escrever, e sim, para que a criança se conheça, não somente através do movimento do corpo, mas desenvolvendo seus aspectos cognitivos-motores, e sua consciência corporal, bem como o domínio do corpo por meio da Psicomotricidade.

É fundamental desenvolver a corporeidade em todas as áreas, não nas áreas afins. De acordo com Freinet,

[...] Infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência. Produziria apenas doentes do corpo e do espírito, falsos intelectuais inadaptados, homens incompletos e impotentes (FREINET, 1991, p. 42)

A educação deve ser global, não apenas visando a um aspecto do ser humano, o que supõe a dança na educação por ser um aprendizado que integra o conhecimento intelectual e a livre expressão do aluno. O uso da dança na sala de aula, contudo, não visa apenas proporcionar a vivência do corpo e diminuir tensões decorrentes de esforços intelectuais excessivos.

Desta forma podemos dizer que o desenvolvimento da criança através da dança deve ser trabalhado da seguinte forma segundo Nanni,

As atividades em Dança para esta fase deverão ser estruturadas a partir de estratégias pedagógicas voltadas para o desenvolvimento total da criança. Métodos para o desenvolvimento das habilidades não devem negligenciar a ação voltada para uma participação ativa, descondicionantes de situações formais com vivências integradoras voltadas para as funções imaginativas e sistema de interação efetiva da criança (NANNI, 2008, p. 22).

A didática da dança trabalha essencialmente a criatividade. E ao se trabalhar a criatividade na Educação Infantil, favorecerá futuramente na formação dessa criança ao chegar na sua fase jovem e adulta em sua formação integral com habilidades e competências para as demais disciplinas.

Referências

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

NANNI, D. **Dança educativa: Pré escola à universidade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

OSSONA, P. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.

Carlos Alexandre Borges de Lima (UEA)

E-mail: cabdl.pac19@uea.edu.br

Especialista em Artes da Cena pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e
Graduando em Pedagogia pelo Centro Universitário do Norte (UNINORTE).

Estudo das danças Baniwa: uma proposta anticolonizadora no ensino da dança

Iasmine Orleans Pinheiro Monteiro (UEA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

1. Danças Baniwa

A partir da fundamentação teórica adquirida a respeito da cultura Baniwa e da aproximação com a mesma, pretende-se concentrar mais na área da licenciatura em dança, buscando desenvolver uma reflexão crítica sobre o ensino de dança. Espera-se, com essa pesquisa, contribuir no protagonismo das danças indígenas no ensino de dança no Amazonas, e conseqüentemente reconhecer a importância dos povos originários no Brasil.

A pesquisa pretende ainda, a partir de Costa (2009), contribuir no processo de recuperação das danças Baniwa do Alto Rio Negro. Muitos Baniwa foram convertidos e as igrejas e seus missionários destruíram instrumentos sagrados e conhecimentos que eram passados oralmente de geração em geração. O trabalho de mais de vinte anos com os Baniwa, realizado pelo antropólogo Robin Wright (2005) possibilita uma melhor consistência teórica sobre o processo histórico da colonização destes povos. A sua maior população vive no extremo noroeste amazônico, entre as cidades de Barcelos, Santa Isabel e São Gabriel da Cachoeira (SGC). Esta pesquisa é de iniciação científica, de caráter voluntária. Para pensar as teorias de anticolonização do saber baseia-se em Boaventura de Souza Santos, principalmente a partir do livro *Epistemologias do Sul*. Além de buscar autores indígenas como Ailton Krenak e a liderança Yanomami Davi Kopenawa.

Costa (2009) aponta que a dança Baniwa tem muito a ver com a história que a música traz, por exemplo, se a música canta sobre o Jaraqui (peixe amazônico de água doce) os movimentos da dança são “imitando” o nadar do peixe. Vale destacar que as histórias narradas sobre os povos Baniwa são construídas em cima de mitologias que envolvem animais amazônicos, plantas e seres das florestas. Desta forma as músicas e danças nos rituais seguem essas vertentes, a floresta de fato faz parte do povo Baniwa em toda sua cultura e vivência.

2. Ensino das Artes (Dança) e Colonialidade

O ensino da dança no Brasil tem sido resultado de todo o processo histórico de colonização do país, conseqüentemente neste processo construiu-se uma cultura de aproximação e admiração as artes europeias, reverberando em formas de abordagem eurocêntricas. Essa valorização conseqüentemente causa a desvalorização das artes e cultura dos povos originários, que são de fato a raiz desta nação. Esta desvalorização ocasiona diversos problemas na formação da criança/adolescente, fazendo-a entender que a cultura indígena é apenas folclórica e de pouco valor aplicada ao ensino básico para sua formação, fazendo com que a sociedade solidifique a ideia de que danças indígenas devem ser “cultuadas” sem atravessar os portões de centros festivos e culturais. A formação dos povos indígenas, por exemplo, é lembrada somente no “dia do índio”. Essas datas comemorativas trabalham a visão de quem é o índio superficialmente, de modo estereotipado, como uma figura fictícia criada em romances ou “lembrado” somente em uma pintura no rosto das crianças no dia 19 de abril.

Desde a inclusão da Lei nº 11.645 de março de 2008 que o ensino da história e cultura indígena se tornou obrigatório nas escolas, sendo abordado nas disciplinas como Educação Artística, Literatura e História do Brasil. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018) durante a construção de uma proposta curricular é preciso que sempre sejam considerados os aspectos sociais e culturais, pois caso contrário os educandos podem apropriar-se de uma história que não é a sua e de realidades as quais não vivem. Do mesmo modo deve ocorrer com os livros e todo material didático utilizado. O perfil do público a ser atendido precisa ser caracterizado para que os objetivos estejam adequados a realidade sociocultural destes educandos.

Na construção de uma prática pedagógica baseada nas danças Baniwa, foram realizados leituras e fichamentos com textos e produções relacionadas a anticolonização do saber, construindo um conhecimento e se aprofundando sobre a maneira de ensinar dança nas escolas de ensino básico, focando no 1º ano do Ensino Médio. O objetivo foi cumprido, que é principalmente entender os processos no ensino da dança, e a partir desses, relacionar como as danças Baniwa podem contribuir nessa experiência de anticolonização do ensino. Isto foi estudado e entendido através de leituras e levantamentos de dados bibliográficos.

Referências:

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COSTA, Y. S. **Análise das Danças Baniwa**: uma reflexão sobre a dinâmica identitária e cultural dos povos indígenas da Amazônia. Dissertação do Mestrado em Performance Artística - Dança, Cruz Quebrada: FMH/UTL, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KRENAK, A. **O amanhã não está a venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

WRIGHT, R. M. **História Indígena e do Indigenismo no Alto Rio Negro**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Instituto Socioambiental – ISA, 2005.

Iasmine Orleans Pinheiro Monteiro (UEA/PAIC/PIBID)
E-mail: iopm.dan19@uea.edu.br

Graduanda de Licenciatura em Dança na Universidade Estadual do Amazonas
Pós Graduada em Docência do Ens. Superior (Uniasselvi)
Pós Graduada em Educação, Cultura e Diversidade (Uniasselvi)
Graduada em Design (Faculdade Martha Falcão).

Yara dos Santos Costa Passos - Orientadora (UEA/PROFARTES)
E-mail: ycosta@uea.edu.br

Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC/SP). Mestra em Performance Artística – Dança (FMH/UL). Pós-graduada em Coreografia (UFBA). Professora do Curso de Dança da UEA. Professora do Programa de Mestrado Profissional ProfArtes (UFAM/UEA). Diretora-Intérprete-criadora da Índios.com Cia de Dança.

Modos de criação em dança na Gaya Dança Contemporânea

Kenne Felipe Alves Vieira (UFRN)¹

Andreza Vicente da Silva (UFRN)²

Profa. Dra. Larissa Kelly de Oliveira Marques (UFRN)³

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

1. Como se faz a Gaya Dança Contemporânea?

O grupo de extensão Gaya Dança Contemporânea da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tem mais de 30 anos de existência, foi criado pelo Professor Edson Claro e hoje é coordenado pelo Professor Marcílio Vieira, juntamente com a Professora Larissa Marques. O grupo é composto por 16 bolsistas da universidade e também atende ao público externo.

Com mais ênfase a partir de 2010, a Gaya vem trabalhando com propostas colaborativas nas suas produções artísticas. Neste texto, temos como objetivo discutir essa dimensão de uma proposição de colaboração na criação em dança contemporânea, tendo como recorte o trabalho mais atual do Grupo intitulado *Entre Olhares e Ventos*.

De acordo com Coradini (2011) o processo colaborativo vem sendo entendido como o compartilhamento de informações no decorrer da criação da obra, constituindo-o num lugar de diálogo, interação e negociação constantes, aqui entendido como zona de transitividade (CORRADINI, 2010 *apud* CORRADINI et al., 2011).

Temos como principais interlocutores Araújo (2006) que descreve o modo de produção de um espetáculo de teatro de forma colaborativa, Porpino (2018) que discute os processos de composição da estética na dança e Coradini (2010) que discute processos de criação na cena contemporânea.

¹ Graduando do curso de Licenciatura em Dança, kennefelip@gmail.com.

² Graduanda do curso de Licenciatura em Dança, andrezvs89@gmail.com.

³ Professora do Curso de Licenciatura em Dança. Professora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRN. Atua como coordenadora e diretora artística de trabalhos coreográficos na Gaya Dança Contemporânea.

“Entre olhares e ventos”

O fazer artístico na contemporaneidade é vasto e provocativo ao convocar nos (as) intérpretes e na plateia uma escuta aguçada de si, que transforma o nosso entorno num espaço de sensibilizar para diversas questões sociais, políticas e culturais que nos atravessam.

A dança é uma ferramenta que permite utilizar o individual ou coletivo como forma de criar. “A dança é um ir e vir de formas impregnadas de sentidos e sentidos impregnados de formas que são recriados a cada momento de sua realização.” (PORPINO, 2018, p. 102). Na Gaya Dança Contemporânea as possibilidades de corpo, de criar ou de dançar são sempre bem vindas, permeadas pelo desejo de transformar o imaginário criativo em poéticas de movimento. O erro é um espaço de experimentação e os nossos laboratórios investigativos são sempre um lugar de partilha, de escuta e circunstâncias para o novo.

Neste sentido, embarcamos na reflexão sobre a utilização das etapas de descrição de um processo colaborativo como modo de criação sugerido pelo Araújo (2006). Na primeira etapa o autor descreve como “livre exploração e investigação”, aqui são estruturadas questões que permeiam os indivíduos, sejam ideias, movimentações ou experimentações “aqui é onde se dá, fundamentalmente, o levantamento do material cênico” (ARAÚJO, 2006, p. 131).

No decorrer dos nossos encontros delimitamos que iríamos embarcar nas possibilidades do samba, do vento enquanto elemento da natureza e das brincadeiras infantis através da sua ludicidade. Na intersecção dessas três possibilidades, partimos para criar os laboratórios de experimentação.

Interligamos os estudos entre prático e teórico. Citamos como exemplificação a referência do samba: foi realizado oficinas nos mais variados estilos de samba, conhecemos algumas escolas de samba da cidade do Natal e grupos que praticam outras vertentes do samba, como por exemplo, o samba de roda e enredo. Além do estudo do movimento foi vivenciado estudos musicais sobre as letras das canções, as melodias e suas formas de produzi-las.

Nestas possibilidades, o olhar do intérprete se volta tanto para as formas de como ele percebe as práticas artísticas que está vivenciando, como também pode propor novas formas de resignificação para a sua nova dramaturgia que busca se criar no processo criativo. Neste momento, adentramos na segunda etapa,

onde Araujo (2006) denomina de “estruturação dramática”, realiza-se uma seleção dos movimentos para roteirização das sequências do que pretendemos levar para o espetáculo final.

Na terceira etapa, somos atravessados pela fase de estruturação do espetáculo, na qual os estudos dramáticos e as investigações de movimento continuam sendo aspectos importantes para a construção estética do processo de criativo.

Considerações finais

Neste cruzamento entre as possibilidades no fazer da dança, se tem buscado compreender as relações que atravessam o compor processual na Gaya Dança Contemporânea, num diálogo entre todos aqueles que compõem o grupo. Com isso, concluímos que ao elaborar os processos criativos e as obras artísticas de forma colaborativa, potencializam-se as práticas e as relações entre todos os componentes que estão naquela vivência, promovendo e proporcionando um saber-fazer mais horizontal, transversal e democrática no sentido de construir um processo ou um produto artístico que traz ao ato compositivo. A possibilidade de escuta das várias vozes daqueles que participam nas mais diversas funções no grupo.

Referências

ARAÚJO, A. O processo colaborativo no Teatro da Vertigem. **Sala Preta**, [S. l.], v. 6, p. 127-133, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57302>. Acesso em: 11 ago. 2022.

CORRADINI, S. Processo Colaborativo e Sujeito Autoral em Dança. Salvador: PPGDança/UFBA; Mestre em Dança. Artista-Pesquisadora em dança. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ABRACE, 6, 2011, Porto Alegre. **Anais [...]** Associação Brasileiras de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, v. 12, n. 1. Disponível em: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/viewFile/3173/3336>. Acesso em: 11 ago. 2022.

PORPINO, K. O. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

Kenne Felipe Alves Vieira (UFRN)
E-mail: Kennefelip@gmail.com
Graduando do curso de Licenciatura em
Dança da Universidade Federal do
Rio Grande do Norte (UFRN).

Andreza Vicente da Silva (UFRN)
E-mail: andrezvs89@gmail.com.
Graduanda do curso de Licenciatura em
Dança da Universidade Federal do
Rio Grande do Norte (UFRN).

Prof. Dra. Larissa Kelly de Oliveira Marques (UFRN)
E-mail: larinatal@gmail.com
Professora do Curso de Licenciatura em Dança da UFRN.
Professora do Programa de Pós-Graduação em
Artes Cênicas da UFRN.
Atua como coordenadora e diretora artística de
trabalhos coreográficos na Gaya Dança Contemporânea.

A vídeodança como prática pedagógica na produção de conhecimento em dança

Luciana Soprano Corrêa (UEA/PAIC/FAPEAM)¹

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Introdução

Esta pesquisa é um desdobramento do projeto de iniciação científica "Vídeodança: trajetória e memória na Escola Superior de Artes e Turismo da UEA", financiado pela FAPEAM (Fundação de Apoio a Pesquisa no Amazonas), o qual se concentrou no percurso histórico de desenvolvimento da linguagem da vídeodança no Curso de Dança da Escola Superior de Artes e Turismo/Universidade do Estado do Amazonas (ESAT/UEA).

Ao pensarmos na continuidade de uma pesquisa científica e por ser discente do Curso de Licenciatura em Dança, direcionamos o foco da pesquisa para o ensino de dança em novos formatos.

Assim, analisar o uso da linguagem da vídeodança como uma prática pedagógica capaz de desenvolver algumas competências nos alunos, tendo como referência a Mostra Universitária de Vídeodança da Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas (MUV/ESAT/UEA), configurou o objetivo da pesquisa.

A pesquisa é qualitativa, implicando em estudos de processos artísticos e pedagógicos, norteados pelos objetivos do projeto. Adotamos como sujeitos da pesquisa os docentes e alunos envolvidos na organização e produção da MUV. Além disso, revisamos a literatura sobre a linguagem da vídeodança, práticas pedagógicas e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

1. A linguagem da Vídeodança

Ponto de encontro entre a dança e o cinema, um campo experimental em visão e movimento, a vídeodança é o que seu material – o filme – permite ser: material para experimentar, um meio criativo, enquanto ao mesmo tempo, talvez inconscientemente, preserva imagens como material de arquivo (GALANOPOULOU, 2008, p. 21).

¹ Graduanda em Dança pela UEA, pesquisadora no programa de iniciação científica da UEA.

De acordo com Spanghero (2003), a vídeodança não é um simples registro, ela é uma forma de experimentar, que conquistou seus próprios domínios.

2. Prática Pedagógica

Para Franco (2016, p. 547):

[...] incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos [...] essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno.

Numa prática pedagógica buscamos perceber que ela se refere a algo além da prática didática, envolve outras variáveis na sua delimitação.

3. Arte na BNCC

No ano de 2017, o Ministério da Educação (MEC), homologou BNCC, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. A BNCC estabelece que, ao longo dos anos do Ensino Básico, as aprendizagens essenciais, que devem desenvolver no aluno dez competências gerais e nove competências específicas para a Arte, e propõe ainda que as linguagens artísticas sejam abordadas na articulação de seis dimensões do conhecimento, que são elas: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

Competências específicas de arte para o Ensino Fundamental: 1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social [...] 2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias [...] 4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação [...] 5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística. 7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais [...] 8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes [...] (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018, p. XII).

Tais competências da Arte na BNCC colaboram para realizar uma breve análise do uso da vídeodança como prática pedagógica.

4. A vídeodança como prática pedagógica na Disciplina Estudos Contemporâneos do Corpo VI (ESAT/UEA)

Na disciplina Estudos Contemporâneos do Corpo VI, ministrada pela professora Yara Passos, surgem criações de vídeodança que deram origem a um evento interno para divulgação das mesmas, intitulado - Mostra Universitária de Vídeodança (MUV), que está em sua V edição e podem ser apreciadas no canal do Youtube².

Nas aulas da disciplina, foi observado que os alunos fazem uma imersão no processo de criação, tanto na prática quanto na teoria, quanto do corpo como um todo além dos elementos que fazem parte e vão ajudar na construção das obras de vídeodança. Segundo Passos (2022).

[...] procuro deixar bem claro como isso se dá no contexto histórico [...] a vídeodança foi uma forma de pensar, enquanto laboratório de criação e relação de uma dança mediada por uma tela, por uma tecnologia [...] a vídeodança acabou sendo uma prática, se tornando uma atividade didática, e uma prática pedagógica, nestas aulas busco desenvolver a percepção e a capacidade reflexiva sobre aspectos e atividades relacionadas a dança em contato com a tecnologia, e a tecnologia como mediadora disso [...] visa potencializar um repertório de movimento cada vez mais autoral[...] os alunos ao entrarem nesse processo de estudo da vídeodança, mergulham não somente na questão do corpo e do movimento, mas passam a entender melhor a própria tecnologia, edição, captura de imagens, locação e demais atravessamentos conceituais na criação de uma vídeodança, percebendo tudo como um corpo só que está na cena [...] (PASSOS, 2022).

Observei através desta pesquisa, que a vídeodança, como uma prática pedagógica, possibilita aos alunos da disciplina, alcançar vários resultados positivos e as competências, que os levaram a repensar suas relações sociais, políticas e culturais, formando cidadãos com mais autonomia e que podem contribuir no desenvolvimento da sociedade.

Referências

BOZZANO, H., FRENDA, P., GUSMÃO, T. **Janelas da Arte, Arte Ensino Médio, Manual do Professor**. 2ª ed, São Paulo: IBEP, 2018.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *In: Rev. Bras. Estud. Pedagog.* Brasília, v.97, n. 247, p.

² Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCoDYzKV0rrahTw_i4AVdBOA.

534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GALANOPOULOU, C. Um século de filmes de Dança(2001). *In: Dança em foco – Entre imagem e movimento*. v. 3. Paulo Caldas, Eduardo Bonito e Regina Levy (orgs). Rio de Janeiro: Oi Futuro, 2008, p. 21.

PASSOS, Y. S. C. Entrevista sobre sua atuação na Disciplina de Estudos Contemporâneos do Corpo VI, na utilização da Vídeodança, como prática didática e pedagógica.

SPANGHERO, M. **A Dança dos encéfalos acesos**. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

Luciana Soprano Corrêa (UEA/PAIC/FAPEAM)

E-mail: lsc.dan19@uea.edu.br

Acadêmica em Licenciatura em Dança na Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Formada em Magistério e Técnica em Eventos.

Yara dos Santos Costa Passos – orientadora (UEA)

E-mail: ycosta@uea.edu.br

Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC/SP). Mestra em Performance Artística - Dança (FMH/UL). Especialista em Coreografia (UFBA). Professora do Curso de Dança da UEA. Professora do programa de mestrado ProfArtes - UFAM/UEA. Diretora-Intérprete-criadora da Índios.com Cia de Dança.

Formação em Dança

Ata - Comitê Temático Formação em Dança

Profa. Dra. Isabela Buarque (UFRJ)
Profa. Dra. Lara Seidler (UFRJ)
Profa. Dra. Neila Baldi (UFMS)

Nos dias 29, 30 e 31 de julho de 2022, durante o VII Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 1ª Edição Virtual inaugurou-se o CT Formação em Dança, coordenado pelas professoras Isabela Buarque, Lara Seidler e Neila Baldi (que não pode participar do CT por motivos pessoais).

Foram apresentados 17 trabalhos, não havendo nenhum autor ausente. A dinâmica do CT se deu da seguinte forma: apresentação de trabalhos em blocos de três ou quatro, seguidos de debate aberto. Cabe ressaltar que houve participantes ouvintes, bem como a presença de orientadores de diversos trabalhos. Houve demanda de público nos três dias de trabalhos no CT.

Ao final de todas as apresentações, no dia 31, houve um espaço para reflexões sobre as principais temáticas surgidas, sobre as dinâmicas, bem como, sobre a manutenção do CT.

As partilhas de ideias nos levaram à temáticas específicas que, ao mesmo tempo que permearam os trabalhos apresentados, também foram desdobradas em outros eixos a partir das reflexões estabelecidas.

Os principais eixos de análise e debate listados coletivamente foram:

- ✓ Atuação em dança; a inserção do professor de dança na escola e fora dela;
- ✓ Concursos públicos para formados em dança;
- ✓ Políticas públicas para implantação da dança na rede e no currículo comum;
- ✓ Saberes e fazeres múltiplos para formação em dança;
- ✓ Dança como protagonista das relações;
- ✓ Formação continuada desde a educação infantil até a pós-graduação;
- ✓ Efetivação das leis;
- ✓ Currículo e dança como categorias indissociáveis;
- ✓ Direito a dança para todos;
- ✓ A práxis reflexiva crítica;
- ✓ Discussão a formação em dança enquanto modo de profissionalização e contribuição para o fortalecimento do campo/área da dança enquanto episteme;
- ✓ Diálogo entre pesquisa e práxis pedagógica
- ✓ Artista docente não como duas profissões distintas;

- ✓ Ampliação do imaginário da dança;
- ✓ Reflexão sobre conceitos de técnicas em contextos da educação;
- ✓ Conhecimentos, reconhecimentos e ações;
- ✓ Estágio, extensão, pós e graduação como camadas de possíveis formações e continuidade de formações em dança;
- ✓ Trabalho com as especificidades da dança e diálogo com outras linguagens;
- ✓ Cuidado com contextos locais, mas também acolhimento das pesquisas de diferentes culturas pensadas para o chão da escola.

Os participantes presentes até o fim das discussões, manifestaram desejo de continuidade do CT Formação em Dança com as seguintes justificativas: espaço diferenciado pelas potências de reflexões geradas, que analisam o campo da formação em dança de forma abrangente a partir das especificidades das pesquisas e que ressalta a importância de se repensar constantemente as formações em danças: reflexões e ações pedagógicas.

Como coordenadoras, compreendemos e ratificamos a necessidade de continuidade do comitê temático.

Artigos

Cartografias da dança no contexto escolar: experimentações de uma artista-docente-cartógrafa

Alexandra Aparecida dos Santos Noronha (UEMG)
Fernando Luiz Zanetti (UEMG)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa cartográfica sobre a dança no contexto escolar. Em 2016, tornou-se conteúdo obrigatório na disciplina de Artes, através da Lei n.º 13.278/16 e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Apesar da obrigatoriedade, são inúmeros os desafios a serem vencidos para alcançarmos um nível de ensino de qualidade. Deste modo buscou-se cartografar o processo coreográfico no contexto escolar, entrelaçando as experimentações de uma artista-docente-cartógrafa em três escolas municipais na cidade de Betim/MG, entre 2017 e 2019, em turmas do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e um arquivo de revistas acadêmicas *Qualis* CAPES A1 e A2 nas áreas das Artes, da Educação e da Educação Física. Além disso, pretendeu cartografar as linhas do dispositivo dança, sendo elas a *performance* e improviso; estabelecer as relações com o universo de Pina Bausch e verificar como o “método de cartografia” pode ser uma construção de uma “performance coreográfica”. Adotou como referencial principal as reflexões dos filósofos Michel Foucault (1998) e Gilles Deleuze (2007), na Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (2010), acerca do ensino de Artes; e no universo da bailarina e coreógrafa Pina Bausch como grande referência da “performance coreográfica”. As problematizações contribuem para as discussões acerca das experiências didáticas em dança.

Palavras-chave: ARTISTA-DOCENTE. CARTOGRAFIA. COREOGRAFIA. DANÇA. CONTEXTO ESCOLAR.

Abstract: This text presents the results of a cartographic research on dance in the school context. In 2016, it became a mandatory content in the Arts subject, through Law n.º 13.278/16 and the BNCC – Brazilian National Common Core Curriculum (BRASIL, 2018). Despite the mandatory nature of the subject, there are many challenges to be overcome in order to achieve a high-quality level of education. In this way we sought to map the choreographic process in the school context, intertwining the experimentations of an artist-teacher-cartographer in three municipal schools in the city of Betim/MG, from 2017 to 2019, from the 1st to 5th grade of the early years of elementary education, and an archive of academic journals *Qualis* CAPES A1 and A2 in the areas of Arts, Education and Physical Education. In addition, we intended to map the lines of devices in dance, which are performance and improvisation; to establish relations with Pina Bausch's universe and to verify how the "cartography method" can be a construction of a "choreographic performance". The reflections of the philosophers Michel Foucault (1998) and Gilles Deleuze (2007), regarding the Triangular Approach, of Ana Mae Barbosa (2010), on Arts teaching; and the universe of the dancer and choreographer Pina Bausch – great reference of the "choreographic performance" – were adopted. The problematizations contribute to the discussions about didactic experiences in dance.

Keywords: ARTIST-TEACHER. CARTOGRAPHY. SCHOOL CONTEXT. CHOREOGRAPHY. DANCE.

1. Introdução

A dança, uma das linguagens artísticas e corporais mais antigas, está presente nas manifestações culturais e religiosas de toda a humanidade, dialoga com as outras linguagens da arte e utiliza o corpo como principal instrumento criativo e de expressão. O presente artigo pretende tornar público os resultados de uma cartografia dos processos educativos em dança e suas práticas. Em 2016, tornou-se conteúdo obrigatório na disciplina de Artes, através da Lei n.º13.278/16 e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Segundo a BNCC (2018), a dança é constituída pela prática artística, pensamentos e sentimentos do corpo e é mediada pelos processos cognitivos e das experiências sentidas. Assim, os processos artísticos em dança são manifestados através do corpo e produzem um significado nas relações entre corporeidade e produção estética. Já a Lei n.º 13.278, de 02 de maio de 2016, altera a Lei das Diretrizes Básicas da Educação (LDB) e inclui de forma obrigatória a disciplina de Arte na Educação Básica. Assim, o ensino das linguagens das artes visuais, música, dança e teatro torna-se obrigatório com prazo máximo de implementação de 05 anos.

As cartografias da dança no contexto escolar são o desenho do universo da dança através de minhas práticas, dos processos coreográficos em instituições escolares e do entrelaçamento de um arquivo de revistas acadêmicas que guardam as *memórias das lutas* sobre a relação da dança com a escola (FOUCAULT, 1998). Ou melhor, as memórias das lutas dos aspectos históricos da dança na educação brasileira, o preconceito referente às artes e à dança, os embates na construção de leis e documentos norteadores que, por vezes, marginalizaram a dança e as lutas da dança no contexto escolar explanadas no diário de bordo da artista-docente-cartógrafa. Foucault (1979) nos conta que o “acoplamento do saber erudito e o saber das pessoas”, nos permite “a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 1979, p. 97).

No primeiro semestre de 2017 até o ano final de 2019, atuei como artista-docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental em três escolas municipais da

cidade de Betim/MG. Esse encontro da Educação com a Dança levou-me a pesquisar a dança nas instituições escolares e possibilitou a produção do diário de bordo que tece minhas vivências e memórias no ensino de dança no contexto escolar por meio de narrativas; as cenas são tecidas e os acontecimentos podem ser verídicos, ficcionais ou a mistura de ambos. Assim, quando atuei como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental I no município de Betim/MG nas disciplinas de Artes e Educação Física, identifiquei que o modo como a dança é ensinada no contexto escolar causou-me estranheza, os saberes da dança são diferentes dos saberes escolares em dança. Entretanto, as práticas de ensino em dança somente se direcionam a apresentações festivas e a reproduções de coreografias, encontramos um desalinhamento entre os saberes da dança e os saberes escolares.

Levando em consideração as práticas de ensino de dança nas escolas e a obrigatoriedade a pesquisa buscou cartografar o processo coreográfico no contexto escolar, entrelaçando as experimentações de uma artista-docente-cartógrafa em três escolas municipais na cidade de Betim/MG, entre 2017 e 2019, em turmas do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e um arquivo de revistas acadêmicas *Qualis* CAPES A1 e A2 nas áreas das Artes, da Educação e da Educação Física. Além disso, pretendeu cartografar as linhas do dispositivo dança, sendo elas a *performance* e improviso; estabelecer as relações com o universo de Pina Bausch e verificar como o “método de cartografia” pode ser uma construção de uma “performance coreográfica”.

Em busca de delimitar nosso objeto de pesquisa, apontamos como problemas de pesquisa as seguintes questões: Como se ensina dança nas escolas públicas? Por que a dança sempre tem destaque nas festinhas escolares? Como está o processo de ensino coreográfico nas escolas públicas? Por que a dança não é incluída nos processos educativos, uma vez que ela faz parte dos conteúdos curriculares?

Esta pesquisa se justificou pela importância da investigação de como ocorre o ensino de dança nas escolas e as discussões acerca da obrigatoriedade de ensino na disciplina de Artes, conforme a Lei n.º 13.278/16 e a BNCC (BRASIL, 2018). A pertinência desta análise se dá em cartografar o processo coreográfico no contexto escolar; demonstrar a realidade docente no ensino de artes/dança; identificar o cotidiano da realidade profissional das experimentações de uma artista-docente-cartógrafa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na disciplina de Artes

com o ensino de dança; e contribuir para as discussões acerca das experiências didáticas em dança.

Para desenvolver essa cartografia dançante, utilizou o método de cartografia por meio do diário de bordo com as experimentações de uma artista-docente-cartógrafa nos períodos compreendidos entre 2017 a 2019, bem como a análise de um arquivo de periódicos acadêmicos.

A noção de arquivo alia-se as perspectivas de Michel Foucault (2008). Desse modo, ao cartografar o arquivo de periódicos acadêmicos, pesquisou-se cerca de 1.000 textos e escolhemos um conjunto de 121 artigos, no período de 13 anos (2010 a 2022), de 12 periódicos brasileiros dos campos da Arte, Educação e Educação Física, classificados como A1 e A2 pelo sistema *Qualis* da CAPES.

O referencial teórico baseia-se em Foucault (1998) e Deleuze (1996) em relação ao discurso do corpo; na Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (2010), acerca do ensino de Artes; e no universo da bailarina e coreógrafa Pina Bausch como grande referência da “performance coreográfica”.

Deleuze (1996), por sua vez, promove uma reflexão sobre o estatuto do corpo e o movimento nas artes por meio da noção de sensação do corpo: [...] “O corpo em movimento, quando atinge o estado de dança, não se reduz a uma forma, a uma representação, nem a uma mecânica. Antes, pelo contrário, sua leveza singular afeta-nos sobremaneira” (DELEUZE, 1996, apud MARTINS, 2010, p. 101).

Para Foucault (2013), “corpo incompreensível, corpo penetrável e opaco, corpo aberto e fechado: corpo utópico” (p. 10). O corpo é sempre visível, chama a atenção, não há como escapar do corpo, não se move ou remove sem o corpo, “o corpo humano é ator principal em todas as utopias”, pode ser um “ator utópico” ao “maquiar-se, tatuar-se, mascarar-se”, quando entra em cena interpreta, canta e dança (FOUCAULT, 2013, p. 12).

Ao encontro de Deleuze acerca da construção do corpo sem órgãos, os autores Brasil e Andraus (2016) destacam que um corpo intenso, com multiplicidades, não se prende a uma única forma “de ser e de fazer”, pois se transforma num corpo que dança e improvisa. Entretanto, “corpos disciplinados” ou “corpos estagnados” são construídos em instituições escolares pelas práticas mecanizadas. Nesse último caso, a dança nas instituições escolares permanece estagnada, ou melhor, afeita à produção de corpos rígidos e normatizados.

A Abordagem Triangular é pertinente para o ensino de dança, refere-se a uma proposta flexível, aberta a reinterpretções e reorganizações e contextualizada, na qual devemos aprender, praticar e refletir sobre ela: “o tripé fazer, apreciar e contextualizar” faz parte das relações que integram o conhecimento da “[...] arte, da dança como arte – a primeira das relações fundamentais e significativas para o ensino de arte na sociedade contemporânea” (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 62). Nesse sentido, não consiste numa metodologia para seguir um passo a passo, mas sim é um ponto de partida para o ensino e aprendizagem de Arte, a partir de três pilares: conhecer a história (contextualizar), o próprio fazer artístico (fazer) e apreciar uma obra de arte (apreciar). Entretanto, são poucos profissionais que utilizam a Abordagem Triangular no ensino de Arte e Dança.

2. Método de cartografia

A cartografia não é um método pronto com regras e protocolos definidos, as cartografias da dança são compostas por trajetórias não lineares, ou seja, encontramos linhas de fuga que se unem ou se rompem. Para desenvolvê-la, utilizamos o método cartográfico por meio do diário de bordo com as experimentações de uma artista-docente-cartógrafa nos períodos compreendidos entre 2017 e 2019, bem como a análise de um arquivo de periódicos acadêmicos com qualificação CAPES A1 e A2, nas áreas das Artes, da Educação e da Educação Física.

O diário de bordo e um arquivo de revistas como instrumentos metodológicos funcionam como disparadores e vão entrelaçando o arquivo de revistas acadêmicas e seus respectivos *platôs*. Os platôs mais evidentes no corpo de arquivos são “improviso”, “performance” e “Pina Bausch”. Nas narrativas cartográficas, abordamos as práticas pedagógicas no ensino de dança; artista-docente; dança e religião; questões de gênero e festas escolares. Barros e Kastrup (2009) explanam que assim como a escrita e/ou o desenho o diário de bordo é uma prática valiosa do método de cartografia, ele colabora na produção de dados de uma pesquisa e modifica as observações percebidas nas experiências de campo e modos de fazer.

Os platôs para Deleuze e Guatarri (1996) designam uma estabilização intensa, uma multiplicidade conceitual, em vista disso, nesta cartografia, cada platô

construído realiza um mapeamento e anuncia um campo de problemas, onde os movimentos descrevem um mesmo percurso.

Conforme aponta Suely Rolnik (2011), as cartografias vão se transformando, pois, quando certos afetos são revisitados ou visitados pela primeira vez, novos territórios vão se compondo, e novos desejos e novas realidades são produzidos. Desse modo, “a cartografia é, ao mesmo tempo, ciência e arte, registro e enunciado, referência e composição, descrição e criação, aqui e lá, atual e virtual, documento e expressão, função e sensação” (OLIVEIRA; PARAISO, 2012, p. 168).

O arquivo, além de ser a memória do que pode ser dito, aponta a racionalidade, as relações de poder e preserva um acontecimento. Dessa forma, Foucault (2008) destaca que ao trabalhar com arquivo deve-se “[...] trabalhá-lo no interior e elaborá-lo” e organizar “[...] no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações” (FOUCAULT, 2008, p. 7). Nesse sentido, as práticas discursivas são sistemas de enunciados, e “o arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (FOUCAULT, 2008, p. 147).

Ao cartografar o arquivo de periódicos acadêmicos, pesquisamos cerca de 1.000 textos e escolhemos um conjunto de 121 artigos, no período de 13 anos (2010 a 2022), de 12 periódicos brasileiros dos campos da Arte, Educação e Educação física, classificados como A1 e A2 pelo sistema *Qualis* da CAPES de 12 periódicos brasileiros dos campos da Arte, Educação e Educação Física. ., quais sejam: na área da Educação – *Educação & Realidade*, *Educar em Revista*, *Educação e Pesquisa*, *Educação em Revista*, *Pró-posições* e *Caderno CEDES*; na área da Educação Física – *Movimento*; na área das artes – *ARS (USP)*, *Fundarte*, *EBA/UFMG*, *Urdimento* e *Repertório Teatro e Dança*.

No conjunto desses arquivos, identificamos e analisamos as problematizações dos autores na área da arte/dança, o processo de ensino coreográfico e as linhas da dança o improviso e *performance*. A seleção de artigos se pautou nos seguintes critérios: i) periódico da Educação e da Educação Física que tivessem temática relacionada à dança e ii) revistas de arte que abordassem temas ligados à dança, ao processo coreográfico, ao improviso e à *performance*.

Abaixo, na tabela, demonstramos o número total de artigos por revista:

Tabela 1 – Revistas e número total de artigos

REVISTA	NÚMERO DE ARTIGOS
1 Educar em Revista	5
2 Fundarte	32
3 Educação & Realidade	3
4 Movimento	15
5 Ars (USP)	2
6 Pró-posições	11
7 EBA/UFMG	7
8 Urdimento	13
9 Caderno CEDES	5
10 Revista Repertório - Teatro e Dança	25
11 Educação e Pesquisa	1
12 Educação em Revista	2
Total de artigos:	121

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Após a seleção, os artigos foram organizados em tabelas, a partir das seguintes categorias: Título, autor, área da revista, ano e nome do periódico. Para analisar cada artigo, criamos o seguinte arquivo organizativo: ano; área/subárea; assunto; função da arte e/ou dança; características da arte/dança e do ensino; deslocamento ou proveniência; problematização ou plano geral do texto.

Quadro 1 – Categorização por ano

Área/ Subárea	Assunto	Ano			
		Função da Arte/Dança	Características da Arte/dança e do ensino	Deslocament o ou proveniência	Problematizaç ão ou plano geral do texto
Título do periódico	Título do artigo e nome do autor				

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Posteriormente, categorizamos artigos por assuntos ou problematizações, como mostra o quadro 2.

Quadro 2 – Categorização de artigos por assuntos

	Ano	Título/ autor	Área/ Subárea	Assunto	Função da Arte/ Dança	Características da Arte/dança e do ensino	Deslocamento ou proveniência	Problematização ou plano geral do texto
Assunto								

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao analisar esses arquivos, como já mencionado, buscamos identificar e analisar as problematizações dos autores na área da arte/dança, o processo de ensino coreográfico e as linhas improvisado e *performance* que se cruzam e se rompem nessa cartografia da dança.

3. Análise da pesquisa

As cartografias da dança no contexto escolar terminam por ser uma “cartografia em forma de movimento – a própria dança cartografada”. Em cada platô percorrido encontramos um movimento que vão se comunicando, ligando, criando espaços e territórios, e podem quiçá provocar transformações e nos afetar. A seguir, descrevo os resultados desta pesquisa.

O arquivo e a diário de bordo fizeram ver o que estava ali e poucos veem: uma luta travada entre *Dança x Educação*. A história da dança na educação brasileira: estabeleceu-se um lugar pré-determinado de exclusão e discriminação tanto da dança quanto do profissional de dança, com raízes no período jesuítico e na Idade Média, a polivalência no ensino de artes, a valorização das artes visuais em detrimento de outras linguagens artísticas, as práticas pedagógicas tecnicistas e a cópia do desenho como ferramenta principal da arte na educação. Nesse sentido, o diário de bordo é o reflexo da história da dança na educação brasileira.

Ao que tange a Lei n.º 13.278/16 identificou-se a carência no ensino de profissionais especializados; poucos avanços ocorridos. Já a BNCC (2018) apresenta fragilidades e contradições, ao mesmo tempo que propõe o ensino de artes com as especificidades das linguagens dança teatro, música e artes visuais, propõe artes integradas – sinalizando um retorno a polivalência.

Constatei que o modo em que se ensina dança de maneira geral consiste nas cópias e reproduções de coreografias, às vezes, do *Youtube*. A dança nas escolas surge nas festividades escolares, entretanto, está concatenada ao

entretenimento e à produção cultural, o que faz com que não seja reconhecida como área de conhecimento. Portanto, encontramos divergências entre os saberes escolares e os saberes da dança, essas divergências provocam grandes tensões entre Dança x Educação. As instituições escolares insistem no corpo cartesiano.

Seguindo esses apontamentos, a dança nos contextos escolares é desenvolvida para fins produtivos, humanizados e com interesse de formar corpos disciplinados. Por conseguinte, não se ensina a arte pela arte, a dança pela dança, ou seja, não podemos formar artistas e bailarinos. Os resultados apontam que a dança nas escolas não está relacionada à expressão artística e à manifestação cultural do homem. Esses aspectos em torno da humanização das linguagens das artes são elucidados por Zanetti (2021), ao esclarecer que esse conceito desponta como processo de pedagogização da arte. Para ensinar, é necessário humanizar, tornar o indivíduo sensível ao mundo, por isso a arte converte-se em instrumento de humanização da educação. Nessa lógica, a dança e demais linguagens da arte são reduzidas à função educativa e didatizada, o que contrapõe a estética e as expressões artísticas, as funções sociais e a emancipação da arte, de maneira a fragilizar a construção de mundos e os modos de referência (ZANETTI, 2021). Ou seja, a dança aparece como instrumento para fins terapêuticos, pedagógicos e disciplinares, pois as instituições normatizadoras desejam corpos úteis e corpos dóceis.

Outro *platô* pertinente discute a importância da presença do artista-docente nos contextos escolares: ele é fonte de conhecimento e prática e estabelece um diálogo entre as artes e a educação. Infelizmente, o artista-docente não pode ser artista nesse ambiente de imposições, porque precisa se adequar aos currículos e às normas escolares, ou melhor, a práticas de ensino tradicionais em detrimento da arte. Só se pode ensinar aquilo que é permitido nas escolas, um dos motivos pelos quais artistas resistem em lecionar no ensino regular, ainda a Educação é um dos lugares que mais discrimina artistas.

No *platô* dança e religião, percebemos a valorização das práticas religiosas em detrimento das manifestações culturais brasileiras e africanas. Nas escolas, permitem dançar em comemorações religiosas, mas outras festas são consideradas proibidas e profanas. O Carnaval é proibido, mas a celebração de Páscoa é sagrada! O corpo que dança é retratado como profano – visão semelhante

próprio caminho em cena, pois não existe um modelo padrão, nem figuras geométricas sistematizadas. Pode-se usar repetições e justaposições, originar territórios infinitos e desterritorializar.

O que me impulsionou para a produção do vídeo-performance foi apresentar a cartografia como uma performance coreográfica e, ao mesmo tempo, realizar uma crítica aos corpos dóceis produzidos no contexto escolar, as *memórias das lutas* da dança na educação brasileira, a dança aprisionada e massacrada, por isso, experimentei a *donzela de ferro*¹.

A música *Tears of the dragon* (Lágrimas de um dragão), tem metáforas que refletem *as memórias das lutas da dança na educação brasileira*. A produção de vídeo é nomeada como *Cartografia como performance coreográfica* e a coreografia ***Trapped Body – “Crítica às imposições sobre os corpos”***. O acesso ao vídeo está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=DWA7s6Zkrn4>.

4. Considerações Finais

Nesta cartografia dançante, constatou-se que a história da dança na educação brasileira estabeleceu-se um lugar pré-determinado de exclusão e discriminação tanto da dança quanto do profissional de dança, encontramos uma pedagogização e humanização da dança, questões de gênero e a religião são embates constantes. As instituições escolares objetivam formar corpos dóceis, a performance, o improviso e o universo de Pina Bausch são linhas da dança encontradas em movimentos do arquivo, além da cartografia como uma performance coreográfica e conferem uma contraposição aos métodos tradicionais de ensino de dança.

Seguindo esses apontamentos, a dança nos contextos escolares é desenvolvida para fins de entretenimento e com interesse de formar corpos disciplinados, a expressão e conhecimento artístico são negligenciados, não podemos formar artistas e bailarinos. O licenciado em Dança ou o artista-docente tem dificuldades de adentrar esses espaços normatizadores.

Em relação as práticas de ensino encontramos uma pedagogização da dança, coreografias repetitivas e com repertórios prontos, a Abordagem Triangular

¹ Donzela de ferro: idealizado como instrumento de tortura e execução da Idade Média, semelhante a um sarcófago com lâminas pontiagudas que perfuravam os órgãos e faziam agonizar até a morte. Não se tem certeza se esse instrumento foi realmente utilizado.

de Ana Mae Barbosa é pouco utilizada. Aprender é diferente de copiar!

Outra questão importante está na ausência ou no pouco conteúdo de dança nos cursos de licenciatura em Pedagogia, Artes e Educação Física que intervêm no ensino de dança nas escolas. As instituições escolares ainda vêm o desenho como principal ferramenta do ensino de arte, heranças da pedagogia jesuíta.

Ademais, a polivalência na educação artística contribuiu nessa separação do artista da função de docente, quando a fundaram a escola de Belas Artes no Brasil no período imperial, a função de artista não era separada da de docente – isso ocorre após um determinado período em que começam a desprestigiar as artes em relação a outros ofícios, desconsiderando as experimentações e as práticas artísticas.

Os estudos dos filósofos da diferença Foucault e Deleuze são significativos para problematizar o ensino de dança em contextos escolares, ao mesmo tempo propõe novas formas de conhecer e experimentar o corpo em dança. aprimoraram e ressignificaram meus conhecimentos. Julgo importante conhecer o corpo representado que se manifesta nas representações, na dança sistematizada e com composições coreográficas ordenadas. Todavia, o corpo subjetivado surge no próprio corpo, diferencia-se de si mesmo e de outros corpos, transformando-se numa grande potência, mas ele também pode ser adestrado.

Tanto os corpos utópicos quanto o corpo sem órgãos aproximam-se da *performance*, do improvisado e do universo de Pina Bausch e distanciam-se das realidades que encontrei no contexto escolar, a escola não descobriu o corpo representado, ainda detém o corpo cartesiano. Ao contrário disso, a *performance* indisciplina os corpos (trabalha com corpos livres) e dispara situações inesperadas, inéditas noções de território e desterritorialização.

A cartografia como *performance* coreográfica foi uma das grandes novidades encontrada nessa pesquisa, ela é o desenho da dança em cena; com suas infinitas linhas, uma grande potência que deveria ser explorada tanto em contextos escolares quanto outros contextos. As abordagens de Deleuze sobre percepção e sensações no corpo criam linhas de fuga e novos territórios, permitindo que a dança não seja mecanizada, mas sim sentida, percebida e vivida.

As minhas conclusões acerca das cartografias da dança no contexto escolar me levam ao entendimento que a dança no contexto escolar é quase

impossível, pois, encontramos uma guerra travada com pouquíssimas perspectivas de vitória, surgem batalhas e mais batalhas, a guerra não cessa. É rara uma dança que não tenha caráter de entretenimento, sem padronizações, sem a formação de “corpos dóceis”. Portanto, metaforicamente eu digo que a dança no contexto escolar vive em uma “donzela de ferro”!

Percebo uma pequena luz no fim do túnel ao destacar que uma forma bastante positiva de ensino de dança no contexto escolar seja através da escola de tempo integral por oficinas, cujo ensino não é conteudista e normatizador e profissionais especializados possam adentrar. Reitero que se a dança no contexto escolar formasse bailarinos ela ascenderia consideravelmente e muitos nomes surgiriam na dança como surgem fora dos muros das instituições escolares. Hoje não enxergo essa possibilidade.

Referências

ARTAUD, A. **Teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da. **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Pista 3: Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (orgs.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-79.

BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL, A. S.; ANDRAUS, M. B. Corpo-Acontecimento: um contraponto ao corpo formado em nossas escolas. **Urdimento**, v. 2, n. 26, p. 254-275, jul. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101262016254>. Acesso em: 24 abr. 2020.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. Tradução: Aurelio Guerra Neto, Ana Lucia de Oliveira, Lucia Claudia Leao e Suely Rolnik. v. 3.

Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, G. **Lógica da Sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

FOUCAULT, M. Nietzsche, genealogia e História. *In: Microfísica do Poder*. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. Poder-Corpo. *In: FOUCAULT, M. Microfísica do Poder*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p. 145-152.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico**: as heterotopias. Tradução: Sauma Iannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

GOLDBERG, R. **A arte da performance**: do futurismo ao presente. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2015.

LABAN, R. **Dança Educativa Moderna**. Tradução: Maria da Conceição Parayba Campo. São Paulo: Ícone, 1990.

MARTINS, C. J. Dança, corpo e desenho: arte como sensação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 101-120, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/TRntn9WwQ4mVJctkPZsvhZd/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2020.

OLIVEIRA, T. R. M.; PARAÍSO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 159-178, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642843>. Acesso em: 22 abr. 2020.

NORONHA, A. **Cartografia como performance coreográfica**. Youtube, 11 mar. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DWA7s6Zkrn4>. Acesso em: 20 jul. 2022.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

SETENTA, J. S. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade. Bahia, Salvador: EDUFBA, 2008.

ZANETTI, F. L. A emergência da cultura visual: alguns elementos da mutação do sujeito arte-educativo. **Educação em Revista**, v. 37, n. 1, ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/8VJJVdynwDR8QSjn3qsTRHy/?lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2022.

Alexandra Aparecida dos Santos Noronha (UEMG)

E-mail: alexandranoronha@hotmail.com

Mestre em Educação e Formação Humana pela FaE/UEMG, Especialista em Dança e Consciência Corporal, Psicopedagoga, Pedagoga pela Universidade Estácio de Sá, bailarina internacional e coreógrafa, membro do CID-UNESCO.

Fernando Luiz Zanetti (UEMG)

E-mail: fernando.zanetti@uemg.br

Doutor, mestre, bacharel, licenciado e possui formação em Psicologia pela Unesp de Assis e fez pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Atualmente é Professor da Universidade Estadual de Minas – UEMG.

Estágio obrigatório nas licenciaturas em dança no Brasil: estratégias encontradas para bailar com as dificuldades

Christiane Araújo (UEMS)
Silvia C. Soter da Silveira (UFRJ)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: Esse artigo trata do Estágio Supervisionado Obrigatório de Licenciaturas de Dança, no Brasil. Traz estratégias desenvolvidas por professores supervisores de estágio para garantir que os licenciandos em dança cumpram as orientações legais para estágio e possam viver de modo pleno esse “espaço/tempo singular de formação” (CRUZ; MAGALHÃES, p.496, 2017). A pesquisa foi realizada de 2019 a 2021, pelo Grupo de Pesquisa de Poéticas e Educação em Dança da UEMS, em parceria com o Grupo de Estudo, Extensão e Pesquisa Dança, Criação e Ensino, da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ, utilizando-se dos instrumentos metodológicos de questionário e entrevistas online. Os resultados apontam que os cursos, docentes e supervisores de estágio encontram saídas para bailar com as dificuldades. Realizar encontros com gestores da escola básica a fim de estreitar os laços entre as universidades e as redes de ensino; atrair professores da educação básica por meio de oferta de cursos de formação continuada nas universidades ou, ainda, trabalhar com transposição entre as linguagens artísticas (ARAÚJO, 2021), recebendo os estagiários em aulas de outras linguagens para que estabeleçam pontes com a linguagem da dança, são algumas estratégias encontradas pelas universidades para fortalecer as redes de estágio, assim como fomentar discussões e estimular o engajamento dos acadêmicos nas necessárias lutas políticas para fortalecimento do campo de ensino da dança.

Palavras-chave: ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA. DANÇA NA ESCOLA. LICENCIATURAS DE DANÇA

Abstract: This article deals with the Obligatory Supervised Internship of Dance Degrees in Brazil. It brings strategies developed by internship supervisor teachers to ensure that dance graduates comply with the legal guidelines for internship and can fully experience this “unique space/time of training” (CRUZ; MAGALHÃES, p. 496, 2017). The qualitative research was carried out from 2019 to 2021, by the UEMS’ Research Group of Poetics and Education in Dance, in partnership with the Study, Extension and Research Group Dance, Creation and Teaching, of the UFRJ’s School of Education and the Postgraduate Program in Dance, through the methodological instruments of questionnaires and online interviews. The results show that the courses, teachers and internship supervisors find ways to “dance with the difficulties”. Holding meetings with elementary school managers in order to strengthen ties between universities and teaching networks; attracting basic education teachers by offering regular education courses at universities, or yet working with transposition between artistic languages (ARAÚJO, 2021); welcoming interns in classes of other languages so that they can build bridges with the language of dance, are strategies found by universities to strengthen internship networks, as well as fostering

discussions and encouraging the academics engagement in the necessary political campaign to strengthen the field of dance teaching.

Keywords: OBLIGATORY SUPERVISED INTERNSHIP. DANCE TEACHER TRAINING. DANCE IN THE SCHOOL. DANCE DEGREES.

1. Introdução – Salão de baile

Dos anos 1980 e 2013, o número de Cursos de Licenciatura em Dança nas universidades brasileiras passou de 5 a 39. De 2013 a 2021, a quantidade de cursos superiores de Dança chegou a 46. Trinta são Licenciaturas em Dança presenciais em atividade, dois são licenciaturas na modalidade Ensino à Distância (EAD) e catorze são bacharelados (BRASIL, 2021). Além do foco na formação pedagógica, as licenciaturas são responsáveis pela formação inicial de professores, a qual os habilita a atuar na Educação Básica, o que o diploma de Bacharel não permite.

O estágio supervisionado obrigatório (ESO) é parte constituinte do currículo dos estudantes das licenciaturas a partir da publicação da Lei nº 11788 de 25 de setembro de 2008, incluindo as Licenciaturas em Dança. A Resolução CNE/CP nº 2, (BRASIL, 2019) indica como obrigatórias as 400 horas de estágio supervisionado para a formação de professores e reforça que esse estágio deve ocorrer “em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora [...]; em ambiente de ensino e aprendizagem” e de preferência em escolas e instituições públicas (BRASIL, 2019).

A experiência do estágio ocupa um lugar de destaque, também, na percepção dos professores em formação. Como apontam Cruz e Magalhães (2017, p. 496) “o estágio supervisionado vinculado às práticas de ensino é considerado pelos estudantes um espaço/tempo singular de formação, através do qual conseguem objetivar possibilidades de docência na sua área”.

Mas garantir que os licenciandos em dança cumpram as orientações legais para estágio e possam viver de modo pleno esse “espaço/tempo singular de formação” (CRUZ; MAGALHÃES, 2017, p. 496) tem sido um grande desafio para os cursos de licenciatura em dança, uma vez que a dança nem sempre existe como componente curricular na área de Arte em escolas de educação básica e, por consequência, há escassa presença de professores licenciados em dança em

atuação.

Ainda que tenha havido grande expansão de Cursos Superiores de Dança no Brasil, os professores egressos desses cursos não vêm sendo integrados nas redes de escolas de educação básica, como professores de Dança e/ou Artes, no mesmo ritmo dessa expansão (SOTER, 2016). Há grande defasagem entre os números de professores egressos destas licenciaturas e os licenciados em dança que atuam na escola básica pelo país.

A pesquisa aqui apresentada se impôs como necessidade. A dificuldade de duas docentes responsáveis pelo Estágio Supervisionado Obrigatório em Cursos de Licenciatura em Dança, uma na região Sudeste e a outra no Centro-Oeste, foi o que motivou a investigação. Cada uma das duas docentes, autoras desse texto, diante dos desafios para criar boas condições para o Estágio Supervisionado Obrigatório-ESO em seus municípios, iniciou entre 2019 e 2020 investigações independentes que tinham o ESO como objeto e que pretendiam conhecer as estratégias desenvolvidas pelos mais de trinta Cursos de Licenciatura de Dança do Brasil para o cumprimento desta importante etapa da formação inicial de professores de Dança. A coincidência de haver essas duas pesquisas sendo desenvolvidas em simultâneo, com tantos traços comuns, pode ser explicada pela posição em que os responsáveis nas universidades pelo ESO se encontram, precisando garantir aos acadêmicos/licenciandos¹ situações de estágio que sejam interessantes, formativas para futuros professores de dança e que, sempre que possível, possam estar no contexto do ensino básico. O que pode parecer trivial no caso de licenciaturas de matemática ou biologia, por exemplo, não o é para as licenciaturas em dança. Essas docentes, assim como outros, como a pesquisa confirmou, têm dedicado muitas horas e energia para identificar parcerias possíveis e qualificadas, costurar as relações com redes de ensino e escolas e inventar outros modos de garantir aos estagiários de dança o conjunto de horas curriculares obrigatórias para o cumprimento dessa etapa. São exceções os municípios que já dispõem de uma rede de escolas e de parceiros prontos para recebê-los, a cada período, em número suficiente.

Unir forças para que, juntas, pudéssemos conhecer melhor a realidade do ESO de Dança em diferentes lugares do Brasil é o que nos fez integrar as duas

¹ Nesse texto alternaremos os termos licenciandos e acadêmicos para nos referir aos estudantes das licenciaturas.

investigações, na aposta de que as dificuldades que enfrentamos não são exclusivas nossas, nem do contexto do Rio de Janeiro ou do Mato Grosso do Sul. Como objetivo final, pretende-se tecer uma rede de instituições e professores responsáveis pelo Estágio Supervisionado Obrigatório de Dança² para fortalecermos, desse modo, a formação docente de Dança.

Pelo caráter amplo/abrangente deste levantamento, com dados relativos aos variados modelos de funcionamento e práticas do ESO, optamos por compartilhar seus resultados por meio de artigos ou publicações separadamente, para assim focar em aspectos específicos dos dados levantados.

Nos dedicamos a conhecer variados aspectos relativos ao desenvolvimento do ESO nos cursos de licenciatura em dança. Para ora poder ter um olhar panorâmico que permita identificar tendências e desafios partilhados por vários cursos³, ora poder adentrar em situações específicas e conhecer práticas singulares. Assim, incluímos em questionários e entrevistas perguntas relativas a regras e regulamentos dos estágios nas instituições, como é a distribuição de carga horária do ESO ao longo do Curso, o perfil de cada etapa de estágio ou a articulação do estágio com o restante da matriz curricular dos cursos. Também indagamos sobre como as parcerias externas à universidade são estabelecidas, a atuação dos estagiários no campo (escola e espaços não formais de ensino da dança), a relação com os professores que os recebem e, necessariamente, sobre a situação do ensino de dança em cada contexto. Questões acerca de como a dança é trabalhada nas escolas em cada município e se há ou não campo de trabalho futuro para os egressos também fizeram parte de nossa pesquisa.

O levantamento de dados dessa pesquisa foi realizado de 2019 a 2021, pelo Grupo de Pesquisa de Poéticas e Educação em Dança (GPPED – Núcleo

² A rede de docentes responsáveis pelo estágio em Dança em Instituições de Ensino Superior IES e seus supervisores de estágio vem sendo mobilizada por meio de ações distintas como propostas de eventos científicos, publicações em periódicos e livros e outras ações colaborativas entre as instituições. Uma primeira ação ocorreu em novembro de 2021 durante o "II AdoceDança" - Encontro de artistas docentes em Dança", realizado pelo GPPED-Núcleo CRI(s)ES da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Este evento online contou com a presença de 21 professores supervisores de estágio das Licenciaturas em dança e egressos dos cursos de dança. Os participantes dessas 21 IES compuseram mesas de debates sobre o tema e mobilizaram oficinas e rodas de conversa. Há previsão de publicação em 2023 de um e-book em 4 volumes que terá o Estágio das Licenciaturas em Dança como eixo norteador.

³ Ver SILVEIRA, Sílvia C. Soter da; CIPRIANO NETTO, Mario G.; MACEDO, Cristiane Rosa de; LIMA, Gabriel R. F.; RAMALHO, Julia Moraes; AGUIAR, Priscilla. Estágio supervisionado obrigatório: tendências e desafios na formação inicial de professores de Dança. **Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 2ª Edição Virtual**. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2021. p. 1099-1113.

CRI(s)ES⁴ da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) em parceria com o Grupo de Estudo, Extensão e Pesquisa Dança, Criação e Ensino (GEPEDANCE), da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDan) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Iniciada em agosto de 2019 pelo (GEPEDANCE), a primeira coleta de dados foi por meio de um questionário online dirigido às coordenadoras/es de cursos e/ou professoras/es responsáveis pelo acompanhamento do ESO nas respectivas instituições. Simultaneamente, o GPPED - Núcleo CRI(s)ES realizou entrevistas online, com o objetivo de conhecer como se configura os ESOs nas licenciaturas de dança no Brasil em relação às redes de educação básica das diversas localidades em que os cursos atuam.

Para a análise das entrevistas, os dados foram organizados e analisados a partir da proposta de Schütze (2011, apud BAUER; GASKELL, 2010, p. 106-107), em dois grupos: “material indexado” (fatos concretos) e material “não indexado” (sentimentos, emoções, sensações, valores). As respostas foram agrupadas em seis blocos: (a) Configuração e estrutura do estágio; (b) Estágio e as demais relações no ensino superior; (c) Supervisão de Estágio; (d) Estágio no campo; (e) Escola básica no seu município e mercado do trabalho para os egressos; e, por fim, (f) Preciosidades e alternativas encontradas para bailar com as dificuldades.

Trouxemos para nossa discussão outros autores como referencial teórico para essa pesquisa. Além de Cruz e Magalhães (2017), nos apoiamos nas discussões sobre estágio supervisionado propostas por Aroeira e Pimenta (2014), nas reflexões sobre formação de professores por meio da transposição entre as linguagens artísticas Araújo (2021) e, também, em Seligman (2011) e Raush e Dubiela (2013) para analisar o bem-estar docente, sentimentos gerados a partir das estratégias encontradas pelos supervisores de estágio.

No presente artigo, serão apresentadas algumas estratégias encontradas por Cursos de Licenciatura em Dança para assegurar a realização do Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO), nas cinco regiões do país, no contexto atual. O trabalho traz o foco, sobretudo, para a formação inicial, isto é, sobre como os cursos, os coordenadores e professores supervisores de estágio nas universidades vêm desenvolvendo a experiência do ESO, especialmente no que tange a transposição

⁴ Disponível em: www.gpped.com.

entre as linguagens artísticas, as lutas políticas traçadas, a aproximação entre escola e universidade e a parceria com os egressos dos cursos.

2. Encontros para bailar

A partir de agora, traremos para essa conversa nossos respondentes, colegas e parceiros no enfrentamento dos desafios para a garantia do ESO em dança⁵.

As escolas de educação básica das redes públicas são a situação preferencial para a realização do ESO para as licenciaturas de dança. Com muito trabalho as licenciaturas vêm conseguindo seguir a Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2019) que aponta a escola básica como prioritária para a realização do ESO.

Todavia, a ausência da Dança como componente curricular na maior parte das redes de ensino, associada à baixa presença de professores licenciados em dança atuando no campo da arte, em geral, nas escolas básicas, obrigam os cursos a criar alternativas para garantir o conjunto de horas de estágio para os acadêmicos. Dentre as 22 IES que nos concederam entrevista, 20 delas atuam nas escolas públicas e privadas de ensino, uma delas apenas nas escolas públicas e uma delas somente em instituições privadas. As escolas da rede privada se apresentam como opção por significarem, em alguns casos, relações institucionais mais simples, como apontado:

Infelizmente há muita burocracia para firmarmos o convênio com a rede pública de ensino, para além disso a falta da matéria específica de dança na grade curricular das escolas públicas nos faz procurar outros locais de estágio, como as escolas particulares (IES1. SE).

Algumas universidades permitem que os licenciandos realizem também parte das horas exigidas em contextos de ensino não formal e outras incluem o estágio na prática artística a fim que o acadêmico possa também se entender como um artista docente. Além da escola básica (educação infantil, fundamental e médio), os estágios acontecem em espaços não escolares, como lares de idosos, espaços de educação especial, ONGs, casa do menor infrator, centros de formação técnico

⁵ Optamos por identificar os respondentes numericamente, em suas regiões, antecidos pela sigla IES, Instituição de Ensino Superior. Exemplo: IES. SE1 corresponde a um respondente do questionário e/ou entrevista de uma instituição da região Sudeste.

em dança, entre outras. Algumas IES distribuem em quatro períodos as 400 horas estabelecidas pela Lei. Em outras, o acadêmico inicia seu estágio a partir do 3º período. As atividades de estágio podem incluir o desenvolvimento de projetos que os próprios estagiários elaboram e promovem nas turmas, como também a ida a espetáculos, defesas públicas de artigos resultantes do estágio, apresentação de pôster em eventos científicos e elaboração de jogos e diversos materiais paradidáticos.

É frequente que os licenciandos sejam recebidos em escolas básicas da rede pública, mas em turmas das demais linguagens artísticas, por professores licenciados em educação artística, artes visuais, música e/ou artes cênicas, ou até mesmo por docentes licenciados em dança, mas que atuam nas componentes curriculares Arte e Artes Cênicas. A esse respeito foi identificado que 97% das IES atuam com o que Araújo (2021) chama de transposição entre as linguagens artísticas (TLA). Essa transposição é vista como uma possibilidade de abordagem dos saberes específicos de Dança em uma aula de outra linguagem artística. Araújo nos explica que ao transpormos os conteúdos das Artes Visuais, por exemplo, em temática para as aulas de Dança, fazemos um caminho de diálogo inventivo e criativo de uma linguagem para outra, próximo ao que Haroldo de Campos nomeia de transcrição.

Na transcrição, o objetivo é traduzir determinado conteúdo buscando uma equivalência criativa de termos e expressões, ou seja, podemos dizer que a tradução criativa consiste em traduzir uma mensagem — não somente um texto. A diferença de tradução para transcrição, segundo Haroldo de Campos (2013), é muito mais do que transportar o texto de um idioma para outro — que em nosso caso, seria da linguagem das Artes Visuais ou Música para a Dança — é sim como uma recriação daquele texto (ARAÚJO, 2021, p. 118).

Também Araújo (2021) sugere que o estagiário, ao atuar com a transposição entre as linguagens artísticas, direta ou indiretamente, minimiza a resistência e o desconforto causado a professores regentes que atuam no ensino de outras linguagens artísticas que não a dança e que recebem os estagiários de dança. Muitos docentes alegam já ter seus planejamentos dirigidos às Artes Visuais, por exemplo, linguagem em que são formados e percebem a chegada de estagiários em Dança como fator que acaba por atrapalhar o desenvolvimento e o cumprimento dos conteúdos previstos, justificando desse modo a resistência em recebê-los.

386

Ainda que os respondentes não nomeiem como transposição de

linguagens artísticas essa prática, atestam que utilizam essa adaptação dos saberes de outras linguagens das artes para a dança, com frequência:

Eles [os estagiários] ministram conteúdos de dança mesmo que o professor regente seja das artes visuais. Eles partem do planejamento do professor para fazer sua aula de dança. Um exemplo recente foi um dos nossos alunos que fez uma aula das trajetórias espaciais de Laban a partir de uma aula de desenho (IES. N1).

Outras instituições entendem atuar na perspectiva da interdisciplinaridade, defendendo-a como algo essencial para a atuação do estagiário na escola, como vemos:

Dependendo de onde eles [estagiários] atuam, é proporcionada uma experiência muito interessante de interdisciplinaridade, de pensar o 'movimento' utilizando de estratégias que possam dialogar com o aprendizado das outras linguagens [...] A professora responsável por um dos nossos estágios geralmente divide os acadêmicos para atuarem nas outras linguagens, dessa forma eles fazem experiências corporais a partir de temas disparadores de outras linguagens utilizando corpo e tinta, performance, etc (IES. CO 1 e 2).

Essa realidade que permeia a grande maioria dos estágios em dança no Brasil também foi apontada pelos supervisores de estágio das IES. N 2, CO1, CO2 e CO3, SE2 e SE3, S1 e S2, como exemplificado:

Trabalhamos a partir do conteúdo do professor regente, por exemplo: se ele está trabalhando com história da Arte, isso pode se transformar na pergunta: Qual a concepção de corpo neste período histórico? Que corpo é esse que foi retratado naquela obra? Muitas vezes na escola, os estudantes e professores que nos recebem, nem sabem que existe o curso de dança na cidade (IES. SE 2)

A presença de estagiários impacta de diferentes formas o trabalho desenvolvido nas escolas. Paiva e Figueiredo (2016) apontam que, muitas vezes, a presença de estagiários nas escolas, redesenha as relações consolidadas nas instituições, já que

Uma gama de questões delicadas, por vezes paradoxais, vai se estabelecendo nos entremeios das relações que compõem o Estágio. No bojo destas estão as/os agentes principais, estagiárias(os), professoras supervisoras, professoras orientadoras e coordenadora de Estágio, tencionando-se e acolhendo mutuamente as proposições lançadas e (re)construindo essas relações (PAIVA; FIGUEIREDO, 2016, p. 990).

A presença de estagiários enriquece, transforma e desorganiza o estabelecido, já que coloca à prova a organização das instituições, escolas e

universidades, e as macroestruturas que as garantem.

3. Tecendo redes e ampliando o campo: trazendo a escola como *partner*

Várias das IES investigadas apresentam e discutem com seus estagiários os desafios do campo de trabalho que enfrentarão, após a conclusão do curso. Enfatizam a necessidade da conscientização por parte dos acadêmicos/licenciandos de que é imperativo que se associem aos egressos na luta política para garantir espaço digno de atuação profissional em dança, sobretudo na educação básica. Professores supervisores entendem o momento do estágio como disparador dessas questões e de fomento para futuras conquistas políticas que devem ali já ser traçadas, como nos apontam supervisoras da região Nordeste e Sul: “Uma coisa que discuto muito com eles é a necessidade de entenderem que o trabalho deles é de resistência” (IES. NE1); “[...] nossos egressos precisam lutar para aceitarem a linguagem deles nas escolas e percebem isso logo no estágio e mais fortemente em seus primeiros trabalhos” (IES. S1).

A necessária articulação política para garantir o já conquistado – como, por exemplo, a Lei nº 13.278 (BRASIL, 2016)⁶, que indica a dança como conteúdo a ser abordado no componente curricular Arte –, ampliar e fortalecer o campo de atuação dos futuros professores de dança não parece ser entendida por muitos profissionais. Para Dalmás (2014), um dos desafios que essas lutas encontram é que geralmente temos de um lado um grupo participativo e, de outro, pessoas “mornas”, que não se comprometem ou são indiferentes ao processo, que não se mobilizam para uma mudança para bem comum. O autor lembra que

Muitos educadores estão convictos de que podem ficar à margem do político. Esta crença demonstra alienação. Dizem ter um posicionamento neutro, mas, na verdade, prestam um serviço aos que procuram manter o status quo. A educação não é neutra. Por ela se reforça ou se modifica a situação da sociedade (DALMÁS, 2014, p. 36).

A necessidade de mobilização e luta política por parte de profissionais da dança, artistas e professores universitários é exemplificada no depoimento da professora supervisora IES. N2:

⁶ A Lei nº 13.278 altera a redação dos parágrafos 2º e 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394, dispondo que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro constituirão as linguagens a serem abordadas no componente curricular do ensino de Arte, de que trata o § 2º do art. 26 da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB).

Temos que constantemente intervir nos concursos, pois geralmente a vaga é para artes, ou seja, só permitem assumir o concurso os licenciados em educação artística ou artes visuais. Quando é um concurso do Estado, por nossa universidade ser também estadual, é mais fácil esse diálogo, mas nem sempre conseguimos (IES. N2).

Tais depoimentos nos levam a pensar na resiliência que estes professores supervisores de estágio necessitam para exercer suas funções. O termo resiliência se refere, aqui, à capacidade de adaptação da pessoa frente a um contexto desfavorável e como esta utiliza os recursos positivos para enfrentar as adversidades.

Também no Centro-Oeste, uma professora supervisora relata que um grande grupo de pessoas do campo da educação, professores da rede, da universidade, pró-reitora se reúne em um fórum de educação. As trocas nesse fórum fortalecem o campo, como explica: “Como estamos passando por um certo desmonte da educação aqui no Estado, fizemos uma espécie de rede com diferentes frentes para nos fortalecer enquanto grande área” (IES. CO 3).

Outra professora, essa do Distrito Federal (IES. CO 2), diz que desde 2013 a aproximação com as escolas é maior, o que garante mais espaço de atuação para os estagiários. Esses avanços se dão tanto pelas novas leis quanto pela própria atuação e trabalho dos profissionais das universidades. Ela conta que:

No concurso que o governo do Distrito Federal fez, os primeiros lugares foram ocupados pelos alunos da licenciatura do IFB, algo que nos traz um orgulho enorme de dizer: o meu primeiro professor de dança do Distrito Federal da rede pública foi aluno nosso que assumiu. Ele, assim como outros, possui um papel muito importante nessa causa, para a dança estar dentro da escola básica no DF (IES. CO 2).

A supervisora de estágio da região Sul (IES. S1) também se orgulha pelo fato de que, no seu Município, de pequeno porte em relação aos demais que possuem licenciatura de dança na região Sul, há quatro egressos do teatro e três de dança atuando nas escolas públicas. Ela considera que essa é uma importante conquista e motivo de grande satisfação profissional.

Os resultados desse trabalho de articulação política têm se mostrado eficientes em alguns Municípios e Estados. Instituições e professores vêm conquistando novos espaços, enriquecendo a experiência dos estagiários e se percebem como importantes agentes dessas conquistas.

Rausch e Dubiella (2013) afirmam que o trabalho dos professores é

supervisionado, há um encontro da realidade discursiva universitária com a realidade pragmática da escola. Como apontam Corrêa Junior, Souza Neto e Vedovatto Iza:

[...] o professor colaborador coloca-se tanto na posição de alguém que apenas observa como também assume a disposição de auxiliar ou intervir no desenvolvimento da aula e no desempenho dos estagiários. É a partir da colaboração do docente do espaço escolar, do estagiário perceber sua atuação com e como pesquisa e com o supervisor da IES propondo mediações de reflexão colaborativa, gerará profissionais mais bem preparados para o âmbito escolar, bem como uma real articulação entre universidade e escola e vice-versa (CORREA JUNIOR; SOUZA NETO; VEDOVATTO, 2017, p. 138).

Segundo o supervisor da IES. S2, a relação com a escola também ocorre no baile da “sedução”. S2 nos diz que o campo para estágio em dança que foi conquistado em seu Município decorreu a partir de várias estratégias. A primeira delas, é que o Projeto Pedagógico do próprio curso prevê que os acadêmicos desenvolvam ações na escola desde o seu ingresso na graduação. Assim, o ingresso na Universidade é também a chegada à escola. A esse respeito Aroeira e Pimenta assinalam que,

Compreendo que os Estágios, assim com a didática, não podem sozinhos ser responsáveis por realizar todas as articulações e interlocuções de um curso de formação de professores [...] mas essa tarefa deve estar embutida em cada disciplina, no sentido de não se perder de vista que a escola deve ser tomada como referência para a formação, resgatando-a como campo de atuação em todas as disciplinas desse curso (AROEIRA; PIMENTA, 2018, p. 15).

Outra estratégia encontrada é, a cada início de ano letivo, convidar os coordenadores das escolas parceiras para uma reunião na Universidade. Esta é planejada para que desde o espaço escolhido (caixa cênica), como as discussões promovidas e as performances de dança apresentadas, sejam vividos como um momento prazeroso e interessante para, de algum modo, seduzir a gestão escolar aos conhecimentos, especificidades e saberes da dança. “Geralmente após esse encontro eles saem encantados com a proposta de estágio, querendo que levemos nossos acadêmicos para a escola deles o quanto antes” (IES. S2), afirma o professor S2.

Investir em ações de formação continuada dirigidas a professores de educação básica é outro modo de aproximar os professores das escolas. Uma professora do Centro-Oeste (CO2) acredita que “[...] a escola pública necessita

compreender o que fazemos na graduação de dança, que dança é essa que deve ser desenvolvida na escola”. Nesse caso, alguns dos professores do curso de licenciatura oferecem formação continuada na escola de aperfeiçoamento da Secretaria de Educação local. Os professores desta rede de ensino precisam escolher ao longo do ano alguns cursos de formação continuada para fazerem e isso permite que os professores universitários fortaleçam as trocas com os da escola básica e apresentem as potências da dança. A importância de ações como essas, ainda que representem mais trabalho para os professores universitários, é reiterada pela respondente:

Quando esses professores chegam até nós, nossa intenção volta-se à sensibilização para a dança, a compreensão da dança na escola. Entendemos que essa necessidade de atuarmos nessas esferas onera muito para nós professores, mas é necessário, pois é uma questão estrutural de entendimento da dança na e para a escola (IES. CO2).

4. Considerações finais - Sensações de bons bailares

Os resultados da pesquisa apontam que, apesar das dificuldades vivenciadas, os cursos, docentes e supervisores de estágio encontram saídas e estratégias para bailar com esses desafios. Realizar encontros com gestores da escola básica que antecedem o início e ocorrem ao longo do estágio, a fim de estreitar os laços entre as universidades e as redes de ensino; atrair professores da educação básica por meio de oferta de cursos de formação continuada nas universidades e de outras ações de pesquisa e extensão, aproximando-os da linguagem da dança; e, ainda, trabalhar com transposição entre as linguagens artísticas, recebendo os estagiários em aulas de artes visuais, música e teatro para que estabeleçam pontes com a linguagem da dança, são algumas das estratégias encontradas pelas universidades e identificadas por essa pesquisa. Fomentar discussões e estimular o engajamento dos acadêmicos nas necessárias lutas políticas para fortalecimento do campo de ensino da dança tem sido, ainda, uma importante responsabilidade de professores supervisores de estágio.

Levando em conta a complexidade da docência, diversas relações com o saber são estabelecidas no ambiente escolar. O estágio oportuniza o encontro dos estudantes com essa realidade e os insere no conjunto de atores que deverão traçar uma diversidade de ações que envolvam tanto a gestão escolar, os estudantes e suas famílias, como os colegas professores de outras áreas, para garantir a

presença do ensino da dança na escola.

Referências

ARAÚJO, C. **A Dança na disciplina de Arte: Transposição entre as linguagens artísticas.** Campo Grande: Ed. Life, 2021.

AROEIRA, K.; PIMENTA, S. (Org.) **Didática e Estágio.** Curitiba: Appris, 2018.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o §6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC.** 2021. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*242332819. Acesso em: 10 set. 2022.

CORRÊA JUNIOR, J.; SOUZA NETO, S.; VEDOVATTO IZA, D. F. Estágio Curricular Supervisionado: lócus de socialização profissional, habitus e produção de saberes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 135-152, jan./mar. 2017.

CRUZ, G.; MAGALHÃES, P. O ensino de didática e a atuação do professor formador na visão de licenciandos de educação artística. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 43, n. 2, p. 483-498, abr/jun, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nmWTTq4pjzqjDsH38X4xz7m/?lang=pt#>. Acesso em: 11 set. 2022.

DALMÁS, Â. **Planejamento participativo na escola:** elaboração, acompanhamento e avaliação. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PAIVA, W. G.; FIGUEIREDO, V. M. C. Reflexões sobre a disciplina de estágio curricular obrigatório I e II do curso de licenciatura em dança da UFG. *In:* CONGRESSO DA ABRACE, 9, 2016, Uberlândia. **Anais [...]** Uberlândia: Associação Brasileira de Pesquisas e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, 2016.

RAUSCH, R. B.; DUBIELLA, E. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Revista Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, set./dez., 2013.

SELIGMAN, M. **Florescer:** uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SILVEIRA, S. C. S. **Saberes docentes para o ensino de Dança:** relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e região metropolitana. 2016. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVEIRA, S. C. S.; CIPRIANO NETTO, M. G.; MACEDO, C. R.; LIMA, G. R. F.; RAMALHO, J. M.; AGUIAR, P. Estágio supervisionado obrigatório: tendências e desafios na formação inicial de professores de Dança. CONGRESSO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA – 2a Edição Virtual, 6, 2021. **Anais [...]** Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, p. 1099-1113, 2021.

Christiane Araújo (UEMS)

E-mail: chris.araujo@uems.br

Doutora e Mestre em Educação (UCDB), licenciada e bacharel em Dança. Professora dos cursos de Dança e Teatro da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do GPPED – Núcleo CRI(s)ES (Grupo de pesquisa de Poéticas e Educação em dança: corpos ressignificados em instituições escolares). Atualmente coordenadora da licenciatura de Dança da UEMS.

Silvia C. Soter da Silveira (UFRJ)

E-mail: ssotersilvia@gmail.com

Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós Graduação em Dança (PPGDan) da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Doutora em Educação pela UFRJ, Mestre em Teatro pela UNIRIO (2005), Licenciada em Dança pela Universidade de Paris 8 (França/1996); coordena o Grupo de Estudo, Extensão e Pesquisa Dança, Criação e Ensino.

Etnocurrículo, autoetnografia e formação em Dança: narrativas de um professor/redator afrocentrado sobre o referencial curricular de São Francisco do Conde-BA

Danilo dos Santos Ferreira (UFBA/UNILAB)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: Este artigo trata-se de um Estado da Arte que é fruto de um mapeamento nas áreas de Dança e Educação sobre produções acadêmicas que tratem dos conceitos de etnocurrículo, afrocentricidade, currículo em Dança, autoetnografia e professoralidades categorias que delimitam e “suleiam” a pesquisa a ser desenvolvida durante o doutorado. Buscou-se através do Google acadêmico, Scielo, Repositório da UFBA, Periódicos Capes esses descritores juntos e separados afim de explorar diversas possibilidades de busca. Adotarei a autoetnografia como metodologia a fim de descrever os processos e experiências durante as minhas aulas enquanto professor de Dança da educação básica de São Francisco do Conde-BA. Após o Estado da Arte pretende-se utilizar os registros das aulas de Dança em uma Escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais para tensionar aspectos relacionados a pesquisa como a afrocentricidade como perspectiva curricular, visto que o município possui mais de 90% da população que se autodeclaram negra, segundo o IBGE.

Palavras-chave: ETNOCURRÍCULO. AUTOETNOGRAFIA. DANÇA. FORMAÇÃO. AFROCENTRICIDADE.

Abstract: This article is about a State of the Art that is the result of a mapping in the areas of Dance and Education on academic productions that deal with the concepts of ethnocurriculum, Afrocentricity, curriculum in Dance, autoethnography and professorality categories that delimit and "sule" the research to be developed during the doctorate. We searched through Google academic, Scielo, UFBA Repository, Capes Periodicals these descriptors together and separately in order to explore various search possibilities. I will adopt autoethnography as a methodology in order to describe the processes and experiences during my classes as a Dance teacher in basic education in São Francisco do Conde-BA. After the State of the Art, it is intended to use the records of Dance classes in an Elementary School Anos Iniciais to stress aspects related to research such as Afrocentricity as a curricular perspective, since the municipality has more than 90% of the population who declare themselves black, according to the IBGE.

Keywords: ETHNOCURRICULUM. AUTOETHNOGRAPHY. DANCE. FORMATION. AFROCENTRICITY

Aspectos Iniciais

Este Estado da Arte é fruto de um mapeamento nas áreas de Dança e

Educação sobre produções acadêmicas que tratem dos conceitos de etnocurrículo, afrocentricidade, currículo em Dança, autoetnografia e professoralidade categorias que delimitam e “suleiam” a pesquisa a ser desenvolvida durante o doutorado. Buscou-se através do Google acadêmico, Scielo, Repositório da UFBA, Periódicos Capes esses descritores juntos e separados afim de explorar diversas possibilidades de busca. Porém dentre os trabalhos lidos, os que mais se aproximam da minha pesquisa foram os encontrados no repositório da UFBA.

O município de São Francisco do Conde-BA, faz parte da Região Metropolitana de Salvador-RMS e culturalmente sente-se pertencente ao Recôncavo Baiano. Um município rico financeiramente pela arrecadação dos royalties do petróleo, mas também é rico em manifestações como: Papatutas, Caretas, Capabodes, Lindro Amor Axé, Meninos de Lama, Bumba-meu-boi, Burrinha, Amigo Folhagem, Mandu, Samba chula e muitas outras manifestações culturais.

Apresento como pressuposto a interseção inerente entre currículo e formação explicitadas na experiência de construção do Referencial Curricular Franciscano. Tendo como objeto da pesquisa o Currículo de Dança dentro do Referencial. Utilizarei a autoetnografia como método para narrar de forma epistêmica, dissertativa e implicada os movimentos curriculares fundantes no processo articulando com pensamentos pós-construção, pós-pandemia e diante de novas realidades pesquisar como essa currículo se configura de maneira prática nos corpos dos estudantes.

Etnocurrículo

Pensando no universo de pesquisas sobre currículo e a intenção do recorte da minha pesquisa no doutorado resolvi delimitar a busca por pesquisas acadêmicas sobre etnocurrículo. A escolha do termo também foi pelo fato de ser a concepção de currículo adotada pela rede municipal de educação de São Francisco do Conde para construção do Referencial Curricular Franciscano-RCF, nome escolhido para o currículo vislumbrando os aspectos locais trazendo o adjetivo pátrio como uma metáfora de pertencimento. Foi criado um grupo de estudos sobre currículo e escolhemos trilhar um caminho amparados pelos fundamentos e

dinâmicas do etnocurrículo¹.

Do âmago da Teoria Etnoconstitutiva de Currículo, a perspectiva etno é uma transversalidade fundante, que está interessada, de forma densa, na constituição dos saberes da experiência, sempre percebidos como constitutivos importantes de possibilidades curriculares e formativas, nas quais não se cultivam as antecipações que acabam por enquadrar a experiência e transformá-la num epifenômeno, numa ausência, ou numa pasteurização epistemológica (MACEDO, 2016, p. 39).

A noção de currículo como espaço de construção com o outro e não apenas sobre o outro é um princípio ético que me aproxima dessa forma de compreensão desse construto complexo que é o currículo. Outro ponto relevante é a valorização dos saberes enquanto forma de conhecimento e a experiência como fundante para o processo formativo, o que Macedo prefere chamar de formacional porque a formação depende do outro.

Em termos conceituais, corroboro com o entendimento do currículo como uma invenção pedagógica, um artefato sócioeducacional que se configura nas ações de conceber, organizar, institucionalizar, implementar e avaliar saberes direcionados para processos formacionais. “Nesses termos, implicam saberes tanto sociotécnicos, quanto éticos, políticos, estéticos, culturais e espirituais” (MACEDO, 2018).

Desse forma, faz-se necessário estar sempre refletindo criticamente, reorganizando e atualizando os processos curriculares, didáticos e metodológicos da área Arte/Dança e a intrínseca relação entre as dimensões subjetivas, identidades, culturas, saberes dos sujeitos envolvidos e suas relações diretas com a formação do educando\sujeito\corpo na busca de outras formas de conhecimento, em busca de um projeto educacional que dialogue com o contexto tanto dos alunos quanto dos educadores.

A emergência das questões da cultura e os atos de currículo: possibilidades de transculturalismo crítico, é uma dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em educação da UFBA de autoria de Teixeira Neto (2008). A pesquisa etnográfica em questão é permeada pela noção de multirreferencialidade trata da cultura e do currículo. Considerando a cultura como campo de negociações e luta entre os diferentes grupos sociais pelas significações e identidades nas teias de significado e suas interpretações multicentradas que se dão em fronteiras, hibridizações e traduções.

¹ MACEDO, Roberto Sidnei. **A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular Formacional**. Curitiba: CRV, 2016.

Pretendo ao pesquisar, descrever o processo de como RCF dialoga com o contexto escolar, cultural local e aulas de Dança nas Escolas do município, em especial a escola que leciono. Após a participação na construção, tenho agora a experiência de estar do “outro lado”. O lado do professor que é aquele que dinamiza o currículo na sala de aula. Currículo é algo vivo, vai além de um documento ou grade de conteúdos.

Experiências Curriculantes e Coautoria de Si: Compreensões Poéticas dos Discursos de Estudantes do Ensino Médio de uma Escola Pública Estadual de Tucano/BA. É uma tese que foi apresentada ao programa de pós-graduação em educação da UFBA na linha de currículo e (in)formação com autoria de Maria José Firmino da Silva (2021).

A tese trata de uma pesquisa que investiga a relação entre experiências curriculantes e coautoria de si que compreende os estudantes como coautores curriculantes, que interferem, recriam, tencionam e alteram através de seus atos de currículo, as políticas de currículo. Para Firmino entender os estudantes enquanto coautores curriculantes, necessita de uma escuta sensível do ser-sendo, na sua incompletude pela qual estudantes, professoras e professores ensinam e aprendem. Quando os estudantes se tornam coautores rompem com as imposições curriculares e institui novos movimentos curriculantes.

A perspectiva da teoria etnoconstitutiva de currículo tem como um de seus fundamentos que qualquer ator social é um ser pensante, produtor de conhecimento e “não é um idiota cultural”. A não hierarquia de conhecimentos, formas de conhecimento ou áreas de conhecimento é um princípio inerente a essa teoria, até porque seria contraditório ter a multirreferencialidade como lastro teórico e fazer acepção de epistemologias/ciências.

Encontrei poucos trabalhos sobre etnocurrículo nas plataformas, a maioria dos trabalho que encontrei teve como autor o Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo. O artigo a Teoria Etnoconstitutiva de Currículo e a Construção por Professores Municipais do “Referencial Curricular Franciscano” foi escrito por ele e por Cristiana Ferreira que era diretora pedagógica na época de construção do RCF e atualmente é doutoranda no programa de pós-graduação em educação da UFBA. Este artigo me interessa muito, porque tem o olhar técnico de Macedo que foi consultor na elaboração do RCF e da ex-diretora pedagógica que é “franciscana” e coordenadora pedagógica na rede municipal de educação.

Encontrei no repositório da UFBA meu trabalho de conclusão de curso no PRODAN intitulado “A Dança/Arte no Referencial Curricular Franciscano: Por um currículo afrocentrado e etnoconstitutivo”. Uma pesquisa que defendia de maneira implicada a afrocentricidade como perspectiva curricular pelo fato da cidade ter mais de 90% da população negra, segundo o IBGE e ter também o campus da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afrobrasileira-UNILAB, o *campus* dos Malês. Que tem provocado outras formas de pensamento em relação a África, racismo e ancestralidade.

(etno) Currículo em Dança

A Dança, Música, Artes Visuais e Teatro compõe o componente curricular Arte, sendo asseguradas de modo obrigatório via lei nº 13.278, 02 de Maio de 2016. Destaca-se o entendimento da Dança enquanto campo epistêmico e cognitivo para que não seja tratada como mera atividade lúdica e entretenimento para festas e datas comemorativas.

Ao pesquisar sobre currículo em Dança no repositório da UFBA encontrei poucos trabalhos que tratem sobre o currículo de Dança na Educação básica.

Dança(s) Popular(es), Brinquedo de Gente Grande: Etnoimplicação e multirreferencialidade no currículo da Escola de Dança da UFBA é uma dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Dança da UFBA e tem como autor Denilson Francisco das Neves (2016). Apesar da pesquisa tratar do currículo no âmbito de uma instituição federal dialoga diretamente com o tema da minha pesquisa. Por escolher conceitos chaves como multirreferencialidade e etnoimplicação para tratar de questões curriculares.

Dança Salvador: Mapeando o Ensino da Dança da Rede Municipal de Ensino de Salvador/Ba é também uma dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Dança da UFBA de Ana Flávia Jesus Oliveira Cazé (2014).

Uma pesquisa que se dedica a conhecer, por meio de análise exploratória e descritiva, o contexto do ensino da Dança na Rede Municipal de Ensino em Salvador – BA, a partir de sua inserção na escola desde o final da década de 1990 até 2014. Por meio de procedimentos metodológicos exploratórios e descritivos a autora fez questionamentos sobre o processo da inserção da Dança nas escolas da Rede Municipal de Salvador, quais as escolas que possuem a Dança inserida no

currículo dentre outras perguntas importantes que traz uma perspectiva da Dança na educação da cidade.

Considero a pesquisa de Ana Flávia Cazé de suma importância para conhecer a Dança na rede municipal de educação de Salvador e diretamente importante para a minha pesquisa que trata da Dança na rede municipal de educação de São Francisco do Conde que faz parte da região metropolitana.

Ensino de Dança na Escola: desafios e perspectivas na visão de professores Cecília Silvano Batalha e Giseli Barreto da Cruz (2019) é um artigo de uma pesquisa realizada no Estado do Rio de Janeiro que busca como professores licenciado em Dança concebem o ensino da mesma e o que fazem a favor da sua inserção enquanto área de conhecimento no currículo escolar.

Outro texto importante para entender o ensino de Dança bem como a Dança no currículo em outro espaço geográfico diferente da Bahia e do Nordeste. O artigo provoca análise de como as aulas de Dança nas escolas públicas podem contribuir para a ampliação ou reconhecimento da Dança enquanto área de conhecimento.

Tensões e Reflexões Sobre o Ensino da Arte/Dança na Escola de Andréa Bittencourt De Souza (2017). O artigo aborda a obrigatoriedade do ensino da Dança no ensino básico, dentre as outras linguagens das Artes, como uma das poucas conquistas na esfera legislativa em 2016, uma conquista para educação básica que não decorreu por causa da boa vontade dos legisladores, ao contrário, é fruto de um amplo processo de curricularização da Dança.

Uma pesquisa realizada em escolas públicas e particulares do Rio Grande do Sul que reflete sobre a inserção dos licenciados em Dança na escola e tensionando as brechas entre a formação do professor de Dança e aquilo que a escola e seus alunos desejam.

Autoetnografia

Sou Danilo dos Santos Ferreira, filho de marisqueira e neto de lavadeira. Um homem negro de origem pobre que escolheu a Dança, desafiando as perspectivas da família da cidade de São Francisco do Conde, cidade do recôncavo baiano. Fui aluno da rede pública de educação de São Francisco do Conde.

A autoetnografia como método de investigação artística sobre a

expressividade na performance pianística é um artigo escrito por Alfonso Benetti (2017). Trata da autoetnografia como método de investigação artística e sugere que abordagem autoetnográfica é um método adequado de pesquisa relacionado à performance musical na medida em que registra de forma eficiente o processo habitual de prática do instrumentista e fornece uma descrição completa sobre os elementos envolvidos.

Apesar de alguns pensamentos dualistas presente no artigo como o termo “processos mentais e físicos”, escolhi o mesmo porque além de um trabalho feito com autoetnografia é relacionado ao campo das Artes o que pode aproximar em algumas formas de cosmovisão de mundo.

Ancoradas no corpo, ancoradas na experiência: etnografia, autoetnografia e estudos em Dança Mônica Fagundes Dantas (2016) é um artigo que busca refletir sobre a contribuição – e os limites – da etnografia e da autoetnografia para pesquisa em dança. Situa a etnografia e a autoetnografia, traçando relações com estudos no campo da dança e apresenta alguns estudos que, servindo-se de uma abordagem etnográfica ou auto-etnográfica, ancoram-se radicalmente no corpo.

No “Olho do Furacão”: Uma Autoetnografia em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Um artigo escrito por Fabiano Bossle e Vicente Molina Neto (2009). O texto aborda a realização de uma pesquisa autoetnográfica em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. O trabalho de campo autoetnográfico compreendeu o período de 17 meses – setembro de 2006 a janeiro de 2008.

O artigo ressalta a importância da realização de uma autoetnografia para compreensão das práticas educativas a partir do reconhecimento dos sentimentos e das emoções do próprio sujeito que pesquisa.

O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios, artigo escrito por Silvio Matheus Alves Santos (2017). Tem como proposta apresentar a autoetnografia enquanto gênero da etnografia e tem por objetivo expor e desenvolver os aspectos fundamentais/específicos do conceito de autoetnografia, suas bases e potencialidades.

O autor argumenta que a autoetnografia pode ser reconhecida como metodologia científica e crítica, capaz de desvendar, em sua maneira autorreflexiva, novos e profícuos caminhos para a pesquisa sociológica. Acrescento que para além da pesquisa sociológica a autoetnografia pode ser utilizada de forma assertiva em

diversas áreas como a área de Arte.

Para Versiani (2002), a autoetnografia pode ser uma alternativa interessante àqueles que focalizam a dimensão instável e processual da subjetividade construída dialogicamente em processos interpessoais, opondo-se, portanto, à noção de sujeito estável e unívoco. A autoetnografia surge como uma resposta às etnografias produzidas pelos colonizadores, que escreviam/escrevem sobre os outros em uma posição colonizadora/etnocêntrica/eurocêntrica.

Professoralidade

Durante minha formação acadêmica e profissional fui aluno bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID em 2010, experiência significativa na minha formação de professor. Conclui o curso de graduação em 2012 e no mesmo ano fui contratado como professor de Dança e de Arte de uma escola particular em São Francisco do Conde. Também trabalhei no Programa Mais Educação do Ministério da Educação. Através desse Programa, ministrei oficina de Dança em três unidades: Escola Estadual Ana Junqueira Ayres Tourinho, Instituto Municipal Luiz Viana Neto (Fundamental Anos Finais) e Joaquim Inácio de Aragão Bulcão (Fundamental Anos Iniciais). Experiências significativas para a minha formação enquanto professor.

Em 2015 passei no REDA em Salvador e em São Francisco do Conde. Consegui conciliar meus horários nas duas cidade. Em 2017 fui convocado a assumir o cargo de professor de Dança através do concurso público feito em 2016. Fui convidado para fazer parte da Gerencia de Arte/Educação dentro do departamento pedagógico da Secretaria de Educação de São Francisco do Conde. A Rede Municipal de Educação de São Francisco do Conde possui atualmente 53 unidades escolares e 7.936 alunos matriculados (dados informados em setembro/2020 pela SEDUC).

A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras é um resumo expandido sobre a tese de Amanda Moreira Silva (2018). A pesquisa buscou compreender os dilemas do trabalho docente vislumbrados na atual conjuntura brasileira na época da escrita. A tese defendia que há uma precarização de novo tipo do trabalho docente nas redes públicas de

educação básica e apresenta três categorias para análises e discussões: precariado professoral, professorado estável-formal, professorado subjetivamente adaptado. Texto importante, pois não se pode falar dos saberes/fazer do professor sem falar na precariedade da profissão.

Atratividade da Carreira Docente na Educação Básica: Fios de Reflexões Sobre o Prazer e o Sofrimento da Professoralidade escrito por Marilete Calegari Cardoso, Sandra de Oliveira Figueiredo e Sara Evangelista da Conceição Soares (2016). É um artigo que visa apreender as complexas relações entre as dimensões subjetivas e objetivas da profissionalização docente na educação básica e compreender as percepções acerca da atratividade da carreira docente que se adentra no conteúdo das “falas” e “sinalizações” de docentes que atuam como gestoras no âmbito da educação básica.

Movimentos dialógicos dos currículos praticados e os fios da professoralidade é um trabalho escrito por Marlene Xavier, Eliane Mineiro e Ester Maria Souza (2016). Um trabalho apresentado em um formato curto, mas que possui diversos pontos importantes para a reflexão sobre currículo e professoralidade.

O estudo teve como objetivo compreender os movimentos dialógicos dos currículos praticados na constituição da professoralidade, acompanhando os movimentos cotidianos vivenciados na (re)elaboração curricular. Para as autoras “os currículos praticados pelos docentes estão diretamente relacionados ao processo de tornarem-se professores”. Por isso, a formação docente não pode ser entendida como um processo linear de acumulação de conhecimentos, adquirida apenas nos espaços acadêmicos, mas como uma tessitura das redes de conhecimento.

Por último e não menos importante, trago uma indicação do meu orientador, o Prof. Dr. Thiago Assis, que foi o livro a Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor. Livro escrito a partir da tese de doutorado Intitulada Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor.

Ao se deparar com o desafio de utilizar a própria prática e a sua história como fonte de pesquisa, o autor chama de andar sobre o fio de navalha o relato autobiográfico. Pereira defende que não é pelo simples fato de passar por um curso de formação que alguém vem a ser professor. E argumenta também que não é pelo fato de ser contratado por uma escola ou universidade. E nos provoca a refletir sobre como alguém se torna professor?

Afrocentricidade

A construção do currículo da educação básica de São Francisco do Conde é demarcada pela implicação dos sujeitos que percebem a necessidade de um currículo voltado para a realidade do município e que atenda de fato o ensino da cultura afro-brasileira. O conhecimento em África é o que vai nos aproximar da nossa ancestralidade nos fortalecendo em nossos processos identitários.

A educação e o ensino em todos os graus elementar, médio e superior serão completamente gratuitos e abertos sem distinção a todos os membros da sociedade quilombista. A história da África, das culturas, das civilizações e artes africanas terão um lugar eminente nos currículos escolares. Criar uma Universidade Afro-Brasileira é uma necessidade dentro do programa quilombista. (NASCIMENTO, 1980, p. 276)

A UNILAB é essa Universidade Afro-Brasileira idealizada por Abdias do Nascimento em 1980. São Francisco do Conde possui o privilégio em ter o campus dos Malês em suas terras. Nada mais justo que continuar o projeto de uma educação quilombista/afrocentrada na Educação Básica.

Ao refletir sobre o RCF e a cultura do município, bem como todos os atos de currículo do mesmo, é uma questão ética uma educação atrelada a afrocentricidade, ancorada nos princípios da coletividade, do cuidado com o outro, dos saberes e na ideia de ancestralidade.

A ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos' (ASANTE, 2009a, pag. 93).

A noção de afrocentricidade pode ajudar a superar o eurocentrismo no sistema educacional brasileiro. A ideia de afrocentricidade surge em oposição ao eurocentrismo que legitima uma supremacia racial e ao mesmo tempo inferioriza a raça negra. Durante muito tempo os negros foram vistos como incapazes de produzir sua própria história.

O artigo do filósofo Renato Noguera Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais de um currículo afrocentrado (2010), tem sido uma referência significativa para construção de um currículo afrocentrado ancorados nos princípios

e valores africanos. É fundamental que um currículo vivo, relacionado com o contexto, possa refletir quem somos. Pois é inadmissível que diante de tantas culturas, raças e etnias o currículo e as práticas educativas, em pleno século XXI, ainda sejam baseadas em concepções eurocêntricas que violentam os alunos em vários aspectos, inclusive o estético.

Tipicamente, o afrocentrista deseja saber se a linguagem usada em um texto é baseada na ideia dos africanos como sujeitos, isto é, se o escritor tem alguma compreensão da natureza da realidade africana. Por exemplo, quando um inglês ou um norte-americano chama uma casa africana de "choupana", está deturpando a realidade. O afrocentrista aborda a questão do espaço de moradia dos africanos do ponto de vista da realidade africana. A ideia de casa na língua inglesa faz presumir um prédio moderno, com cozinha, banheiro e áreas de recreação, mas o conceito africano é diferente. [...] Portanto, é importante que ao avaliar as ideias culturais africanas, a pessoa preste muita atenção ao tipo de linguagem que está sendo usado. No caso dos domicílios africanos, deve-se primeiro perguntar o nome que eles próprios atribuem ao lugar em que dormem. Essa é a única forma de evitar o uso de termos negativos como choupana para se referir aos lugares em que vivem os africanos (ASANTE, 2009a, p. 98-99).

O posicionamento por um currículo afrocentrado é por acreditar, ou melhor, não aceitar que em uma cidade negra, com um Campus da UNILAB, com filhos de africanos e africanas estudando na Rede Municipal de Educação, tenha como base pensamentos eurocêntricos e uma história contada pelos colonizadores. Precisamos ser agentes e agenciar nossos alunos para que sejam cada vez mais emancipados e livres da colonialidade que nos prendem aos meus lugares de subalternidade e submissão.

Apesar da força de lei desses documentos e do esforço da comunidade afro-brasileira para que este importante marco legal não se torne letra morta, ainda temos muito caminho a percorrer para que o ensino desses conteúdos seja uma realidade em nossas escolas. Esta constatação nos levou as seguintes interrogações: por que uma lei federal pode ser descumprida sem maiores consequências? Que contribuição eu, como professor e pesquisador da educação, poderia oferecer para que a lei 10.639/03 seja efetivamente cumprida? Estas foram algumas das questões que inspiraram este trabalho (BENEDICTO, 2016).

Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial na escola escrito por Maurício Silva (2016) é um artigo que trata da relação entre a Lei nº 10.639 de 2003 e o currículo escolar. O artigo discute a aplicação de um currículo afrocentrado, tomando como ponto de partida o conceito de afrocentricidade, proposto pelo educador afroamericano Molefi Asante. A noção de afrocentricidade se opõe à visão excludente, discriminatória e preconceituosa que

a cultura eurocêntrica historicamente manifesta, defendendo a assunção dos afrodescendentes como sujeitos e agentes de práticas culturais e escolares (ASANTE, 2009).

Afrocentricidade e Interculturalidade Crítica na Educação: reinventar a escola a partir da diferença é um artigo escrito por Jonathas Vilas Boas de Sant'Ana, João Henrique Suanno, Raimundo Márcio Mota de Castro. O artigo tensiona as o assentamento da escola no paradigma científico newtoniano-cartesiano baseado na colonialidade do poder e sugere como via de rompimento com esta realidade o fortalecimento da interculturalidade e a descolonização epistemológica. O artigo aponta a potencialidade do paradigma da afrocentricidade para a construção de uma educação intercultural crítica que leve à reinvenção da educação escolar.

Aspectos inconclusos

Este estado da arte foi o primeiro após dar início ao doutorado. Escolhi textos e pesquisas que se aproximem dos princípios que acredito enquanto professor antirracista e afrocentrado. Pretendo dialogar com todos esses autores e autoras que foram citados e almejo que eles e elas contribuam para a produção escrita da tese e para minha atuação em sala de aula.

Após 04 (quatro) anos fora da sala de aula, atuando na Secretaria de educação de São Francisco do Conde e na Secretaria de Cultura e Turismo da mesma cidade. Retorno ao trabalho de professor de Dança me (re)adaptando ao ensino presencial, assim como os alunos, colegas e gestores depois de 02 (dois) anos de pandemia que agravou as desigualdades sociais, incluindo principalmente a diferença em relação ao ensino e aprendizagem de crianças pretas e pobres e crianças brancas.

O tema e abordagem da pesquisa foram afetados depois do VII Encontro Científico através do comitê Formação em Dança e aqueles que estavam presentes. Etnocurrículo, autoetnografia e formação em Dança: narrativas de um professor/redator afrocentrado sobre o Referencial Curricular de São Francisco do Conde é uma pesquisa com diversos atravessamentos e que tensiona diversas questões.

Concluo dizendo que não concluo nada, iremos juntos aprendendo e tensionando tudo isso que foi trazido para a roda e muitas outras vozes, textos e danças.

Referências

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. *In*: Elisa 2 Nascimento (org.). **Afrocentricidade Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo. Selo Negro, 2009a, p. 93-110.

BATALHA, C. S.; CRUZ, G. B. Ensino de dança na escola: desafios e perspectivas na visão de professores. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 19, n. 62, out. 2019. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24706>.

BENEDICTO, R. M. **Afrocentricidade, educação e poder**: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CARDOSO, M. C., FIGUEIREDO, S. O., SOARES, S. E. C. Atratividade da carreira docente na educação básica: fios de reflexões sobre o prazer e o sofrimento da professoralidade. **Revista De Iniciação à Docência**, v. 1, n. 1, p. 25-36, 2016.

CAZÉ, A. F. **Dança Salvador**: Mapeando o Ensino da Dança da Rede Municipal de Ensino de Salvador/Ba. Dissertação (Mestrado em Dança) - PPG-Dança-UFBA, Salvador, 2014.

DANTAS, M. F. Acoradas no Corpo, Acoradas na Experiência: Etnografia, Autoetnografia e Estudos em Dança. **Urdimento**, Florianópolis, v. 2, n. 27, p. 168-183, 2016.

FERREIRA, D. **A Dança/Arte no Referencial Curricular Franciscano**: Por um currículo etnocentrado e etnoconstitutivo. Monografia - PRODAN-UFBA, Salvador, 2021.

MACEDO, R. S.; DOS SANTOS, C. F. A Teoria Etnoconstitutiva de Currículo e a Construção por Professores Municipais do "Referencial Curricular Franciscano". **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa, 2021.

MACEDO, R. S. **A teoria etnoconstitutiva de currículo**: teoria-ação e sistema curricular Formacional. Curitiba: CRV, 2016.

NEVES, D. **Dança(s) popular(es), brinquedo de gente grande**: Etnoimplicação e multirreferencialidade no currículo da Escola de Dança da UFBA. Dissertação (Mestrado em Dança) - PPG-Dança-UFBA, Salvador, 2017.

NOGUERA, R. Afrocentricidade e Educação: princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, v. III, p. 01-18, 2010.

PEREIRA, M. V. **Estética da professoralidade**: Um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed.UFMS, 2013.

SILVA, A. M. **A precarização do trabalho docente no século XXI**: o precariado professoral e o professorado estável formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2018. 395p.

SILVA, M. Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial na escola. **Revista De Educação** PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 255-261, 2016.

SILVA, M. J. F. **Experiências Curriculantes e Coautoria de Si**: Compreensões Poéticas dos Discursos de Estudantes do Ensino Médio de uma Escola Pública Estadual de Tucano/Ba. Tese (Doutorado em Educação) - PPGEDU-UFBA, Salvador, 2021.

SOUZA, A. B. Tensões e Reflexões sobre o Ensino da Arte/Dança na Escola. *In*: 7 SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO / 4 SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 2017, Canoas. **Anais [...]**, Canoas: PPGEDU, 2017.

Disponível em:

http://www.2017.sbece.com.br/resources/anais/7/1495637774_ARQUIVO_ANDREA_BITTENCOURTDESOUZA-7SBECE.pdf

VERSIANI, D. B. "Autoetnografia: uma alternativa conceitual". **Letras de Hoje**, v. 37 n. 4, p. 57-72, dez., 2002.

Danilo dos Santos Ferreira (UFBA/UNILAB)

E-mail: Nilo_ferreirardn@hotmail.com

Professor de Dança da Educação Básica. Doutorando em Dança (UFBA). Mestre em Dança (PRODAN-UFBA). Especialista em Ensino de Arte (UCAM). Licenciado em Dança (UFBA). Graduando em Licenciatura em Pedagogia (UNILAB).

408

Projeto de extensão: enfrentamento e visibilidade da dança na rede municipal de ensino

Denise Maria Quelha de Sá (UFRJ)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: Este artigo é um desdobramento das relações de pesquisa, ensino e extensão que desenvolvo há dez anos, como coordenadora do Projeto de extensão Comunidade, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. E da experiência de atuação com o projeto em duas unidades escolares na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro de 2018 a 2022. Com este estudo visou aprofundar a reflexão sobre como, e se projetos de extensão podem impactar e provocar a visibilidade da ausência da dança na grade curricular das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, e se o desenvolvimento de ações pedagógicas e artísticas implementadas pelo projeto resultam no reconhecimento, por parte de alunos, responsáveis e equipe gestora das unidades, da importância da Dança para a criação de outros modos de ser na sociedade.

Palavras-chave: DANÇA. COMUNIDADE. EXTENSÃO. POLÍTICAS PÚBLICAS.

Abstract: This article is an unfolding of the research, teaching and extension relationships that I have been developing for ten years, as coordinator of the Comunidade Extension Project, at the Federal University of Rio de Janeiro. And the experience of working with the project in two school units in the municipal school system of Rio de Janeiro from 2018 to 2022. With this study I intend to deepen the reflection on how, and if extension projects can impact and provoke the visibility of the absence of dance in the curriculum of municipal public schools in Rio de Janeiro, and whether the development of pedagogical and artistic actions implemented by the project result in the recognition by students, managers and management team of the units, of the importance of Dance for the creation of other ways of being in society.

Keywords: DANCE. COMUNIDADE. EXTENSION. PUBLIC POLICY

1. Danças e andanças preliminares

Este artigo é um desdobramento das relações de pesquisa, ensino e extensão que desenvolvo como coordenadora do Projeto de extensão Comunidade, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), há dez anos. Projeto que abre braços para instituições e projetos internos e externos à UFRJ, visando atingir através dos objetivos, princípios e diretrizes da Extensão universitária relações de troca com as comunidades visando a democratização e o desenvolvimento, produção e preservação do conhecimento científico, sustentável,

artístico e cultural a favor das transformações na sociedade.

Com este estudo visou aprofundar a reflexão sobre como, e se projetos de extensão podem impactar e provocar a visibilidade da ausência da dança na grade curricular das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, e se o desenvolvimento de ações pedagógicas e artísticas implementadas pelo projeto resultam no reconhecimento, por parte de alunos, responsáveis e equipe gestora das unidades, da importância da Dança para a criação de outros modos de ser na sociedade.

É importante evidenciar que a entrada desse projeto em duas unidades escolares, na segunda maior rede de ensino do país, se efetivou sem muitas barreiras em decorrência ter sido professora de dança em um Núcleo de Arte da rede municipal de ensino¹ por 23 anos. E que nesta rede de ensino a Dança ainda não faz parte da grade curricular, em descumprimento da Lei nº 13.278/16². Ela é oferecida com atividade em contra turno para os alunos em um número reduzido de Clubes Escolares e Núcleos de arte que compõem a rede.

Levaremos para análise reflexiva o período histórico de atuação do projeto nessas duas unidades, de 2018 a 2022. Traçaremos uma análise comparativa entre as ações remotas e presenciais, uma análise qualitativa decorrente dos depoimentos e resultados obtidos e observados a partir da atuação direta dos bolsistas e extensionistas em diálogo com professores e os alunos da rede municipal de ensino no Clube Escolar Fundão e Núcleo de Arte Nise da Silveira.

2. Em Extensões

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX)³ apresenta em 2012, para as universidades públicas de ensino superior e para a sociedade brasileira, a Política Nacional de Extensão Universitária objetivando “a transformação da Universidade Pública, de forma a

¹ Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/programas/nucleoarte.htm>. Acesso em: 22 de abr. 2022.

² BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

³ FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: **Política Nacional de Extensão Universitária** - Manaus, 2012. p. 5.

Os objetivos da Política Nacional de Extensão Universitária caminham na direção oposta aos caminhos políticos, educacionais e ideológicos do governo atual, pois objetivam a democracia, a inserção horizontalizada da universidade através de interação dialógicas na sociedade com o intuito de provocar trocas, desenvolvimento, produção e preservação de conhecimento científico e sustentável, artístico e cultural, alavancando transformações sociais e a efetiva participação da comunidade na Universidade.

Porém, a redução orçamentária atual se desdobra e provoca também a redução de recursos financeiros destinados para a Extensão. Os recursos destinados aos projetos se limitam à concessão de no máximo quatro bolsas por projeto, e para muitos a quantidade de bolsas fica abaixo desse limite, e dez por programas que interliguem diferentes projetos em uma ação, e não incluem orçamentos para nenhum outro tipo de custeio para a implementação dos projetos. Os projetos sobrevivem com um mínimo de bolsas, ações colaborativas e atuam cada vez mais, graças a curricularização da extensão, ou seja, com aluna/e/os extensionistas que recebem apenas horas de extensão para efetuarem as ações extensionistas.

Acredito que seja essa perspectiva ultraconservadora e reacionária da política atual de educação no país que apresenta reflexos e adeptos nas esferas estaduais e municipais, que interfere na edição da Base Nacional Comum Curricular em vigência, nos cargos ocupados por profissionais que representam a dança nas instituições e nos editais de concursos⁶ atuais, que dificultam e até impedem a legítima inclusão da Dança nos currículos nacionais.

O recorte desse artigo se restringe ao estudo sobre o projeto de extensão COMUNIDANÇA⁷, desenvolvido na escola de Educação Física e Desportos (EEFD) no Departamento de Arte Corporal (DAC), especificamente sobre sua ação direcionada para as escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, implementada e

⁶ Nota de repúdio da ANDA - **Projeto de Lei 000231/2019, aprovado** na Assembleia Legislativa do MS, que **proíbe o ensino e a prática de danças nas escolas públicas e particulares do Estado do Mato Grosso do Sul, associando à prática da dança à erotização infantil de crianças e adolescente**. Disponível em: <https://portalanda.org.br/2022/03/nota-de-repudio-projeto-de-lei-000231-2019/> Acesso em: 08 set.2022.

Nota de repúdio pela exoneração do Coordenador de Dança da FUNARTE. Disponível em: <https://portalanda.org.br/2022/05/nota-de-repudio-a-exoneracao-do-coordenador-de-danca-da-funarte/>. Acesso em: 08 set.2022.

⁷ Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2017/07/comunidanca-levando-a-danca-para-todos/>. Acesso em: 08 set. 2022.

articulada ao currículo do Curso de Licenciatura em Dança.

3. Comunidade na dança

O Comunidade desenvolve suas ações há 18 anos trocando conhecimento e práticas corporais em dança com o corpo social e o público externo através de aulas, oficinas, bailes, seminários, mostras de dança, mídias sociais e uma revista digital. Para executar essas ações, criamos parcerias internas com o Centro de Referência da Mulher Suely Souza de Almeida e o Projeto PADE (Projeto em Africanidades na Dança Educação) e externamente com duas unidades municipais – Clube Escolar Fundão⁸ e Núcleo de Arte Nise da Silveira⁹ (NANS) – e com as Universidades Federais dos estados da Paraíba (UFPB) e da Bahia (UFBA).

Através destas ações, buscamos atender às cinco diretrizes universitárias: Indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão; Interdisciplinaridade e interprofissionalidade, Interação dialógica, Impacto acadêmico e social. A busca das parcerias nos leva para caminhos que visam desconstruir um ensino bancário da dança, implementado a partir de leituras sobre o ensino da arte que visam através de perspectivas críticas e transformadoras, desenvolver o conhecimento e a consciência sobre os direitos humanos, ações e mediações contra qualquer tipo de violência sejam elas de origem religiosa, de gênero e/ou raciais.

Para estruturar um projeto de extensão cujas ações se desenvolvem no campo da dança, se faz necessário conjugar conceitos, princípios e diretrizes da Extensão Universitária, banhados na perspectiva de Paulo Freire, a conceitos, metodologias e pesquisas críticas pertinentes ao campo da Dança, área de conhecimento que propicia a crítica, a criação, a experimentação e a transformação de si e da sociedade. Conjugando a função social da universidade à função social da arte, provocamos questionamentos e a desconstrução da perspectiva colonizadora dos saberes.

O projeto atua diretamente no NANS e no Clube Escolar Fundão, as duas unidades fazem parte das unidades de Extensão da prefeitura do Rio de Janeiro. O

⁸ Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/programas/clube.htm>. Acesso em: 08 set. 2022.

⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/N%C3%BACleo-de-Arte-Nise-da-Silveira-507860002593876/> Acesso em: 08 set. 2022.

NANS atua com a oferta de oficinas das linguagens da arte¹⁰ e o Clube Escolar com modalidades esportivas e dança. Essas unidades sofrem com um esvaziamento gradual do corpo docente, decorrente de políticas educacionais que não reconhecem a importância da arte na formação dos alunos do ensino fundamental. Esse movimento iniciado em 2012, com a greve unificada dos servidores da educação, foi acirrado em 2019, com a pandemia de COVID-19¹¹, com quase fechamento das unidades¹².

Esse processo se iniciou concomitantemente com a implantação do ensino integral da rede, a aposentadoria de professores de Educação Física especializados em Dança-educação pela UFRJ no ano de 2000 a partir de 2017 e com a instabilidade para os seus profissionais em decorrência da não oferta de duplas regências¹³ no início dos anos letivos, situação que ficou crítica durante a pandemia com os cortes de gastos na prefeitura do Rio de Janeiro¹⁴ e a impossibilidade da instauração do ensino remoto naquele momento.

Neste contexto, que decorre do não cumprimento da Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, observamos uma carência e em alguns casos a ausência de professores para atuar nesta linguagem nas unidades de extensão. O NANS hoje funciona com uma professora de educação Física, com formação em balé, dando oficinas de balé e jazz e o Clube Escolar não tem nenhum profissional nesta linguagem.

A questão desse estudo surge a partir da experiência do projeto nessas unidades, parceiras desde 2018, com ações e resultados distintos. De 2018 a 2019 atuamos nessas unidades ofertando oficinas de diferentes modalidades. Em 2018, para o NANS, as oficinas foram planejadas como apresentação de cada modalidade oferecida pelo projeto e o objetivo era criar um primeiro diálogo com este espaço, estimulando a criatividade, reflexão e participação dos alunos/os. Não foi previsto um

¹⁰ Sá, D M Q – **A dança-educação: nos passos da memória**. Dissertação de Mestrado, 2013, 136f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/12279>. Acesso em: 08 set. 2022.

¹¹ Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 08 set. 2022.

¹² Disponível em: <https://seperj.org.br/unidades-de-extensao-da-rede-municipal-do-rio-denunciam-mais-ataques-da-prefeitura/>. Acesso em: 08 set. 2022.

¹³ Professores de dupla regência são aqueles que, com uma matrícula, passam a receber salários como se tivessem duas para preencher faltas na rede.

¹⁴ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/rio-anuncia-medidas-para-reduzir-gastos-da-prefeitura>. Acesso em: 08 set. 2022.

desdobramento das oficinas. Mas, por solicitação da chefia do NANS e ausência de professor com conhecimento em danças urbanas, levamos algumas vezes modalidades distintas que se enquadram nessa perspectiva, como hip-hop, funk, vogue, etc. A participação do projeto era paralisada quando começavam os ensaios para a participação do NANS na Mostra de Dança regional e inter-regional do município.

Em 2017, quando eu ainda fazia parte do quadro docente do município, a/os aluna/os participaram do processo de construção coreográfica, dirigindo laboratórios, propostas de preparação corporal e de criação nas turmas que lecionava. E o aproveitamento foi muito bom. A presença deles em aulas provocam um planejamento mais cuidadoso, uma oxigenação nos processos por conta da articulação com diversas disciplinas do currículo do curso e resultou em contribuições nos processos coreográficos. Fatos que foram desconsiderados pela gestão do NANS na minha ausência.

Em 2020, com a ocorrência da pandemia de Covid 2019, através do Decreto Rio Nº 47.282 de 21 de março de 2020¹⁵, a prefeitura do município do Rio de Janeiro ordena o fechamento das escolas até o dia 12 de abril, e na UFRJ a suspensão ocorre a partir de 16 de março¹⁶ impossibilitando qualquer ação do projeto.

Em julho de 2020, a UFRJ lança o guia para o Ensino Remoto Emergencial¹⁷ e iniciamos o Período letivo Excepcional (PLE)¹⁸ de 24 de agosto a 16 de novembro e em 30 de novembro o período remoto é estabelecido na instituição¹⁹. Em 04 de fevereiro de 2021, através da Resolução SME nº247, a prefeitura do Rio de Janeiro institui o ensino remoto na rede, e assim reencontramos o NANS.

Em março de 2021, reiniciamos as nossas oficinas de forma remota, todas as segundas-feiras, das 14h às 16h, na plataforma Google Meet. O contato com os responsáveis com a direção da escola através do WhatsApp possibilitou

¹⁵ Disponível em: <https://prefeitura.rio/cidade/decreto-da-prefeitura-do-rio-determina-novas-medidas-para-o-combate-a-pandemia-do-novo-coronavirus/>. Acesso em: 08 set. 2022.

¹⁶ Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2020/03/coronavirus-ufrj-suspende-aulas-por-periodo-indeterminado/>. Acesso em: 08 set. 2022.

¹⁷ Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2020/07/ufrj-lanca-orientacoes-para-ensino-remoto-emergencial/>. Acesso em: 08 set. 2022.

file:///C:/Users/Denise%20S%C3%A1/Downloads/guia-ERE.pdf Acesso em: 08 set.2022.

¹⁸ Disponível em: https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/_PR-1/CEG/Resolucoes/2020-2029/RESCEG-2020_08.pdf. Acesso em: 08 set. 2022.

¹⁹ Disponível em: https://www.adufrj.org.br/images/WEB-STANDARD_1150.pdf. Acesso em: 08 set. 2022.

rapidamente a organização e a/os aluna/os que tinham a possibilidade desse acesso passaram a ter aulas de balé e jazz continuamente.

O objetivo principal era instigar a investigação de movimentos corporais, desenvolvido através de práticas que possibilitassem a construção de uma consciência corporal em diálogo com as técnicas específicas das modalidades oferecidas. Uma composição de valências físicas que possibilitassem a construção de um arcabouço de movimentos corporais, mas, e principalmente, o desenvolvimento de momentos de cuidado e de alento diante ao cenário enfrentado.

O processo foi interrompido infelizmente e por iniciativa da chefia do NANS antes do final do ano letivo, pois naquele momento foram criadas alternativas de ensino remoto na rede de ensino para atender ao corpo discente. Como resultado final da vivência construída obtivemos a criação de uma apresentação, no meio do ano, em formato do vídeo “Corpo do Palhacinho”. A edição foi baseada na temática do circo trazida pelo NANS, a produção vai para além da reprodução de vídeos já conhecidos a partir das redes sociais e contou com a participação ativa dessas alunas na montagem e criação desse vídeo final.

Agora em 2022, em decorrência do desencontro de calendários, a proposta seria de recomeçar a atividade de forma presencial, mas por conta de questões de organização do NANS essas atividades ainda não retornaram.

No Clube Escolar, em 2019, atuamos diretamente com uma professora de educação física com poucos conhecimentos em dança e com aluna/os oriundos principalmente das comunidades da Maré. O processo se deu através de um planejamento coletivo onde a professora da rede pôde conhecer um pouco da base metodológica do curso, das propostas da extensão e de técnicas específicas do balé e da dança contemporânea e a/os aluna/os puderam experimentar na prática a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa²⁰ ao trabalhar a temática do Projeto Pedagógico do Clube Escolar sobre a sustentabilidade.

O grupo de aluna/os do projeto se subdividiu em dois e criamos duas turmas onde foram experienciadas todo o processo de preparação corporal, laboratórios, criação e elaboração coreográfica coletiva. A constituição dos figurinos, processos de ensaios, saída da turma para apresentação no teatro e enfim o

²⁰ AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **A Abordagem Triangular no ensino das Artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora**. 2014. 207f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, CE. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12994>. Acesso em: 08 set. 2022.

reconhecimento pelo trabalho bem feito e recebido por toda/os. A coreografia foi escolhida para representar a Coordenadoria na Mostra inter-regional, a linguagem dança retornava com qualidade e destaque para o Clube Escolar. Familiares e aluna/os puderam conhecer a Cidade das Artes, experienciar e ser plateia de um espetáculo, para muitos pela primeira vez.

Infelizmente, o Clube escolar ficou com as atividades suspensas efetivamente no período de 2020 a 2021, retornando apenas em 2022, com abertura da UFRJ para o ensino presencial. Atualmente o Clube Escolar não possui professor de dança lotado na unidade e as aulas das duas turmas estão sendo ministradas por um coletivo de alunos do projeto. O planejamento segue o mesmo formato de 2019 e estamos em processo de ensaio para participar da mostra coreográfica regional do município do Rio de Janeiro.

A Mostra coreográfica²¹ do município do Rio de Janeiro está na sua trigésima sétima edição, é um evento que reúne aluna/os de todas as Coordenadorias Regionais de Educação²² (CRE), nela todo professor da rede, independentemente da sua formação pode participar levando sua escola para o evento. Existe um investimento em capacitação desses professores que se inscrevem na Mostra e em locação de transporte de aluna/os possibilitando a participação dos mesmos em seus dois momentos. No primeiro momento são apresentadas as coreografias produzidas pelas escolas de uma Coordenadoria e o segundo as coreografias que representam as diferentes CREs são apresentadas.

Para os Núcleos de Arte e Clube Escolares que pensam o processo, a data da Mostra já é um problema em potencial, normalmente em setembro. Esse prazo reduz o tempo de desenvolvimento e preparação dos alunos, por conta do calendário de férias em julho que interrompe o processo de ensino e acarreta uma prematura construção coreográfica e conseqüentemente um exaustivo processo de recordação, finalização e limpeza durante os meses de agosto e setembro. Após a primeira apresentação, se a coreografia é selecionada, a segunda etapa acontece em outubro ou início de novembro. E novamente temos que retomar os ensaios para readaptar a/os aluna/os ao novo espaço da segunda apresentação, caso a

²¹ Disponível em: <https://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/videos/14675-xxxv-mostra-municipal-de-dan%C3%A7a>. Acesso em: 08 set. 2022.

²² Disponível em: https://sistemas.rj.def.br/publico/sarova.ashx/Portal/sarova/imagempge/public/arquivos/3.1_CREs_n_o_Municipio_do_Rio_de_Janeiro.pdf. Acesso em: 08 set. 2022.

coreografia seja escolhida dentre as três que irão representar a coordenadoria na Mostra inter-regional.

Além da questão pedagógica, temos também uma certa rivalidade entre as escolas e estas unidades de extensão, que há tempos idos cogitaram a não participação das unidades no evento, por conta de terem professores especializados em dança. Outra questão é a presença de aluna/os através do programa *Mais educação*²³, uma estratégia criada pelo Ministério da Educação para ampliar a jornada escolar por meio de atividades optativas, alguns provenientes dos nossos cursos de dança, mas que são invisibilizados e acabam por serem representados pela direção e/ou professores das escolas.

Por um período significativo, as bancas das Mostras de Dança foram compostas por aluna/os do Curso de Dança, mas nem um evento que mobiliza milhares de crianças e muitos professores, nem a especialização em Dança-Educação para trinta servidores e entrada dos mesmo na grade como professores de arte por um período de aproximadamente cinco anos na rede e nem a participação efetiva de aluna/os dos cursos de Dança em bancas e/ou através do *Mais Educação* foram suficientes para gerar um enfrentamento significativo que implicasse na implementação da dança no currículo do ensino fundamental.

4. Por um enfrentamento: Complexo de formação de professores

Atualmente muitos projetos de extensão estão com parcerias nas escolas e um fenômeno também importante a ser mencionado é a entrada de cerca de quinze graduandos em dança no estágio não obrigatório remunerado para acompanhar crianças inclusas e no reforço escolar. Alguns também estão trabalhando na mostra de dança nestas escolas, por serem reconhecidos como graduandos em dança.

A experiência no espaço escolar é muitas vezes solitária para os professores. Estamos falando da segunda maior rede de ensino da América Latina, onde a verticalização dos encaminhamentos, a burocratização, a violência nas comunidades e a falta de capacitação e atualização constante do corpo docente empurra o mesmo para questões aparentemente impossíveis de serem

²³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>. Acesso em: 08 set. 2022.

solucionadas. A aproximação da academia pedagogicamente e politicamente é uma possibilidade em mão dupla para a solução de questões pedagógicas que ocorrem no ensino fundamental e nos processos de formação na universidade.

A filosofia freireana que rege a Extensão universitária, pensando na democratização e constante transformação da universidade perante a troca com a sociedade é, em uma certa analogia, também implementada pelo Complexo de Formação de Professores (CFP)²⁴.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), esta política visa consolidar, ampliar e /ou criar mecanismos institucionais para que as unidades acadêmicas responsáveis pelas licenciaturas das diferentes áreas disciplinares, a Faculdade de Educação (FE) e o Colégio de Aplicação (CAp) trabalhem de forma integrada entre si e articulada com as demais Instituições parceiras e Redes Públicas de Educação, assumindo conjuntamente o compromisso da formação inicial e continuada de professores/as.

E é através da união da Extensão Universitária com o CFP que acredito que conseguiremos vislumbrar perspectivas reais de mudanças em ambas instituições, Universidade e ensino Básico. Ao criar uma real articulação entre o processo de formação dos professores e a capacitação dos professores na ativa, potencializamos tanto o processo de formação docente como provocamos a atualização e o fortalecimento político do ensino de base.

Para a Dança especificamente a situação é ainda mais complexa, pois não temos essa linguagem no currículo comum, apesar da promulgação da Lei 13.278/2016²⁵:

Lei 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei 9.394/1996) estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio (BRASIL, 2016).

O que percebi como docente nas escolas em que atuei como professora de Educação física e dança no período de 1994 a 2018, é que existe um desconhecimento de determinadas gestões e corpo social da escola sobre o que é a Linguagem Dança. E que a mesma, para muitos, ainda é reconhecida como dancinhas de festas e datas comemorativas especiais, lazer, como um desconforto

²⁴ Disponível em: <https://formacaodeprofessores.ufrj.br/>. Acesso em: 11 set. 2022.

²⁵ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/03/lei-inclui-artes-visuais-danca-musica-e-teatro-no-curriculo-da-educacao-basica>. Acesso em: 11set. 2022.

quando se utiliza som e produção de som seja corporal, com instrumentos ou com material sustentável ampliando o “barulho comum nas salas e pátios da escola” ou quando movimentam a escola inteira com ensaios.

O desmonte do antigo Projeto de Linguagens Artísticas (PLA) e sua mudança para o Programa Extensividade e a passagem a gerência dos Núcleos, Clubes e Polos de Educação para o Trabalho para as Coordenadorias Regionais, facilitou a extinção e desenvolvimentos desiguais das unidades, pois essa manutenção e desenvolvimento variam de acordo com a compreensão ou não da equipe gestora das CREs sobre a importância da Arte e especificamente da Dança nas escolas.

O reconhecimento e iniciativa da capacitação dos profissionais da rede de ensino pelos professores lotados nesta unidade pela PLA foi sendo descontinuada com a sua extinção e implementação da Extensividade. O que impediu que as unidades escolares, equipe gestora e docentes da rede de ensino pudessem compreender a contribuição da Dança na formação dos alunos.

O alunado, responsáveis e alguns docentes da instituição desconhecem a quantidade e qualidade de conhecimento necessário para a ação pedagógica de profissionais do campo da Dança. Trazem como referência as mídias e a cultura popular local e com elas falta de informação e preconceito nas suas diversas formas. Porém, também temos experiências bem sucedidas na rede de ensino. Escolas que se equipam e montam salas de aula de dança para os profissionais especializados atuarem com a linguagem.

O CFP atualmente possui parcerias com quarenta e oito escolas²⁶ da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em uma rede composta por 1543 escolas²⁷. Podemos perceber que precisamos caminhar muito para atingir um número significativo de escolas para causar um impacto na rede. Mesmo somando todas as escolas atendidas por projetos de Extensão, não temos estes dados coletados, e levando em conta que nem todos os projetos fazem essa parceria e que nem todos atuam com a Dança, acredito que temos que ampliar essa atuação se o desejo é o enfrentamento e o alcance da visibilidade da importância da Dança nas escolas.

²⁶ Disponível em: <https://formacaodeprofessores.ufrj.br/escolas-da-sme-rj/> Acesso em: 11 set. 2022.

²⁷ Disponível em: <https://prefeitura.rio/educacao/prefeitura-inicia-o-ano-letivo-da-rede-municipal-de-ensino/> Acesso em: 11 set. 2022.

5. Conclusão

Podemos observar que, na atualidade, os profissionais e formandos de dança ingressam e/ou acessam a rede municipal de educação do Rio de Janeiro de forma invisibilizada. Passam através de concursos para Artes Cênicas (Teatro), professor II (dos anos iniciais) e de demais linguagens que aproveitam a interdisciplinaridade para desenvolver trabalhos que transitam pelo campo da dança.

Também encontramos professores em formação com estagiários no reforço escolar e no acompanhamento de crianças inclusas. E que a participação ativa dos extensionistas nas Mostras de dança acaba invisibilizada, pois a inscrição no evento normalmente é efetuada pela direção da escola ou o professor regente e a quantidade de extensionistas ainda não é significativa perante a grandiosidade da rede municipal de ensino.

Nota-se que politicamente a Dança vem sofrendo ataques políticos por conta do avanço da ultradireita e o fascismo no país e que a Lei nº 13278, ainda não é cumprida. Mas também podemos constatar frentes políticas importantes se consolidando através do Sindicato dos Profissionais de Dança, Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança (ANDA) e na Secretaria Municipal de Educação, com grande atuação do Professor de Artes Cênicas Pedro Bárbara - egresso do Curso de dança da UFRJ, presenciamos a formação de uma comissão que agrega Instituições públicas e privadas para estudar a reforma curricular e a entrada da dança na rede. Será que, enfim, teremos efetivamente a linguagem Dança no Currículo Comum da rede municipal de ensino?

Através de relatos dos extensionistas em reuniões semanais e em avaliação continuada com a/os aluna/os do ensino fundamental e gerência das unidades NANS e Clube Escolar, a partir das experiências vivenciadas, podemos perceber a importância da ação extensionista para: a) os docentes que participaram desta troca com os extensionistas, seja por conta da atualização/capacitação do conhecimento trazido academicamente ou pelo frescor da juventude que se aproxima e que produz uma comunicação repleta de afeto na troca com os alunos do ensino fundamental; b) para a/os aluna/os em formação a possibilidade de estar com crianças, responsáveis e gestoras destas unidades desde o início da sua formação provocando a busca pelo conhecimento, articulação dos saberes de diversas disciplinas e o conhecimento de como lidar profissionalmente em uma

instituição pública do ensino fundamental é muito significativa; c) para o Curso de licenciatura, é extremamente importante a participação dessa/es aluna/os nas suas aulas criando conexões entre a prática e teoria e pela provocação ocasionada pela inserção dessa/es estudantes na segunda maior rede de ensino da América Latina que ainda não implementou a entrada da Dança na grade; d) para os responsáveis como implementamos a formação de plateia, a discussão sobre conhecimentos e preconceitos propiciando a construção de um outro olhar sobre o que é a Dança; e) para os aluna/e/os do ensino fundamental a formação em dança possibilita a abertura para novos conhecimentos, criatividade, crítica e participação ativa e autônoma que provocam novos olhares e novos modos de ser na sociedade contemporânea.

A partir desse estudo podemos concluir que precisamos de um número significativo de projetos de extensão nas escolas atuando diretamente com aluna/e/os e responsáveis do ensino fundamental e que, simultaneamente, também necessitamos do desenvolvimento de ações de atualização e capacitação docente implementadas pelo CFP que garantam a reflexão conjunta entre discentes, responsáveis, docentes e gestores destas unidades sobre a importância da linguagem no ensino fundamental.

Também percebemos que este enfrentamento já está se dando em diferentes frentes, e que para gerar o impacto que queremos provocar contra a ausência da dança na grade curricular das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, já estamos constituindo uma ação política que é fruto da união de Instituições formais e não formais de Dança e todas essas ações que são desenvolvidas em micro escala já estão provocando ondas de mudança, que espero que sejam efetivamente implementadas com a mudança do atual governo e o estabelecimento de políticas públicas educacionais democráticas que impliquem na criação e manutenção de outros modos de ser na sociedade.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS
BRASILEIRAS: **Política Nacional de Extensão Universitária** - Manaus, 2012. p. 5.

SÁ, D M Q. **A dança-educação: nos passos da memória**. Dissertação de
Mestrado, 2013, 136f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) - Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em:
<http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/12279> Acesso em: 08
set. 2022.

SALOMÃO, A. Nova república e classes médias no discurso de Abraham Weintraub:
uma análise da ideologia neofascista. **Cadernos Cemarx**, Campinas, n. 16, p. 01-
25, 2022.

Denise Maria Quelha de Sá (UFRJ)
E-mail: deniquelha@hotmail.com

Licenciada em Educação Física e Desportos/UFRJ; Especializada em
Psicomotricidade/UCAM e em Dança Educação/UFRJ; Mestre e Doutora em
Memória Social/UNIRIO. Coreógrafa da UFRJ; Coordenadora do projeto
Comunidade e do Projeto Arte/Educação: do ensino infantil ao superior; Diretor
artístico Cia Comunidade. Subst. da Coordenação de Licenc. em Dança da UFRJ.

423

Mapeamento das escolas de dança e seus educadores em contextos não formais de educação do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia: diagnóstico para um itinerário formativo

Érica Ocké (PRODAN/UFBA)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: Este artigo traz dados e reflexões gerados a partir de mapeamento das escolas de dança e educadores de contextos não formais de educação do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia. O objetivo deste diagnóstico é apresentar perfis dos sujeitos envolvidos, metodologias adotadas, condições enquanto espaços de formação e de produção artística, e os serviços oferecidos à sociedade. Esta pesquisa se justifica pelo ineditismo dos dados levantados, entendidos como indicadores para análise, reflexão e avaliação de especificidades, significados e significâncias das práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas nesses contextos. Levantamos a hipótese de que a qualificação dos educadores das escolas e suas escolhas didático-metodológicas são ponto de partida para que esses espaços de educação em dança ofereçam uma formação integral em dança, voltadas para crianças, jovens e/ou adultos, numa perspectiva de formação artística e de transformação social. Estes resultados, identificados a partir do mapeamento, darão sustentação à elaboração de um plano de formação continuada reconhecido como “Itinerário Formativo para Qualificação Profissional de Educadores dos Contextos Não Formais de Ensino de Dança do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia”, produção técnica-tecnológica, resultado do meu Mestrado Profissional em Dança na UFBA. Esta pesquisa dialoga, principalmente, com teorias e referenciais de Hall, Marques, Rangel, Santos e Souza Santos.

Palavras-chave: DANÇA. EDUCAÇÃO. FORMAÇÃO.

Abstract: This article brings data and reflections generated by schools and educators in non-formal education contexts, in the Território de Identidade Litoral Sul da Bahia. The objective of this diagnosis is to present profiles of the subjects involved, methodologies adopted, conditions as spaces for training and artistic production, and the services offered to society. This research is justified by the novelty of the data collected, understood as important indicators for analysis, reflection and evaluation of specificities, meanings and significance of artistic-pedagogical practices developed in these contexts. We hypothesized that the qualification of school educators and their didactic-methodological choices are the starting point for these spaces of dance education to offer comprehensive dance training, aimed at children, youth and/or adults, from a training perspective artistic and social transformation. These results, identified from the mapping, will support the elaboration of a continuing education plan recognized as “Training Itinerary for Professional Qualification of Educators in Non-Formal Contexts of Dance Teaching in the South Coast Identity Territory of Bahia”, technical-technology production, the result of my Professional Masters in Dance at UFBA. This research dialogues, mainly, with theories and references of Hall, Marques, Rangel, Santos, Souza Santos.

Key-words: DANCE. EDUCATION. TRAINING.

1. Sobre o que falamos

Por muito tempo o contexto de educação não formal da dança se restringiu à sala das academias. Hoje, é extremamente amplo, abarca não só as academias de dança e de ginástica, como espaços terapêuticos, templos religiosos, projetos sociais, atividades extracurriculares dentro das escolas regulares e outros. Esse movimento de ramificação e ampliação de alcance se deve a vários fatores. Destacamos a grande capacidade que a dança tem de agregar a diversos campos do conhecimento, principalmente à educação (RANGEL, 2015), que tem se valido de práticas corporais para potencializar seus processos e resultados. Além disso, a sociedade tem abraçado a dança como aliada na busca por qualidade de vida em aspectos psíquicos, motores e afetivos (BARANCELLI, 2016).

A formação de educadores atuantes nesses contextos requer atenção, pois, diferente de outros profissionais graduados ou que se formam em Cursos de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, os professores de dança, de contextos não formais de educação, não necessariamente têm suas formações profissionais atreladas a cursos formais de educação e, mesmo quando as têm, continuam com práticas complementares em grupos/companhias de dança, nas escolas livres e em núcleos de cultura popular (NAVAS, 2010), evidenciando a necessidade de formação profissional continuada.

O “Mapeamento das escolas de dança e seus educadores em contextos não formais de educação do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia: diagnóstico para um itinerário formativo” configura a primeira etapa da pesquisa que eu, Érica Ocké, venho desenvolvendo no Programa de Mestrado Profissional em Dança (PRODAN) da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob orientação da Profa. Dra. Beth Rangel, tendo como objeto a formação continuada de educadores das escolas de dança (espaços da pesquisa), a partir de itinerários formativos elaborados e implicados aos processos e especificidades dos contextos. Assim prioritariamente trazer o olhar cuidadoso ao “território” (SANTOS, 2019), mas em especial aos “sujeitos” (HALL, 2006) e “conhecimentos” (SANTOS, 2018) ali produzidos, buscando entendê-los como elementos codependentes e pertencentes a uma complexidade.

2. Materiais e métodos

O processo de mapeamento das escolas de dança do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia teve início em 23 de agosto de 2021 e foi finalizado em 23 de fevereiro de 2022, sendo realizado em 04 (quatro) etapas descritas: 1. prévio levantamento dos espaços por plataformas de buscas e redes sociais; 2. contato direto com os responsáveis pelas escolas, via telefone e aplicativo de mensagem, e simultâneo registro em relatório de todos os contatos; 3. envio de carta de apresentação e questionário *on-line* a ser respondido pelos gestores de cada escola; 4. organização, tabulação e análise dos dados coletados.

O levantamento dos dados foi feito através da aplicação de questionário para mapeamento distinto de um censo, pois seguiu como investigação de diagnóstico utilizando método misto que busca dados quali-quantitativos (via estratégia aninhada concomitante)¹ (CRESWELL, 2007).

O recorte da pesquisa direcionou o mapeamento aos espaços reconhecidos como academias de dança, aqui identificadas como escolas de dança, a fim de distanciá-las da ideia de espaços *fitness*. O nome “academia” utilizado para nomear as escolas de dança, revela origem que remonta à “academia helênica”, quando o treinamento dos corpos em busca de saúde e performance física era meta, quando não havia procura por performance em arte (NAVAS, 2010).

Estar em plena atividade foi critério de seleção e escolha para que as escolas participassem do mapeamento. A autora da pesquisa estabeleceu contato direta e pessoalmente com gestores de 28 escolas, sendo que 04 escolas estavam inativas, devido à pandemia da Covid19, e, das 24 escolas procuradas para o mapeamento, 18 unidades responderam ao questionário enviado.

Para além dos dados objetivos que identificavam a escola, questões abertas foram apresentadas para que a direção ou coordenação das escolas pudesse ter liberdade para se expressar a respeito dos serviços ofertados, do perfil dos alunos e dos educadores, das metodologias e das suas condições, enquanto espaços artísticos e de formação.

As questões abertas tiveram o propósito de gerar respostas não influenciadas pela pesquisadora, já que esta, propositalmente, não realizou uma pré-

¹ Estratégia de levantamento de dados em que há, simultaneamente, o levantamento de dados qualitativos e quantitativos em fase única.

seleção de opções para respostas de múltipla escolha. Nesse quesito, todas as respostas foram válidas para conhecer o contexto e o entendimento dos profissionais que neles atuam e os constroem.

O ineditismo e pertinência dos dados levantados justifica a importância da pesquisa, pois são indicadores para análise e reflexão sobre as práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas nesses contextos, e nos revelarão sobre a hipótese de que as escolhas didático-metodológicas dos educadores são propulsoras de formação integral em/pela dança, numa perspectiva artística e de transformação social.

A abordagem dos resultados obtidos dará sustentação à elaboração de um Plano de Formação Continuada reconhecido como “Itinerário Formativo para Qualificação Profissional de Educadores dos Contextos Não Formais de Ensino de Dança do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia”, segunda etapa da pesquisa, a ser elaborada a partir do reconhecimento dos sujeitos implicados e seus contextos de atuação e, com isso, a valoração do território.

3. Análise do contexto: sítio das escolas e territorialidade.

O Território de Identidade Litoral Sul da Bahia² abrange 26 municípios que se identificam histórica, econômica e culturalmente por serem primordialmente rurais e produtores de cacau, porém cada um tem suas especificidades espaciais, políticas e sociais. Abraçamos o conceito de territorialidade, que avança para além dos limites geográficos, trazendo, inerente a si, sentimento de pertencimento que gera igual sentido de cidadania. “o território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence” (SANTOS, 2000, p. 47).

² Em 2010, visando planejamento de políticas públicas, a Bahia foi dividida em 27 Territórios de Identidade reconhecidos oficialmente. Essa divisão levou em consideração sentimento de pertencimento e especificidades de cada região que indicam coesão social, cultural e territorial. Sendo assim, quando falamos de território, estamos nos referindo ao contexto de identidade do local.

Reconhecer o perfil do sujeito como complexo (HALL, 2006), compreendendo as dimensões bio-físio-socio-cultural que o constitui, ajudam a valorizar as suas ações além do que lhe compete como funções e práticas profissionais dentro das escolas

Olhamos para os sujeitos, presentes no contexto das Escolas de Dança, considerando sua integralidade, e, entendendo-os comprometidos com o serviço que prestam e, implicados com práticas cidadãs e sociais tendo em vista a promoção da emancipação pessoal e social do público que atendem, buscamos conhecê-los e conhecer o próprio contexto.

Identificamos, através do mapeamento dos dados da pesquisa, em relação aos educadores, as informações que seguem: 94,45% das escolas são geridas por pessoas do sexo feminino, mulheres que dominam esse lugar à frente das escolas, muitas vezes assumindo múltiplos papéis, pois 38,88% das escolas afirmam não contarem com a colaboração de equipes de trabalho das diversas áreas profissionais que compõem o funcionamento dos espaços (financeiro, marketing, pedagógico, artístico, etc.).

Foram contabilizados 73 educadores da dança ativos nas escolas. 50% das escolas afirmam que seus educadores possuem formação em Ballet Clássico e, em 100% delas, pelo menos 01 educador tem sua formação pelo método inglês *Royal Academy of Dance*; e, 44,44% ressaltam o tempo de prática pedagógica e a experiência em sala de aula como parte significativa das formações dos seus educadores.

A análise apresenta que há mais que o dobro de profissionais graduados em educação física, que aqueles graduados em Dança. O número de sujeitos com formação em outras áreas como Direito, Psicologia, Fisioterapia, Enfermagem, Serviços Sociais, somados, se iguala à quantidade de sujeitos com formações específicas em Dança. Dos profissionais, 03 possuem pós-graduação na área artística.

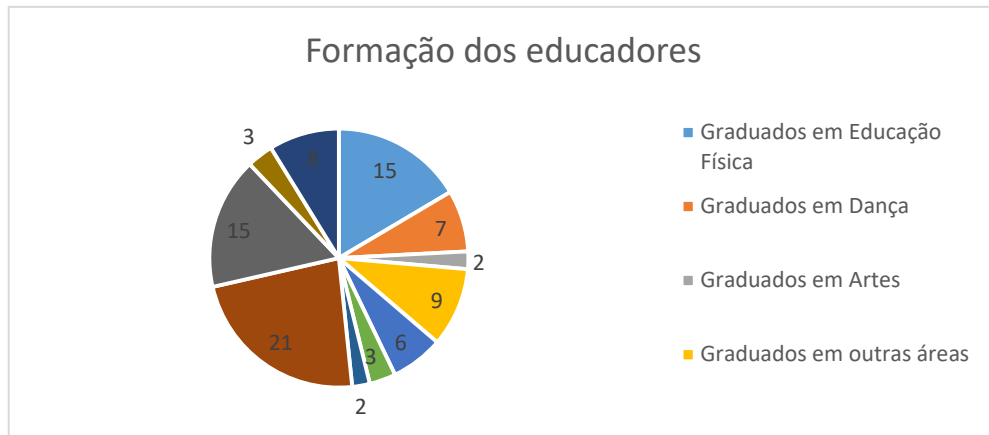


Fig. 3: Formação de educadores.

Para todos verem: Gráfico pizza com 11 fatias coloridas que indicam a quantidade de vezes que as formações dos educadores de dança aparecem citadas em respostas do questionário do mapeamento

A realidade das formações em Dança, dentro do território, traz os programas de capacitação, cursos livres e os anos de experiência em sala de aula à frente. A escassez de cursos para formações específicas em Dança, somada ao fator deslocamento, que implica disponibilidade de tempo e recurso financeiro, leva os profissionais a formações disponíveis nos seus locais de domicílio em áreas do conhecimento que sejam afins e comunguem com suas práticas artísticas.

Dos espaços pesquisados, 55,55% afirmam que já tiveram ou têm educadores que foram alunos, sendo que 16,66% deles respondem: “Sim! Todos!” (*sic*). Algo extremamente positivo que se vê aqui é o fato de que o aluno torna-se multiplicador. As próprias escolas formam seus educadores, lhes possibilitando acesso ao mercado de trabalho, tenham eles formação acadêmica ou não. Tal fato nos reafirma nossa preocupação e estímulo inicial de pesquisa para a dedicação que as escolas devem ter com o processo de formação do sujeito, entendendo que sujeitos em sala de aula podem tornar-se multiplicadores.

Quase sempre, esses professores passam por uma formação precoce, sendo que muitos assumem turmas infantis, ainda na adolescência, reproduzindo modelos aplicados por seus mestres. “A maioria dos professores e das professoras ensina da forma como aprendeu, e as atitudes e comportamentos se perpetuam de geração em geração, o que perpetua um certo quo no ensino” (FORTIN, 2004, p. 163-164). O conhecimento é adquirido “a partir da experiência como bailarina/aluna e na observação de seus professores, sendo o quesito principal para ministrar aulas, a quantidade de anos de balé” (FERREIRA, 2010, p. 208). A evolução e autonomia

das práticas acontecerão, ou não, a depender dos interesses individuais na busca progressiva e permanente por novos saberes.

Somado a isso, com relação aos alunos, o que identificamos no mapeamento dos dados foram as seguintes informações: 83,33% das escolas identificam o perfil dos alunos indicando a faixa etária que atendem, seguida de 33,33% que identificam pelo sexo e 27,77% pela classe social. Há pouca indicação da condição comportamental, psicológica e física, evidenciando uma restrição na inserção de pessoas com limitações.

Também, 66,66% das escolas apontam aplicarem projetos internos e sociais, 50% disponibilizando bolsas de estudo, 5,55% em trabalho com mulheres vítimas de violência doméstica e 11,11% com projetos pedagógicos. A disponibilização das bolsas se atrela diretamente à baixa condição financeira do aluno, mas, em alguns casos, também ao considerado talento nato que esse aluno possa ter para a dança. Oportunizando bolsas de estudo, as escolas tentam promover uma ação compensatória de reparo social, que é descrita por algumas como sendo realizada com dificuldades: “projeto nosso, que a escola banca, sem nenhum incentivo” (*sic*), “não dispomos de parcerias que nos permitam amparar um número significativo de alunos” (*sic*). Essas ações de inclusão criam condições de acessibilidade a pessoas de baixa renda e seus resultados ramificam para a sociedade, porém, paradoxalmente, tornam-se excludentes por submeter os interessados a testes, audições ou escolhas selecionadas.

5. Refletindo o ensino de técnicas como educação em dança

Apesar de algumas escolas oferecerem outros serviços, 100% delas têm, no ensino de técnicas de dança, o foco das suas atividades. 88,88% das escolas oferecem 02 ou mais tipos de aulas de dança, 83,33% das escolas adotam o Balé Clássico como carro chefe. A segunda técnica mais recorrente é o Jazz, presente em 77,77% das escolas, uma técnica que tem sua base arraigada em conceitos, terminologias e estéticas clássicas.

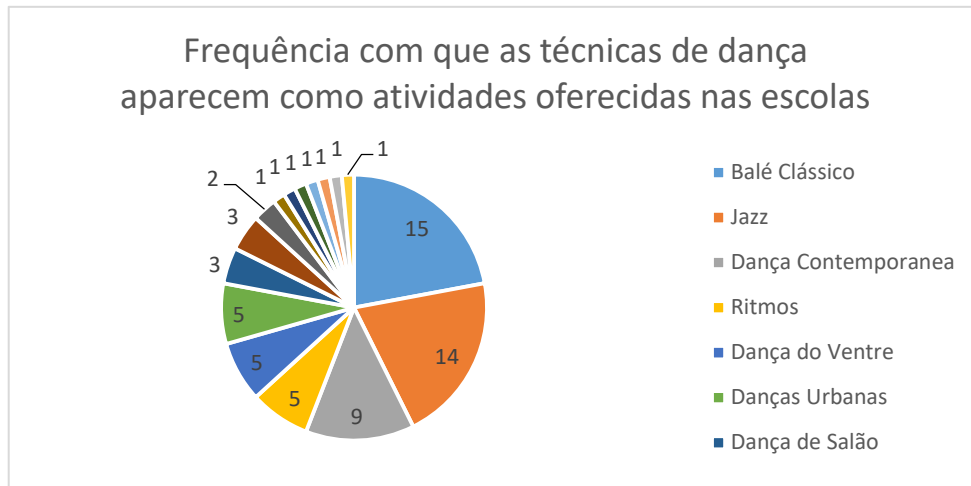


Fig. 4: Técnicas de dança, atividade oferecidas nas escolas.

Para todos verem: Gráfico pizza com 16 fatias coloridas indicando quantidade de vezes que técnicas de dança aparecem citadas em respostas do questionário do mapeamento

As técnicas de dança por muito tempo foram entendidas como únicos conhecimentos em dança. Elas perduraram e contam parte, não só, da história da dança, como da humanidade (AGUIAR, 2008). O Balé, especificamente, se firmou com hegemonia nos quatro cantos do planeta, e por muito tempo foi considerado “base” (AGUIAR, 2008) para as outras dança, capaz de uma “construção de corpo que servirá para a criação coreográfica de bons intérpretes em qualquer estilo a que se proponha” (RODRIGUES, 2007, p. 9). Apesar de seguir no imaginário popular como uma prática tradicional, não permanece estanque e apesar de ser uma técnica sistematizada, com signos, códigos, estéticas, intenções de controle e padronização do corpo que lhe são próprios; está em constante processo de adaptação, reconstrução e evolução assim como todas as áreas do conhecimento. É um conhecimento clássico, mas repensar suas práticas para que não permaneçam limitadas no tradicionalismo é necessário. O clássico “não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual” (SAVIANI, 2003, p. 13).

A professora e pesquisadora Ana Karla Sampaio (2021) destaca a importância das aulas de balé, quando essas se propõem a avançar para além das especificidades técnicas, a fim de romperem com o tradicionalismo e com procedimentos enraizados, que limitam o ensino-aprendizagem dessa técnica.

O senso comum aponta a aprendizagem da dança como a aprendizagem de passos, reprodução coreográficas e exercícios técnicos para melhoria de

performance. “Quando pais colocam seus filhos nas aulas de Dança, em geral o fazem com a intenção de que eles aprendam a dançar, mexer o corpo, movimentarem-se e não de que seus filhos aprendam a fazer-pensar-sentir-criticar-perceber a dança” (MARQUES, 2010. p. 44); portanto urge a necessária tomada de consciência pelo coletivo (educadores, alunos, famílias, sociedade) de que a apropriação técnica é insuficiente se não olharmos criticamente para a sua origem, seu significado histórico, para a dança e para os corpos. As técnicas não devem ter um fim em si mesmas e a promoção de discussões críticas, tanto sobre a eficiência de suas aplicações para atingir performances corporais, como o apagamento de outras práticas e a não integração de saberes, devem ser feitas de igual para igual, pautadas em argumentos científicos, gerando um equilíbrio nas falas, uma ressignificação de conceitos de corpo, dança, mundo e arte que possam coexistir com uma educação e dança que respeitem as singularidades dos sujeitos, provoquem reflexões, promovam noção de pertença, posicionamentos críticos e políticos, uma liberdade na aceitação de diversidades.

Atingir uma educação pautada em novos paradigmas, que extrapole para além do ensino de técnicas, é necessário, e Marques (2010) levanta considerações sobre como chegar a um equilíbrio de ações e discurso que não prejudique o ensino técnico, mas que promova essa educação integral.

“O preparo corporal, seja ele tecnicamente codificado ou somaticamente experienciado, faz parte do aprendizado dos artistas da dança. Corpos que dançam e compreendem na prática a ‘outridade’³ necessitam dos fios do preparo técnico como elemento da tessitura maior chamada dança/arte” (MARQUES, 2010, p. 34). Marques (2010) ainda coloca que aulas que negam a necessidade da técnica, do conhecimento das estruturas da linguagem da dança, da fruição da arte e do diálogo entre processo e produto no fazer artístico, que priorizam o autoconhecimento, a autoestima, a psicomotricidade, a afetividade e as emoções individuais focam somente na resolução de problemas sociais em detrimento da experiência artística e estética, são pragmáticas e funcionais. Também, nos aponta que, “nas aulas de dança com ênfase exclusiva no aprimoramento técnico, as vozes do dançar tornam-se ausentes, aquilo que vai além dos corpos preparados tecnicamente não tem importância, não existe” (MARQUES, 2010, p. 34). São aulas igualmente funcionais

³ Conceito, trazido por Otávio Paz (1982), relativo a necessidade de ouvir o outro, também sendo entendida como uma transcendência.

e pragmáticas, preocupadas com o que funciona e é mais eficaz para que o aluno execute os exercícios.

Aproximar as práticas de sala de aula das realidades dos alunos é fundamental na busca por essa educação integral. As técnicas de dança podem ser apropriadas de maneira que criem diálogo com as aspirações dos alunos, permitindo um estar no mundo, sem imposições, opressões e dominações. Considerando Sousa Santos (2018), quando afirma que o conhecimento pode ser um fator de dominação ou de emancipação e que “não está ausente das práticas sociais” (SANTOS, 2018, p. 32), vemos a inquestionável importância do educador que se percebe enquanto sujeito social, parte de um coletivo, produtor de saberes, e implicado com suas práticas, capaz de permitir que seus alunos se descubram igualmente sujeitos sociais produtores e detentores de conhecimentos, que promova noção de pertencimento de mundo em movimento cíclico entre si, seus pares em sala de aula e sua comunidade.

6. Saberes e fazeres - Arte como tecnologia educacional

Conhecer os contextos e sujeitos que fazem parte da amostra da pesquisa compreende também conhecer aquilo que aqui compreenderemos como seus saberes e fazeres, contemplando os métodos adotados pelas escolas, as autodefinições de suas funções em relação à formação de pessoas e o fazer artístico.

Assim, 12,5% das escolas afirmam que não adotam metodologias, mas, em contrapartida, afirmam estarem “montando a própria grade de exercícios/sequências” (*sic*), ou afirmam ainda: “trabalhamos de maneira contínua e progressiva” (*sic*). Essas respostas trazem à luz o fato de que elas utilizam programas próprios, adequados à realidade que vivenciam, têm metodologias próprias, apesar de não discorrerem teoricamente sobre elas, indicando que não consideram suas ações como métodos, por não estarem eles sistematizados e reconhecidos.

Como parte disso, 07 escolas (38,88%) desenvolvem seus próprios programas de conteúdo, 05 escolas (27,77%) adotam programas reconhecidos e sistematizados com metodologias específicas e 06 escolas (33,33%) adotam programas mistos que combinam essas 02 possibilidades.

Percebe-se que as escolas reconhecem a importância da dança na educação integral dos indivíduos, porque afirmam que além das habilidades físicas cognitivas, seus espaços têm função formativa em relação a questões artísticas, sociais e de empoderamento, mas o desenvolvimento das habilidades físicas ainda ganha lugar de destaque tendo sido citado em 55,55% das respostas, seguida da formação social com 50%, educação emocional com 44,44%, tendo a formação artística e a promoção de bem-estar e saúde empatadas em 33,33% das citações.

Nos aproximamos das experiências artísticas em dança como veio para unir e desenvolver simultaneamente esses aspectos, possibilitando atingir essa educação integral. Então, apontamos o conceito de “Arte como Tecnologia Educacional” proposto pela pesquisadora Beth Rangel (2015), como estratégia para a “configuração de novas formas de se fazer-sentir-pensar em processos criativos e educativos com relevos sociais e culturais, atuando como atrator de campos e redes de conhecimento” (RANGEL, 2015, p. 1). Quando atividades artísticas são experienciadas, uma formação integral se faz possível, haja vista a grande mudança de valores conceituais, atitudinais e procedimentais sofrida pelos sujeitos. Essas mudanças irão interferir diretamente nas relações desses indivíduos com outros e seus contextos, e, conseqüentemente, nos conhecimentos gerados. Esse movimento torna-se cíclico, contínuo e indispensável para a sobrevivência de um coletivo ativo que é campo vasto para a criação, construção de conhecimento e formação de sujeitos cidadãos, críticos, autônomos e politicamente engajados.



Fig. 7: Formação dos indivíduos e construção de conhecimento.

Para todos verem: Esquema de retângulos ligados por setas representando a construção de conhecimento pelas relações e as experiências vivenciadas.

Em relação à função das escolas ao fazer arte, 55,55% das escolas se percebem como facilitadoras de desenvolvimento humano através da arte, enquanto 38,88% se percebem promotoras, difusoras, disseminadoras de produtos e produções artísticas. Curiosamente 100% das respostas sinalizam para uma das duas direções mencionadas, como se não se correlacionassem. E mais, 66,66% das escolas trazem os festivais de encerramento do ano letivo como principais produtos artísticos produzidos. Algumas respostas exaltam a formação dos sujeitos através da arte, destacando “é pesquisar e produzir arte em seu contexto histórico, inserindo-o na realidade de cada aluno, reconhecendo sua real importância no poder de transformação e sensibilidade no desenvolvimento humano.” (*sic.*) e, “oferece instrumentos para os alunos desenvolverem autonomia, além de incentivar o desenvolvimento do olhar crítico” (*sic.*).

7. Reflexões

Mesmo diante das especificidades, todas as escolas são privadas, sobrevivem do ensino de técnicas e, portanto, são naturalmente preocupadas com o mercado e implicitamente com a sociedade. Para Marques (2020), questões capitalistas que vêm tratando educação como mercadoria, atreladas à difusão de técnicas eurocêntricas, hegemônicas, travam ponderações quanto à forma de permanência e ao papel social dessas práticas. Longe de esvaziar ou apagar o ensino de técnicas é necessário nos debruçarmos sobre as práticas para repensarmos e refletirmos diariamente sobre o que, como e para quem direcionamos as intenções dessas práticas.

Os dados levantados com o mapeamento possibilitaram reflexões críticas a respeito dos procedimentos metodológicos, adotados pelos professores. Entendendo o papel dos educadores como mediadores de conhecimentos na perspectiva de práticas, teorias e atitudes, e, pensando na qualidade da formação desses sujeitos, em diálogo com seus contextos, apontamos para o necessário repensar do ensino técnico que dialogue com princípios da interdisciplinaridade, do coletivo, se aproxime de práticas criativas e experiências significantes, explore teorias, discussões e análises críticas, que valorizem elementos da identidade territorial e social dos alunos, que tragam novos conceitos de arte, mundo, corpo e dança.

Marques (2010) afirma que conceitos são escolhas que balizam

metodologias e refletem o estar, pensar e agir para a/na sociedade. Pensar em formas de ensino de técnicas que sejam condizentes com as propostas de educação da contemporaneidade aproxima-se do pensar as escolhas do professor, escolhas que irão compor sua metodologia, escolhas que podem reorganizar, ressignificar, fazer releituras, analisar o que historicamente foi posto, abrir possibilidades, dar outra intenção aos movimentos e, assim, permitir que o aluno faça suas leituras de mundo através desses movimentos. Essas escolhas do professor são a linha tênue entre possibilitar o constructo de conhecimentos significantes ou não; com isso podem ser diferenciais que distanciarão as escolas de dança do papel de simples prestadores de serviços para o de transformadoras sociais.

É necessária a presença de mediações pedagógicas, flexíveis, horizontais e dialógicas, que emergem para agregarem ao ensino de técnicas toda autonomia, posicionamento crítico e engajamento, indispensáveis aos processos educacionais emancipatórios, com foco numa formação global, numa educação integral. Ações implementadas nas escolas podem ganhar corpo, intencionalidade e acontecerem de forma mais consciente com objetivos bem claros e direcionados.

8. Conclusões

Diante dos resultados e discussões já expostos, a construção do itinerário formativo se justifica e se apresenta como elemento necessário para maior qualificação e alargamento na formação dos educadores em relação às suas escolhas atreladas a práticas que promovam, além do ensino de técnicas, educação e formação integral através da arte. Esse material pedagógico compreenderá plano de formação inicial e continuada, elaborado em diálogo com demandas, necessidades e potencialidades dos espaços, sujeitos, educadores em dança que ali atuam comprometidos e implicados com seus fazeres.

A busca pela formação integral em sala de aula corrobora com a hipótese de que as escolas têm, sim, potencial para proporcionar transformações sociais. No entanto, há relações de dependência entre as escolhas artístico-metodológicas dos educadores e essas potencialidades. Nesse sentido, olhar para essas escolhas artístico-metodológicas é fundamental se o objetivo transcende o depósito de técnicas de dança nos corpos dos alunos.

O conhecimento seja ele teórico, técnico, sensorio motor, estético, criativo

ou expressivo, ganha completude ao possibilitar a promoção de autocompreensão. Como nos lembra o sociólogo Boaventura de Souza Santos: “o conhecimento significa, acima de tudo, conhecermo-nos a nós próprios, conhecermos a nossa sociedade, obviamente, e experimentarmos o mundo como nosso” (SANTOS, 2018, p. 29). Nesse pensamento, incluo o conceito da Arte como Tecnologia Educacional, aliado à noção de conjunto ou sistema, como orientação para a produção do material pedagógico aqui proposto. Lembramos que a abordagem pedagógica que valoriza a identificação de sujeitos e contextos deve ter consequência nas escolhas e definição dos conhecimentos e métodos de aprendizagem a serem configurados como elementos dos processos pedagógicos (RANGEL, 2014).

Referências

AGUIAR, D. **Sobre treinamento técnico de dança como coleções de artefatos cognitivos**. 2008, 119f. Dissertação (Mestrado em Dança) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9046>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BARANCELLI, L. Dança e qualidade de vida: um estudo biopsicossocial. **Repertório**, Salvador, Ano 9, n. 26, p. 273-282, 2016.1. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/17477/11417>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRANDÃO, A. E. S. **A Arte como Tecnologia Educacional**. 2014. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16853>. Acesso em: 04 mai. 2021.

FERREIRA, R. Ensino do balé e formação de professores: quem ensina o quê. In: TOMAZZONI, A., WOSNIAK, C., MARINHO, N. (orgs.) **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville/SC: Nova Letra, 2010. p. 207-210.

FORTIN, S. Transformação de práticas de dança. In: PEREIRA, R. e SOTER, S. (orgs.) **Lições de Dança 4**, Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

HOOKS, B. **Ensinando Pensamento Crítico Sabedoria Prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Implicada, Currículo e Formação. Espaço do currículo**, João Pessoa, v. 5, n.1, p. 176-183, jun./dez 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso: 20 jan. 2022.

MARQUES, I. A Dança no Contexto e os Novos Contextos da Dança. *In*: SANTAELLA, L., MOTA, E. (orgs.) **Dança sob o signo múltiplo**. Barueri: Estação das Letras e Cores, 2020.

MARQUES, I. Dança-educação ou Dança e Educação? Dos Contatos as Relações. *In*: TOMAZZONI, A., WOSNIAK, C., MARINHO, N. (orgs.) **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville/SC: Nova Letra, 2010.

MARQUES, I. **Linguagem da Dança Arte e Ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

NAVAS, Cássia. Centros de Formação: O que há para além das Academias? *In*: TOMAZZONI, A., WOSNIAK, C., MARINHO, N. (orgs.) **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville/SC: Nova Letra, 2010.

PAZ, O. **O Arco e a Lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

RANGEL, B. Corpo-sujeito e comunidades de sentido no entrelaçamento da Arte, Educação e Cultura. *In*: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA – ENECULT, 11, 2015, Salvador. **Anais [...]** Salvador: Universidade Federal da Bahia, v. 1, 2015.

RANGEL, B.; AQUINO, R.; ROCHA, L. Confabulando com pesquisas implicadas em Dança. *In*: CONGRESSO CIENTIFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 2ª edição virtual, 6, 2021, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA, p. 666-678, 2021.

SAMPAIO, A. K. Memória e Resistência: o ensino do balé clássico na formação profissional da Escola De Dança da FUNCEB. *In*: CONGRESSO CIENTIFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 2ª edição virtual, 6, 2021, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA, p. 624-637, 2021.

SANTOS, B. S. **Na oficina do sociólogo artesão**. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, M. **Por Uma Outra Globalização: do pensamento único a consciência universal**. 29 ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico - Crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

Érica Ocké (UFBA)

E-mail: eocke@hotmail.com

Mestranda do PRODAN/UFBA orientada pela Profa. Dra. Beth Rangel, Licenciatura em Dança-UFBA, especialista em Metodologia do Ensino das Artes- UNINTER, diretora artística e pedagógica da A-rrisca Cia. de Dança e do Curso Técnico Profissionalizante em Dança da A-rrisca.

Beth Rangel (UFBA)

E-mail: bethrangel19@gmail.com

Orientadora: Beth Rangel é Prf^a Dr^a da Escola de Dança da UFBA, coordenadora do Programa de Pós Graduação profissional de Dança da UFBA, atua em pesquisas da Arte enquanto Tecnologia Educacional, é líder do grupo de pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces.

O trabalho por projetos: outros modos de ser, fazer e estar docente em dança com crianças

Fernanda de Souza Almeida (UFG)
Adriana Vilchez Magrini Liza (Mackenzie)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: Este texto pretende apresentar os aprendizados e reflexões das autoras e proponentes do curso "O trabalho por projetos: dança, infâncias e contextos educativos", com carga horária de 10 horas, realizada em dois encontros *on-line* e síncronos. A proposta de formação continuada almejou fomentar modos outros de pensar e conceber o conhecimento, as crianças e a própria educação das infâncias na interface com a Arte, em particular a Dança, ao compartilhar experiências reais de abordagem da dança com as infâncias por meio de projetos educativos. Para converter as impressões e transformações, registradas em cadernos de campo das proponentes/pesquisadoras, em diálogo com as falas das participantes, gravadas em vídeo, em conhecimento científico, lançou-se uma mirada para a investigação qualitativa ancorada nas Ciências Sociais, com caráter de narrativa de experiência pedagógica. A análise das informações geradas foi sustentada por autoras/es que dialogam com o tema da Educação, da Arte-educação e da Dança e revelaram que o trabalho por meio de projetos em dança é uma maneira interessante de realizar processos formativos, criativos, participativos, integrados e abertos às mudanças. Ações tais, fundamentadas na compreensão da unicidade, da totalidade do saber, na intencionalidade docente e sua relação com as múltiplas linguagens e com as proposições pedagógicas institucionais. Uma necessidade de inventar e reinventar outros modos de ser e estar com as crianças em dança.

Palavras-chave: DANÇA. PROJETOS EDUCATIVOS. FORMAÇÃO DOCENTE. INFÂNCIA.

Abstract: This text intends to present the learning and reflections of the authors and proponents of the course "Work through projects: dance, childhood and educational contexts", with a workload of 10 hours, held in two live online meetings. The aim of this proposal on continuing education is to promote other ways of thinking about the constructing knowledge, children and childhood education in the interface of Art, in particular Dance, by sharing real experiences of approaching dance with children through educational projects. To change the impressions and transformations, written in the proponents/researcher's field notebooks, in dialogue with the recorded participants' speeches, into scientific knowledge, a look was launched for qualitative research anchored in the Social Sciences, with a character of narrative pedagogical experience. The analysis of the information generated was supported by authors who dialogue with the themes of Education, Art-education and Dance and revealed that working through dance projects is an interesting way to carry out a formative, creative, participatory, integrated and dynamic educational process. Actions, based on the understanding of the uniqueness of the totality of knowledge, the teaching intention and its relationship with the multiple languages and institutional pedagogical propositions. This course shows the need to invent and reinvent other ways of being

and being with children in dance.

Keywords: DANCE. EDUCATIONAL PROJECTS. TEACHING TRAINING. CHILDHOOD

1. Borbulhas poéticas

Como promover uma abordagem não fragmentada em dança com crianças, conectada ao cotidiano e aos temas do interesse infantil e do espaço educativo? Como sensibilizar cada vez mais os sentidos para perceber os caminhos que vão se abrindo e as mudanças de rota ao longo do processo artístico com a garotada? Como alinhar as concepções com as proposições? Como integrar e relacionar os elementos da dança aos contextos?

Essas foram algumas questões disparadoras da proposta de formação continuada intitulada "O trabalho por projetos: dança, infâncias e contextos educativos", com carga horária de 10 horas, realizada em dois encontros *on-line* e síncronos, promovido pelo projeto de extensão "Dançarelando" (@dancarelando) vinculado ao curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG, Goiânia/GO), coordenado pela primeira autora deste artigo, em parceria com o projeto "Dança Criativa" (@dancacriativa), concebido pela segunda autora.

O curso foi divulgado pelas redes sociais de ambos os projetos e as pessoas interessadas enviaram um correio eletrônico para o "Dançarelando". Na sequência, recebiam a ficha de inscrição e o *link* para o acesso à plataforma nos dias dos encontros, assim como os textos-base de estudo para aprofundar a discussão.

A idealização dessa formação proveio das participantes do curso anteriormente ofertado, sob a mesma organização virtual e com as mesmas proponentes, nomeado de "Experiência dançantes com bebês e crianças bem pequenas". Ao longo do debate, as proponentes foram explicitando possibilidades e ideias de vivências com bebês e crianças pequenas e, encantadas com a diversidade de propostas comentadas, as participantes sugeriram um curso sobre como trabalhar por meio de projetos.

Desse modo, no intuito de compartilhar a vasta experiência das autoras deste texto e proponentes do curso sobre a abordagem da dança com as infâncias por meio de projetos educativos, o curso almejou, entre outros aspectos, fomentar

modos outros de pensar e conceber o conhecimento, as crianças e a própria educação das infâncias na interface com a Arte, em particular a Dança.

Tal pressuposto nos impulsionou a discutir com as participantes, nove mulheres, residentes nas regiões Sul e Sudeste do Brasil e licenciadas em Dança, Artes Cênicas e Educação Física: 1) como se dá a construção do conhecimento e a elaboração da experiência infantil, a partir dos Estudos Sociais da Infância; 2) as possibilidades que os cotidianos educativos e os contextos de aprendizagens oferecem às proposições dançantes e como se manterem abertas a percebê-los conectando-os com sensibilidades e criatividade; 3) a disposição e disponibilidade à silenciar para observar, escutar, perceber e assumir as sutilezas e peculiaridades de cada espaço, grupo e situação para propor ações poéticas não fragmentadas, democráticas e que nutram esteticamente a garotada, nós, docentes, e a comunidade nos diferentes espaços educativos; e 4) como equilibrar o habitual com o inédito.

Desse modo, o objetivo deste texto é apresentar à comunidade acadêmica os aprendizados e reflexões das proponentes a respeito do processo, em intercâmbio com os comentários, indagações, inquietações e descobertas das participantes.

Para cambiar o vivido, nossas impressões, aprendizagens e transformações, em diálogo com as falas das participantes, em conhecimento científico, lançamos uma mirada para a investigação qualitativa ancorada nas Ciências Sociais, em interface com a Sociologia da Infância, a Pedagogia da Educação Infantil, a Filosofia da Educação e a Arte, com caráter de narrativa de experiência pedagógica.

Como afirmam Cardona e Salgado (2015), narrar é um fenômeno humano em que se expressam pluralidade, diversidade, subjetividade e heterogeneidade. Essa ação permite que as pessoas preencham de sentido suas próprias vidas, ideias e modo de ser e estar no mundo, ressignificando, recriando e transformando acontecimentos em saberes.

Como método de investigação, a narrativa se define como uma forma de acessar um tipo específico de conhecimento que pode contribuir para a compreensão de um fenômeno social, histórico e geograficamente contextualizado, para ajudar a esclarecer, inspirar e impulsionar outros processos e práticas, sem a pretensão de estabelecer regras gerais ou leis universais (CARDONA; SALGADO,

2015).

Dessa forma, todo o processo foi registrado nos cadernos de campo das proponentes/pesquisadoras e em gravações em vídeo, aos quais foram analisados na relação com autoras/es que dialogam com o tema da Educação, da Arte-educação e da Dança. Para a gravação foi utilizado o programa *ApowerREC*, a qual foi acessada posteriormente para a transcrição das falas das cursistas.

Nesse sentido, é relevante compartilhar a experiência em questão, uma vez que percebemos, em nossas práticas docentes, que muitos profissionais não identificam com clareza, como planejar suas proposições a partir de um fio condutor que faça sentido, tanto para as crianças, como ao próprio docente. Essas vivências surgem desconectadas entre si, de um encontro para o outro, no qual um dia o objetivo centra-se, por exemplo, no conceito de peso (LABAN, 1978), em outro nas experimentações das ações corporais (LABAN, 1978), mas de maneira aleatória. Ou, até mesmo, nas vivências de um mesmo dia, no qual o começo, o meio e o fim, são concebidos de forma fragmentada, em que o “aquecimento” é pensado apenas para preparar e adaptar o corpo para o “objetivo principal”, e assim que essa “etapa” é finalizada, muda-se a proposta para contemplar o enfoque da vivência, seguido de um encerramento para “voltar a calma”.

Tais percepções corroboram com a experiência de Martins (2019) que afirma que frequentemente as atividades escolares se configuram como ações isoladas e planejadas com objetivos específicos que focalizam os conteúdos. Em particular, em relação aos processos educativos em arte, a autora Martins (2019) destaca que ainda são comuns o registro de datas comemorativas, a confecção de presentes e as releituras, e questiona como superar este reducionismo e ampliar a compreensão da educação em e pela arte nas escolas.

Por outro lado, ao desenhar a proposição a partir de um fio condutor, é importante que ele não se mantenha tão delineado, reto e esticado a ponto de impedir mudanças de direção, outras formas e possibilidades que podem surgir durante a prática, no contato com a garotada. Esse fio precisa ser flexível, ter ampla mobilidade sem que se perca a intencionalidade docente.

Desse modo, o curso almejou um borbulhar de ideias e possibilidades poéticas, sensíveis, criativas e diversas a respeito do trabalho por projetos em dança com crianças, nos diferentes espaços educativos.

2. Propostas nutritivas

A partir do desejo de fomentar nas participantes outros modos de ser, fazer e estar docente em dança com crianças, o primeiro dia de curso começou com uma dinâmica de sensibilização do olhar por meio de imagens disparadoras que instigavam uma reflexão sobre olhar para a/o outra/o, da/o outra/o e o ponto de vista das crianças, adulta/o-docente, demais professoras/es da escola, equipe gestora e da comunidade.

Ao lançar tais inquietações imagéticas, as participantes construíram coletivamente um pensamento que tangenciou a maneira subjetiva e pessoal ao qual compreendemos e interpretamos as situações vivenciadas. Nessa medida, se faz relevante manter um diálogo próximo e constante com a/o outra/a para alinhar as expectativas, bem como atribuir maior qualidade ao processo educativo.

Tal disparador buscava trazer à tona a consciência da necessidade de manter a escuta (como todos os sentidos) aberta e disponível às crianças, demais funcionárias/os da escola, comunidade e projetos pedagógicos, para o desenvolvimento das ações dançantes. Essa abertura se caracteriza como um dos eixos centrais de atuação por meio de projetos educativos.

A esse respeito Martins (2019) destaca que:

Aplica-se injeção, testes e questionários, mas não se aplica um projeto, pois a sua realização implica necessariamente em transformações durante o processo. Até mesmo os projetos que são enviados aos professores com todas as etapas descritas, apresentam mudanças ao longo do caminho, pois o contexto, o tempo, as respostas das crianças provocam mudanças (MARTINS, 2019, p. 2389).

Começar o curso por essa discussão e a escolha por trabalhar por meio de projetos com crianças, baseia na própria concepção de infância que, segundo Nogueira e Barreto (2018) pode ser compreendida como uma maneira de experimentar a realidade, de estar imerso no momento presente, de viver no aqui e agora e de construir o conhecimento por meio da interrogação, do brincar, da sensorialidade, do movimento e da imaginação; além de manter o encantamento diante da vida e a capacidade de estar aprendendo.

Segundo esse entendimento, ao vivenciar o presente em sua plenitude e manter o frescor da curiosidade, esses seres de pouca idade não fragmentam e não compartimentam o saber; tornando o trabalho por meio de projetos, um caminho

interessante e mais alinhado às características e necessidades infantis, uma vez que essa metodologia aborda o conhecimento de modo espiralado e costurado com o contexto, não só das crianças, mas da própria instituição, sua localização, cultura e projetos pedagógicos em andamento.

A partir dessa compreensão, a elaboração de um projeto começa ao lançar um olhar para o contexto, para o espaço, o tempo e o conhecimento das pessoas envolvidas, assim como a percepção dos seus interesses. Tal reconhecimento permitirá identificar o ponto de partida e prever possíveis pontos de chegada.

Entretanto, antes, é necessário entender os conceitos de contexto, cotidiano e rotina e suas relações com a elaboração e o desenvolvimento dos projetos.

Segundo Dubovik e Cippitelli (2018), contexto refere-se a todos os fatores geográficos, físicos, culturais, históricos, sociais e aos elementos construídos que caracterizam um determinado lugar em que algo foi, está ou vai ser desenvolvido. Essa consciência possibilita a apreensão do todo, uma atenção mais detalhada e sensível à cultura específica daquele ambiente educativo e a compreensão de que todo saber é um saber situado. Isso evitará, principalmente, a reprodução do mesmo projeto anos após anos, a partir da percepção adulta de que “deu certo”.

Buss-Simão (2007) discute o termo rotina caracterizando-o como uma estrutura definida e cronológica das atividades, tarefas e demandas a serem realizadas. Essa estratégia favorece a organização, a criação de hábitos e atitudes que precisam ser adquiridos, envolvendo horário para comer, dormir, brincar, entre outros. Contudo, as crianças, frequentemente, burlam ou transgridem essas ordenações, num esforço de resistência (BUSS-SIMÃO, 2007) e de fazer valer suas necessidades e interesses.

Dessa forma, a autora defende um enfoque maior na elaboração e realização de cotidianos e não de rotinas, justamente para que haja espaço para o novo, o não planejado, tão comum ao movimento da vida e, em especial, do trabalho essa gente de pouca idade. Uma organização que, ao mesmo tempo, seja intencional, flexível, que equilibre o habitual com o inédito, possibilite a expressão e combinação de singularidades e atribua segurança e acolhimento (BUSS-SIMÃO, 2007).

Uma possibilidade, compartilhada no curso pela proponente e primeira

autora do texto, foi construção de rituais que inauguram cada encontro dançante, como foi o exemplo do “baú dançante”. O “Baú dançante” era um baú artesanal, carregado com objetos, fotos e diversos materiais que pudessem representar ou instigar a curiosidade, a motivação e a imaginação da garotada para iniciar o dia. Era, portanto, um elemento de ignição que variava a cada encontro. Além do mais, ao final da vivência, as crianças escolhiam, coletivamente, algo que, para o grupo, mais marcou a experiência dançante, para ser colado do lado de fora do baú, criando assim, um mosaico dos aprendizados do semestre.

Ações como essas fomentam a construção de rotinas e cotidianos poéticos e ambientes que despertam e convidam à estesia, assim como mostram a força criativa da docência, especialmente, porque trabalhamos com Arte.

Ainda sobre a elaboração das rotinas em dança, Almeida (2022) destaca em sua tese de doutorado a importância dessa prática para as próprias crianças.

A aula não começa sem que elas [as crianças] me olhem, se olhem, respirem e eu conte o que iremos fazer no dia. Quando, por algum motivo, pulo uma dessas etapas, mesmo a etapa de mostrar o caderno, elas reclamam e dizem que não podemos começar pois falta algo (ALMEIDA, 2022, p. 1).

O cotidiano é a base do contexto e o contexto é a base dos projetos educativos. Com isso, observar cuidadosamente, perceber com sensibilidade e se permitir silenciar para deixar o contexto revelar as particularidades do cotidiano, torna-se uma atitude fundamental da/o docente e atribui o ritmo, a dinamicidade e a flexibilidade característicos de um projeto.

Contudo, essa atitude de abertura, não só na fase de construção, mas ao longo do desenvolvimento de um projeto, revela-se um desafio, uma vez que Ram (2015) afirma que possuímos uma certa incapacidade de tratar o ponto de vista e os questionamentos da outra pessoa de forma cortês e reflexiva. Tendemos a sentir algum ressentimento ou descaso.

Indagações, comentários, espanto, são trazidos, constantemente, pelas crianças, durante as ações educativas. Tudo para criança é novo e lhes salta à consciência. Questões que colocam a/o docente “junta/o”, em uma relação horizontal com a garotada, para pensar respostas, mudanças de caminho e estabelecer novas rotas dançantes. Como lidar, então, com essas raízes adultocentradas do papel ativo e frequente do/a professor/a de ensinar, de estar

sempre “transmitindo” algo? Quais são nossos bloqueios nesse processo de comunicação que nos impede de silenciar, parar e apenas observar?

É importante segurar o ímpeto de interpelar, de intervir, de opinar e de direcionar todo o tempo, oferecendo tempo e espaço para a criação, a descoberta, a experimentação, a imaginação e a “ideação” infantil.

Para Ram (2015), se abrir à uma escuta franca e conseguir se colocar na posição da outra pessoa, potencializa a percepção de detalhes, ideias e possibilidades que não havíamos notado e compreendido em um primeiro momento. Podemos aprender e apreender outras perspectivas ampliando nossa sabedoria sobre uma circunstância, assim como aprimorar nossa capacidade de adaptação.

Ainda segundo o autor (RAM, 2015) essa atitude dialógica, participativa e democrática, não pressupõem, de maneira alguma, renunciar à intencionalidade docente, do nosso papel organizacional e de mediação. Continua a cargo da/o professor/a selecionar o que propor e como propor dentre a multiplicidade de opções que jorram das crianças. A esse respeito, durante a dinâmica de sensibilização do olhar disparado por algumas imagens instigantes, uma das cursistas elencou:

Fiquei pensando nesse sentido da desconstrução desse olhar que vem de cima - do educador-, no sentido de sair dessa hierarquia, tentando construir um projeto numa estrutura. Mas sentindo, contextualizado e dando espaço para cada criança trazer o seu contexto, o seu olhar, a sua demanda; para cada construção de corpo (L.M., gravação em vídeo, 2022).

Uma escuta aberta e sensível que, quando nos referimos às crianças, falamos de uma atenção constante ao dito e ao não dito e suas relações “com distintas/os materialidades, brinquedos, tempos, espaços e parcerias” (PRADO; ANSELMO, 2020, p. 6). Escutar é perceber a situação como um todo, e “ter escuta é estar disponível, em estado de prontidão, é estar apto a responder às demandas que se fazem presentes em uma situação” (OLIVEIRA, 2009, p. 53).

Além do mais, se deixar afetar, mergulhar nas palavras e imaginar o que está passando na mente das crianças, de outras/os professoras/es; equipe gestora e comunidade escolar ao perguntar sobre a dança, ao questionar seu papel na educação, ao proferir comentários descontextualizados e/ou solicitar demandas que não correspondem ao campo de conhecimento da Dança, contribui para um diálogo mais amistoso e para a identificação da maneira mais adequada de nos colocarmos e de apresentar o nosso ponto de vista a partir dessa linguagem artística.

Além do mais, colocar-se no lugar, abrir-se a escuta e imaginar ajuda as/os professoras/es a se envolverem com os caminhos do lúdico, do encantamento, da sensorialidade, do movimento e da presença, tão característicos da experiência infantil (BENJAMIN, 1985). Esse modo docente de estar presente, segundo Silva (2022), se refere a estar de corpo inteiro, vivendo a experiência junto, o mais disponível possível e ciente do que afeta as crianças e como elas afetam os demais, o entorno e a nós, qualificando os detalhes, o indizível e as singularidades do território corporal. É a qualidade da presença do/a professor/a que traz propriedade para a mediação e para a intencionalidade docente.

Nesse processo, as perguntas serão o ponto de partida e a base para a manutenção dos projetos, uma vez que, as respostas nos permitem, não só identificar interesses coletivos, como também aspectos a serem aclarados, aprofundados, ampliados e complexificados na relação dança/contexto. Perguntas sobre si, sobre as pessoas e sobre a sociedade. Reflexões para despertares de corpos, de movimentos, sentidos e percepções para a criação da própria dança, assim como de muitas danças. Deixar turva a autoridade docente e saber o que as crianças pensam, como se expressam e o que têm a nos dizer (COLECTIVO FILOSO FARCONCHICXS, 2018).

Quem faz arte? Quais são os tipos de artes? Você conhece algum artista? Já foi a uma exposição, apresentação? Vocês querem conhecer um artista que fez/faz obras usando o corpo e o movimento? Essas foram algumas questões disparadoras de um projeto em que a segunda autora abordou a artista Anna Maria Maiolino. Ao lançar tais perguntas, percebeu-se uma relação direta entre arte e pintura, dessa maneira, a discussão se ampliou para a identificação das linguagens artísticas, com desdobramentos infinitos para tantas outras perguntas, conversas, visualizações de vídeos, imagens e apreciações estéticas.

Essa atitude pode transformar os encontros dançantes em grandes clareiras, dessas no meio de uma imensa floresta, como metaforizou Larossa (2003). Para o autor, a clareira é o lugar do vazio, da iniciação, de um ritual democrático de abertura e partilha. Abertura para si mesmo: suas descobertas, *insights*, criações, invenções, imaginações, narrativas, medos, alegrias, desconfortos e movimentações. Um clarão para a própria voz, para própria percepção/sensação, para a própria combinação dançante. Um dizer SIM às crianças no qual a/o docente se silencia para permitir que os saberes infantis e as trocas entre elas fluíam.

Entretanto, a "escutatória" esbarra na escassez de práticas democráticas ao qual fomos atravessados ao longo de nossa formação, seja no âmbito familiar, escolar ou social. Desconstruir leva tempo, persistência e atenção, o que muitas vezes convulsiona nossas certezas docentes.

Ademais, é relevante para a manutenção do processo que esse "jogo de provocações" se mantenha ao longo do desenvolvimento dos projetos. Que movimento eu faço para mover esse tecido? Que movimento eu fiz que moveu esse tecido? O tecido pode dançar? Como? Como o artista se move? Por que ele se move assim? É possível combinar essas movimentações de maneira dançante?

A esse respeito, Martins e Americano (2018) nos esclarecem que a atitude do mediador frente a obra, faz toda a diferença, assim como, as questões provocativas que o/a professor/a irá lançar para as crianças, com convite a descobertas e ao desconhecido. Entendemos que o mediador pode ser um "aguçador das percepções".

Todavia, não podemos esquecer que as experiências de vida, o cotidiano, as famílias, as culturas, o lugar e os hábitos das crianças, são distintos, portanto, a diversidade de questões, dúvidas e respostas também o serão.

Para envolver ainda mais as crianças nessas indagações, podemos pensar em uma nutrição estética, com elementos que vão compor e alimentar o projeto ou a vivência em si.

A Nutrição Estética é um momento em que ofereço algo, estético, artístico ou poético para alimentar a alma. Pode ser um trecho de um filme, uma imagem, uma música, uma pequena história, uma apreciação de uma obra de arte, entre outras possibilidades. Acontece sempre no início da aula também para que todo mundo se conecte ao mesmo assunto, para começarmos a aula olhando para o mesmo lugar. Ela também acontece como um modo de ampliar o universo cultural dos alunos (MARTINS; AMERICANO, 2018, p. 5).

Mas, como acontece essa mágica das crianças entenderem, incorporarem, lerem, a proposta do projeto? Como esse ato de contemplação e fruição do tema central, do eixo condutor, se faz presente neste encontro da criança com o projeto? Como propor esse diálogo?

Segundo Pareyson (1984) ler significa executar e executar significa fazer com que a obra viva de sua própria vida, tornando-a presente em sua plenitude sensível e espiritual. Portanto, para o mergulho nessa magia de leitura do projeto é necessária uma degustação sensível e estética, no qual nos posicionamos como

curadores, uma vez que assumimos a responsabilidade de escolher o que propor e como propor.

Para compreendermos sobre a potência da mediação, Martins (2019) comenta que ela pode ser entendida como “ponte” entre lados opostos [...], o “estar no meio”, na complexa posição de “estar entre”, que possibilita uma rede de múltiplas provocações e possibilidades de relações entre os sujeitos, objetos, espaços e contextos envolvidos (MARTINS; AMERICANO, 2018). Segundo a e o autor/a

[...] há de ser um convite à *aesthesis*, desarmando a anestesia que leva à indiferença. Um convite à disponibilidade e abertura frente ao que lê e interpreta com seus próprios referenciais ampliados no diálogo e na multiplicidade de camadas de sentidos que a arte, os objetos, o patrimônio e manifestações culturais evocam, nos espaços em que são preservados, expostos e divulgados. Um convite para aguçar a percepção, para analisar detalhes e o todo, para trocar e ampliar os saberes diante da multiplicidade, do antigo e do novo, do familiar e do inesperado, do concreto, do histórico e do simbólico (MARTINS, AMERICANO, 2018, p.2).

Nesse processo, as/os professoras/es assumem um papel de ser "ponte" entre a multiplicidade de vozes, desejos, experiências, contextos e a dança.

Essa relação foi outro eixo de debate do curso, uma vez que buscamos fomentar nas participantes possibilidades de identificar, integrar e relacionar os elementos da dança aos contextos. Para exemplificar, apontamos que em um projeto sobre água, há a chance de experimentar, entre outros elementos, as fluências do movimento, o ondular e balançar em peso leve. Isso não significa tornar a Dança um meio para ensinar as características da água, mas apresentar, especialmente, na Educação Infantil, um conhecimento não fragmentado que rompa as fronteiras dos “assuntos escolares”, articulado às multiplicidades de linguagens tão presentes nessa etapa da Educação Básica. Sobre isso, uma das cursistas comentou:

Na escola onde eu trabalho, vejo muito as crianças, suas atitudes e o conhecimento sendo colocados em “caixinhas”. Há uma insistência para que as crianças cumpram o que foi planejado, provocando uma sensação de disputa, na qual o professor se desespera pensando: “- Meu Deus, o que eu vou fazer para que as crianças façam isso que eu planejei?” (M.S., gravação em vídeo, 2022).

Trabalhar por projetos é pensar pela via do todo, de maneira rizomática, em oposição a uma concepção de somatório de atividades. Sobre isso, Larossa

(2003) nos provoca ao afirmar que ações baseadas no acúmulo e na velocidade de apreensão das informações fragmentadas, impede a experiência, a construção de sentidos, o aprofundamento e, conseqüentemente, atingir o status de um saber genuíno.

Isso deveria ser um fator de atenção na educação, especialmente em e pela Arte que carrega um potencial inter, multi e transdisciplinar. Respirar, deixar decantar, alargar o tempo para a criação e para os processos autorais, criar redes de saberes, relações, ações por meio de um conjunto de elementos da Dança que se comunicam entre si e com os temas da sociedade, traz uma consciência crítica e ética para a formação humana e sua atuação no entorno. Ensinar um passo atrás do outro, para mostrar que as crianças sabem bastante coisas, não é experiência, não é sabedoria.

E, como a Dança não se aparta da sociedade, as temáticas dos projetos quase sempre escorrem para discussões a respeito de higiene, relações étnico-raciais, diversidade, *bullying*, entre outras; como foi o caso da partilha de uma das participantes do curso. Ao final do primeiro dia, após uma das proponentes ter compartilhado a estrutura e o desenvolvimento de um projeto envolvendo o livro “Obax” (NEVES, 2010), a cursista contou que também havia realizado um projeto em dança a partir desse mote, uma vez que o autor faria uma visita na escola.

Ela revelou momentos marcantes do processo no qual as crianças incorporam as/os personagens da história ao cotidiano dançante delas, mencionando-as/os como amigas/os. A garotada se identificou com a protagonista que às vezes ficava triste por ninguém acreditar nela, que desejou embarcar numa aventura para conhecer mais sobre a savana africana e o baobá e, perguntou sobre cores, levando a um debate sobre o pigmento natural presente na pele humana: a melanina.

Mais uma vez, refletimos sobre como manter a dança como eixo central, conectando seus elementos ao contexto. Exemplificamos, a partir do baobá e das árvores em geral, como enraizar os pés, torcer o tronco ou expandir e balançar os braços com o vento e como essas experimentações se convertem em dança e em processos de criação.

Para finalizar o curso, discutimos uma estrutura mais formal para orientar a concepção de um projeto educativo, por meio da utilização de roteiros de observação, conversas com a equipe gestora e docentes, leitura dos projetos

pedagógicos, acompanhamento do cotidiano, jogos e dinâmicas de “quebra-gelo” e perguntas. Na sequência, abordamos uma configuração de elaboração, escrita e etapas de realização comentando os itens centrais, tais como: títulos, descrição geral do tema, objetivos centrais, público (quantidade e faixa geracional), justificativa, eixos temáticos, estratégias, previsão de um cronograma de ação e forma de avaliação.

Tais organizações serão os alicerces dos planejamentos, em uma

[...] atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática docente (OSTETTO, 2010, p. 177).

Na sequência, as cursistas foram convidadas a compartilhar possíveis ideias de futuros projetos em Dança para seus contextos específicos de trabalho. A proposta ia além de uma mera tarefa de “lição de casa” para o encontro subsequente. Almejávamos as trocas de possibilidades, discussões críticas, ampliação das perspectivas a partir de outros pontos de vistas e a devolutiva das construções.

Um dos temas trazidos, por exemplo, foi: “Os caminhos da árvore” com crianças entre 3 e 5 anos de idade, que objetivava relacionar alguns elementos da natureza e como os animais que habitam as árvores se deslocam e usam as ações corporais (LABAN, 1978). Esse projeto dialogou diretamente com o mote de outra cursista que almejava abordar “A borboleta”. O intuito também era o de trabalhar as ações corporais, mas enfocando o expandir/encolher, assim como as relações corpo/espaco, por meio de caixas de papelão e tecidos que simulassem os casulos das borboletas.

Outra proposta mencionada foi o “Dado da Dança”, confeccionado por uma professora de balé com seis imagens de dança. Segundo a cursista “a proposta é levar para meninos e meninas um ‘mover livre’, onde cada criança tem a oportunidade de criar sua própria coreografia ou movimento a partir das figuras. Uma forma mais lúdica de aprender o balé” (V.B., gravação em vídeo, 2022).

Dessa forma, a cada idealização de projeto que vinha à tona, convidávamos as demais participantes a “dar pitacos”, revelar suas percepções e a

comentar que outras ideias e pensamentos surgiram a partir das apresentações.

Queria falar sobre o projeto do casulo. Casulo me lembra casa e casa me lembra corpo, porque a gente é um corpo-casa. E se conhecer é conhecer a nossa casa e conhecer o outro. Essa relação entre o EU, o OUTRO, NÓS e o ENTORNO. Então, casulo, casa e corpo, são três coisas que poderiam ser o carro-chefe para as descobertas desse projeto. Era isso que eu queria comentar pra contribuir. Inclusive a Ligia Clark tem um trabalho chamado Corpo-Casa. Vale a pena dar uma olhada. É bem legal (A.G., gravação em vídeo, 2022).

Nosso desafio como proponentes se alocou em sobressaltar as relações diretas entre o tema central e os elementos da dança, seus aspectos históricos, sociais, estéticos, poéticos e metodológicos. Para tal, um dos recursos propostos foi pensar a partir dos verbos, do movimentar, tais como: o voar da borboleta, a pausa da árvore, o sacudir dos galhos ao vento, o cair das folhas, os deslocamentos (rastejar, rolar, quadrupedar, saltar) dos animais, entre outros. “Quais são os verbos que te mobilizam ao mover?”

Encerramos o percurso nos sentindo repletas e potencializadas e com a sensação de que havia muito mais a ser compartilhado e explorado, assim como são os projetos: infinitos. Mas, há de saber a hora de finalizar.

Nutrição, escuta, transformação, intencionalidade e gratidão, foram as palavras finais das cursistas escritas no *chat* da plataforma do Google Meet a respeito do que foi semeado de maneira rizomática, poética e inter, multi e transdisciplinar.

3. Ampliações potentes

O curso "O trabalho por projetos: dança, infâncias e contextos educativos" foi uma proposta de formação continuada em que abordamos, debatemos e refletimos sobre os conceitos do observar, silenciar e sensibilizar às sutilezas e peculiaridades dos nossos contextos de atuação para propor ações poéticas dançantes não fragmentadas, democráticas e nutritivas para a garotada, para nós, docentes, e a comunidade escolar.

Projetos estes, nascidos e realizados com e para as crianças, valorizando seu protagonismo e que caminham em direção às múltiplas linguagens e às proposições pedagógicas institucionais. Entretanto, como caminhos pouco marcados, definidos e sedimentados, frisamos necessidade de uma força docente

de confiar no processo, para garantir sua continuidade e a qualidade da experiência, uma vez que os rumos vão aparecendo e as mudanças vão se tornando orgânicas.

Ao longo do processo notamos um borbulhar de ideias e possibilidades poéticas, sensíveis, criativas e diversas a respeito de uma abordagem dançante que se preocupa em olhar, verdadeiramente, para o contexto.

Tais aspectos revelaram que o trabalho por meio de projetos em dança é uma maneira interessante de realizar processos formativos, participativos, integrados e abertos às transformações. Ações tais, fundamentadas na compreensão da totalidade do saber e sua relação com as múltiplas linguagens, sem, entretanto, abrir mão da intencionalidade docente. Uma necessidade de (re)inventar a formação continuada, e porque não a inicial, voltada à outros modos de ser e estar com as crianças em dança.

Referências

ALMEIDA, D. B. L. **Corpo/criança é movimento**: um estudo em sociologia da infância sobre a dança da criança. 2022. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2022.

CARDONA, A.M.A; SALGADO, S.V.A. Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. **CESPsiología**, v. 8, n. 2, p.171-181, jul./dic., 2018.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I**: Magia e técnica. Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C. Crianças, infâncias, educação e corpo. **Revista Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 185-204, jan./dez., 2007.

COLECTIVO FILOSOFARCONCHICXS. **Pedagogías del Caos**. Pensar la escuela más allá de lo (im)posible. Buenos Aires: Seisdedos, 2018.

DUBOVIK, A; CIPPITELLI, A. **Construção Construtividade**. São Paulo: Phorte, 2018

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e máscaras. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARTINS, M. C. Antídotos para “alergias pedagógicas”: a ação e o conceito muito além da atividade e do conteúdo. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO

NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28, 2019, Goiás. **Anais [...] Goiás: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2019, p. 2388-2404. Disponível em:**
<http://anpap.org.br/anais/19/ARTIGO/28enconMARTINSMirianCeleste2388-2404.pdf>

MARTINS, M. C.; AMERICANO, R. Q. M. Nutrição estética: por uma didática poética na formação do professor. *In: CONFAEB - XXVIII CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL. VII CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES, 2018, Brasília. Anais [...] Brasília, DF: Federação de Arte Educadores do Brasil, 2018.*

NEVES, A. **Obax**. São Paulo: BrinqueBook, 2010.

NOGUEIRA, R.; BARRETO, M. Infância, ubuntu e tekoporã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, set./dez., 2018, p. 625-644. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6593654>. Acesso: 23 abr. 2021.

OLIVEIRA, A. M. **O corpo como mídia transformadora das relações humanas em instituição psiquiátrica**. 2009. 165f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

OSTETTO, L. E. Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. *In: Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil*. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PRADO, P. D.; ANSELMO, V., S. A brincadeira é o que salva: dimensão brinçalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. **Educação e Pesquisa**, FEUSP, São Paulo, v.46, p.1-21, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v46/1517-9702-ep-46-e214189.pdf>. Acesso: 27 fev. 2020.

RAM, S. N. O ponto de vista dos outros. *In: RAM, S. N. O Interesse Humano*. Brasília: Teosófica: Brasília, 2015.

SILVA, A. F. **Entre infâncias e danças: Corporalidade, experiência e criação na EMIA?** 2021. 154f. Relatório de qualificação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Fernanda de Souza Almeida (UFG/USP)

E-mail: fefalmeida@gmail.com

Prof^a Assistente na Licenciatura em Dança da UFG (Goiânia/GO), coordenadora do Projeto de Extensão “Dançarelando” e do projeto de pesquisa “Dançarelando: a práxis artístico-educativa em dança com crianças”, mestra em Artes (IA-UNESP/SP) e doutoranda em Educação na Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Adriana Vichez Magrini Liza (UPM)

E-mail: avm.liza@gmail.com

Professora e pesquisadora de dança para/com crianças e bebês. Mestra e Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; Especialista em Sistema LABAN/Bartenieff; Membro do grupo de pesquisa GPeMC sob a coordenação da Profa. Mirian C. Martins; Idealizadora do Projeto Dança Criativa Adriana Liza.

A formação continuada em Dança e sua importância na qualificação profissional

Isabela Buarque (UFRJ)

Lara Seidler (UFRJ)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: Os esforços para legitimar as linguagens artísticas, em especial a dança, como componente curricular educacional, não são raros ou recentes como pensam muitos atores que percorrem o meio e a sociedade como um todo. De forma paulatina, muitos profissionais da área alavancaram o debate sobre as principais questões da dança nos contextos de ensino formais, não-formais e informais, e lutaram pelo reconhecimento da dança enquanto manifestação artística produtora de conhecimentos e sentidos, fundamentais como parte da educação dos indivíduos. Estes esforços, corroboraram para impulsionar a criação de cursos de graduação (a partir da metade do século XX) e, mais recentemente, os cursos de pós-graduações em dança, onde se dá o contexto de discussão deste trabalho. Este trabalho, portanto, pretende discutir esse ciclo de continuidade e retroalimentações que envolve o quadro de formação acadêmico em dança na UFRJ, tendo como foco a linha de pesquisa em Dança Educação, tanto na graduação quanto na pós-graduação, no sentido de levantar questões, aproximações e diferenças que tangem essas duas etapas de ensino no contexto social e educacional. Para tal, buscaremos alinhar algumas considerações acerca do currículo, da história e do contexto socioeducacional dentro do âmbito da formação em dança na UFRJ, que a partir de 2019 oferece a oportunidade de formação não somente nas graduações, mas também uma formação continuada no mestrado em dança.

Palavras-chave: FORMAÇÃO CONTINUADA. DANÇA. EDUCAÇÃO.

Abstract: Efforts to legitimize artistic languages, especially dance, as educational curricular components, are not rare or recent, as many actors who traverse the environment and society as a whole think. Gradually, many professionals in the area leveraged the debate on the main issues of dance in formal, non-formal and informal teaching contexts, and fought for the recognition of dance as an artistic expression that produces knowledge and meanings, fundamental as part of the education of individuals. These efforts corroborated to boost the creation of undergraduate courses (from the mid-twentieth century) and, more recently, postgraduate courses in dance, where the context for the discussion of this work takes place. This work, therefore, intends to discuss this cycle of continuity and feedback that involves the academic training in dance at UFRJ, focusing on the line of research in Dance Education, both at undergraduate and graduate levels, in order to raise questions, approximations and differences that affect these two stages of teaching in the social and educational context. To this end, we will seek to outline some considerations about the curriculum, history and socio-educational context within the scope of dance training at UFRJ, which from 2019 onwards offers the opportunity for training not only in undergraduate courses, but also continuing education in the master's degree in dance.

Keywords: CONTINUING TRAINING. DANCE. EDUCATION.

Os esforços para legitimar as linguagens artísticas, em especial, a dança, como componente curricular educacional não são raros, poucos ou recentes como pensam muitos atores que percorrem o meio e a sociedade como um todo. De forma paulatina, muitos profissionais da área alavancaram o debate sobre as principais questões da dança nos contextos de ensino formais, não-formais e informais, e lutaram pelo reconhecimento da dança enquanto manifestação artística produtora de conhecimentos e sentidos, fundamentais como parte da educação dos indivíduos. Estes esforços, corroboraram para impulsionar a criação de cursos de graduação (a partir da metade do século XX) e, mais recentemente, os cursos de pós graduações em dança. onde se dá o contexto de discussão deste trabalho, no sentido de traçar algumas reflexões acerca de suas aproximações e especificidades no âmbito da Instituição de Ensino Superior.

A inclusão da dança em documentos oficiais foi uma etapa conquistada e significativa na construção histórica desse campo, pois colocou a dança como conteúdo curricular em todas as suas etapas de formação, balizada por debates que a reconhecem como linguagem legítima e necessária, bem como conteúdo independente de outras disciplinas.

Alguns estudiosos do campo como Isabel Marques e Ana Mae Barbosa destacam-se e estão sempre trazendo para debate a preocupação com a história, com a trajetória da dança-educação e da arte-educação. Ambas autoras destacam a relevância da inclusão das linguagens artísticas nos currículos oficiais da educação brasileira, propondo as diretrizes para o ensino, como fato marcante. Neste contexto, torna-se muito relevante a defesa de profissionais com formação específica em dança, que possam atuar nos espaços formais (e não formais também) com consciência, crítica, trabalhando conteúdos próprios da linguagem da dança. É preciso ter acesso aos diferentes espaços de formação em dança, que profissionalizem, desde os cursos técnicos até a pós graduação.

Este trabalho, portanto, pretende discutir esse ciclo de continuidade e retroalimentações que envolve o quadro de formação acadêmico em dança na UFRJ, tendo como foco a formação de professores na graduação e na pós graduação, no sentido de levantar questões, aproximações e diferenças que tangem

essas duas etapas de ensino no contexto social e educacional. Para tal, buscaremos alinhar algumas considerações acerca do currículo, da história e do contexto socioeducacional dentro do âmbito da formação em dança na UFRJ, que a partir de 2019 oferece a oportunidade de formação não somente nas graduações, mas também uma formação continuada no mestrado em dança, o segundo no Brasil.

Entendemos que toda formação profissional não se finda, ou pelo menos, não deveria ser entendida como finita; não seria diferente na dança. Ao término de uma trajetória acadêmica, uma etapa se finda, mas a formação se prorroga indefinidamente no processo de atuação profissional, mantendo-se assim, um esforço recorrente sobre a reflexão sobre nossas próprias práticas como diria Paulo Freire (2017). Essa continuidade de estudos em dança, de forma acadêmica e específica, não era possível até pouco tempo atrás, o que hoje se configura como um avanço, já que é possível cursar mestrados em dança.

Na medida em que o campo se expande e medidas efetivas, como políticas públicas, por exemplo, necessárias às práticas vão se tornando realidade, o campo da dança se insere nas escolas, se fortalecendo, ao menos em parte. Além disso, foi se ampliando a discussão sobre a arte, os atores do campo da dança foram se organizando a fim de alcançar o status de carreira profissional e legitimando o fazer educacional da dança. Assim, o campo foi se expandindo e se estruturando.

Destarte, medidas efetivas (como políticas públicas, por exemplo) e necessárias às práticas vão se tornando realidade, o campo da dança se insere nas escolas, se fortalecendo, ao menos em parte. Se na década de 1980 houve esforço dos profissionais em apresentar a linguagem da dança como forma de produção de conhecimento, de apresentação da dança como ferramenta efetiva e eficaz para a arte-educação, na década de 1990 são visíveis as transformações e ações voltadas a esse reconhecimento. Na década de 1980 podemos citar como precursores da dança-educação escolar, de ensino fundamental a professora Isabel Marques, e também o bailarino e coreógrafo Klauss Vianna que, mesmo de forma indireta, voltava sua atenção para tornar o ensino de dança mais libertário e consciente, não se referindo apenas à escola, mas a toda prática com dança.

Na década de 1990 os dois acontecimentos marcantes: a inclusão da dança nos PCNs, em 1997, que coloca a dança em currículo escolar a nível nacional, e na LDB, de 1996, que inclui o ensino da dança na escola como conteúdo

obrigatório da educação infantil até o ensino Médio e legitimam a da dança escolar. Recentemente, a Base Nacional Curricular Comum, BNCC, mantém a dança como conteúdo curricular obrigatório, especialmente na Educação Infantil. Esse reconhecimento, legitimado pelos documentos oficiais, configura, sem nenhuma dúvida, um avanço para a dança-educação e vem nos mostrando a necessidade e as exigências da crescente demanda por uma formação específica na área. Neste sentido, houve e ainda há um aumento dos cursos de graduação e de formação continuada em dança.

A LDB/96, os PCN e a BNCC proporcionaram avanços na história da dança - educação, ao reconhecerem-na com prática necessária à formação dos indivíduos. Os PCN mostram indicativos e alternativas para o trabalho com dança, mas não se tratam de apresentarem-se como formadores de professores. A LDB/96 e a BNCC também reconhecem o ensino da dança, apontando para a necessidade da construção de currículos e projetos pedagógicos em dança, além da busca por profissionais especializados.

De acordo com a BNCC a obrigatoriedade do ensino da dança na escola se dá em função de a dança se constituir como

[...] prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (BNCC, 2018, p. 195).

Em função do avanço das políticas públicas de educação, no que diz respeito à dança, a inclusão desta como componente oficial se manteve e se mantém como a base legítima que nos mostra a necessidade e as exigências da crescente demanda por uma formação específica na área, neste sentido, houve e ainda há um aumento dos cursos de graduação e de formação continuada em dança.

A necessidade de oferecer um ensino em Arte-Educação, em Dança-Educação de qualidade e com profissionais especializados impulsiona a criação das graduações em Licenciatura em Dança no Brasil, nos últimos 10 anos de forma

expressiva. Esse aumento significativo também se deve ao reconhecimento da dança como componente curricular nas escolas e sua obrigatoriedade no ensino formal, na educação básica, conforme apontam os documentos mais recentes da Educação no Brasil.

Há aí um ciclo que impulsiona a formação profissional: há uma demanda social, que fica legitimada em documentos oficiais, o que gera demanda de formação profissional, fato que contribui para a criação de graduações e, atualmente, pós-graduações em dança. Assim, pode-se dizer que a formação da Licenciatura em Dança da UFRJ surge da demanda da sociedade por profissionais da área de Educação, mais especificamente de Arte-Educação, voltados para os projetos e instituições de educação formal e não formal, de cultura, de inclusão social e artística e a criação da pós-graduação em Dança da mesma instituição se mostra, igualmente, uma exigência a partir da necessidade de continuação de uma formação aprofundada da linguagem que se expande em múltiplas e novas formas de se pensar, fazer e ensinar a dança, ou seja, pesquisando e aprofundando a formação do professor de dança.

O mestrado em dança da UFRJ é o segundo no Brasil e o primeiro que contém uma linha de pesquisa específica em Dança Educação, o que significa que vem sendo inaugurado um processo de produções de conhecimentos e aprofundamentos no que diz respeito à formação continuada daqueles que, ou já estão atuando como professores, ou que se pretendem pesquisadores no campo específico do ensino da dança.

A partir destes contextos, se pretende que se inaugure um ciclo de continuidade e retroalimentações que envolve o quadro de formação acadêmico em dança na UFRJ, tendo como foco a formação de professores na graduação e na pós graduação (o que inclui o próprio quadro docente), no sentido em que se possam aprofundar as relações de continuidade e especificidade no ponto em que vão surgindo algumas questões, análises, comparações que perpassam tanto pelas aproximações e/ou diferenças entre estas duas etapas de ensino no contexto social e educacional. Para tal, busca-se alinhar algumas considerações acerca do currículo, da história e do contexto socioeducacional dentro do âmbito da formação em dança na UFRJ, que a partir de 2019 oferece a oportunidade de formação não somente nas graduações, mas também uma formação continuada no mestrado em dança, o segundo no Brasil.

É possível observar a diversidade de manifestações de dança no nosso país e o crescente número de graduações em Dança (atualmente em torno de 42) mostra que esta linguagem tem sido cada vez mais objeto de reflexão e pesquisa. As escolas de dança têm um papel importante no que diz respeito ao aprendizado da dança a partir das modalidades, entretanto, a formação em dança no ensino superior versa para um aprofundamento maior desta área onde a pesquisa sobre o corpo em movimento se torna fundamento principal.

Um fator de extrema relevância para a dança-educação é a formação profissional do professor. Torna-se cada vez mais imprescindível e necessário que os profissionais que atuem com dança na escola tenham formação na área e detenham conhecimentos específicos do campo. A realidade ainda não é esta e os profissionais que estão saindo das universidades, não raro, enfrentam dificuldades de adentrar nas diversas formas de atuação no mercado de trabalho, seja pela falta de concursos específicos para dança, no caso das instituições públicas de ensino, seja pela falta de conhecimento ou manutenção de paradigmas sobre o que é dançar, em relação às escolas privadas, que em geral contratam professores sem especialização para ministrar atividades extracurriculares em dança.

A graduação cumpre sua função no ensino, pesquisa e extensão quando possibilita aprofundamentos, diálogos e produção de conhecimentos que contribuam para uma formação profissional crítica. A graduação é uma etapa importante e atualmente o campo vem se desenvolvendo a ponto que retomarmos a importância da formação continuada própria das pós graduações e outros aprofundamentos.

O enfoque do curso de Licenciatura em Dança da UFRJ é multidisciplinar e transdisciplinar, permitindo que o aluno se torne um educador e pesquisador da dança de modo a operar o processo educacional, se valendo da dança como dispositivo de transformação social e sabendo utilizar as diversas corporeidades e as diversas manifestações da dança, desde as étnicas até as teatrais de diversas épocas e, sobretudo, as manifestações da dança no Brasil como dispositivo do processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento global da sociedade brasileira. Além da formação pedagógica, reflexiva e crítica, o aluno vivenciará o fazer estético que é visto como parte fundamental de sua formação global. Aliados a estes saberes, o conhecimento do funcionamento e estrutura do corpo permite uma formação plural que permite a Licenciatura em Dança lidar com o movimento e o corpo humano de forma precisa e científica, preservando e

transformando as estruturas corporais. Assim, com o estudo interdisciplinar, o aluno tem possibilidades de pesquisas múltiplas, integrando saberes distintos.

Devemos lembrar que há muito, com as pedagogias construtivistas, o papel do corpo na educação é um fator de extrema relevância. Mas, além de trabalhar o corpo de forma holística, a dança se utiliza da sensibilidade estética e do fazer criativo, produzindo modos singulares de positivar a educação e a constituição existencial dos sujeitos. A dança ainda é uma manifestação artística específica, com suas peculiaridades. O objeto de criação e sensibilização é o próprio corpo dos sujeitos. O corpo é ao mesmo tempo material e matéria de produção de sentidos e significados, que na dança são traduzidos pelo exercício da linguagem corporal.

Com o intuito de articular o ensino e os serviços educacionais, artísticos, culturais e de pesquisa, o curso contribui para a capacitação profissional e consequente melhoria da rede de educação e artística no campo da dança, sobretudo nas instituições e políticas públicas voltadas ao desenvolvimento educacional, artístico e cultural nacional.

No que diz respeito aos processos educacionais para o curso de Licenciatura em Dança, considerou-se primordial a inclusão do conceito transdisciplinaridade, territorialização, diversidade cultural e pesquisa gestual, ampliado as bases conceituais do ensino, da pesquisa e da produção artística.

Mesmo ainda sob forte influência dos modelos estéticos eurocêntricos, a arte brasileira cada vez mais se volta para seu multifacetado e complexo panorama de manifestações artísticas oriundas de inúmeras origens e influências, fato que faz do Brasil um dos maiores panoramas de estudo de produção em dança no mundo, bem como também um polo importantíssimo de produção de artistas para dança erudita teatral, criando uma corporeidade multifacetada. É papel da universidade pública, pesquisar e formar profissionais para lidar com estas corporeidades.

Entende-se que o currículo de graduação em Licenciatura em Dança, não pretende estar balizado em um único modelo conceitual sobre a dança ou voltado apenas para a prática da dança teatral erudita, mas considera a complexidade e a diversidade cultural da dança e ao mesmo tempo entende que há uma especificidade no saber do licenciado em dança. Assim, uma visão crítica do panorama da dança em seus universos plurais pretende produzir uma análise dos contextos sócio econômicos, estéticos e culturais. Contextos estes, que propiciam ao profissional formado em Licenciatura em Dança desenvolver suas

potencialidades, sintonizado com as demandas sempre crescentes da sociedade. Assim, como no currículo da linha de Dança Educação do mestrado em dança há a proposta de que, também o professor em dança possa refletir sobre as principais teorias pedagógicas, sobre os princípios da didática, da arte e da dança-educação, sobretudo atrelando ainda a atuação daqueles que já atuam no campo de trabalho.

A formação do licenciado em dança na UFRJ dialoga com a premissa de um ensino ético, promotor de autonomia, onde o professor se torne um mediador, um agente que faça diálogos e respeite cada discente em suas subjetividades, contribuindo assim para uma relação pedagógica pautada no respeito e no afeto, tão necessários ao processo de ensino-aprendizagem.

A atitude do professor em sala de aula é importante para criar climas de atenção e concentração, sem que se perca a alegria. As aulas tanto podem inibir o aluno quanto fazer com que atue de maneira indisciplinada. Estabelecer regras de uso do espaço e de relacionamento entre os alunos é importante para garantir o bom andamento da aula. A adequação da roupa para permitir mais mobilidade é indispensável. É preciso dar condições para o aluno criar confiança para explorar movimentos, para estimular a inventividade e a coordenação de suas ações com a dos outros (PCN, 1997, p. 50).

A ênfase nos fundamentos multiculturais, transdisciplinares e éticos delineou o perfil profissional do egresso do Curso de Licenciatura em Dança por meio de uma formação que tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos ao educador crítico e pesquisador da dança, desenvolvendo as competências e habilidades necessárias à prática resolutive e humanizada.

O programa de pós-graduação em dança da UFRJ surge como necessidade de expansão, tendo em vista o nível crescente de produções e pesquisas desenvolvidos nas três graduações em dança: licenciatura em dança, bacharelado em dança e bacharelado em teoria da dança. No caso da linha de pesquisa em Dança educação, a proposição se dá na pesquisa e continuidade das investigações acerca dos princípios pedagógicos que alimentam a lógica do fazer, criar, pensar a dança e o ensino da dança. Tendo em vista a amplitude de projetos de pesquisa, quantitativo de egressos e alcance no campo do ensino, pesquisa e extensão do Departamento de Arte Corporal, houve a demanda por um processo de continuidade que versa, não somente como curso de uma formação aprofundada aos egressos das graduações, mas também como demanda de desenvolvimento das pesquisas já realizadas e, de toda maneira ao desenvolvimento contínuo das

outros); e sobre Dança-Educação, ampliando bibliografia, memória e documentação na área da Dança, além de vislumbrar possibilidades teóricas ou teórico-práticas de atuação e pesquisa a serem validadas pelos seus mestres e mestrandos. Este projeto de curso visa, ainda, ao amadurecimento artístico-intelectual dos profissionais da Dança a partir de um estudo aprofundado pelo diálogo entre processos de criação particulares e próprios de cada pós-graduando e de artistas e pesquisadores consolidados, ampliando os conhecimentos da arte da Dança e desenvolvendo conhecimentos teórico-práticos. Por último, teria por intuito possibilitar agentes transformadores teóricos e teórico-práticos, que possam trabalhar por uma sociedade que respeita o corpo como questão humana e para além do humano, na medida em que seria também possível pensar coisas, hiperobjetos, cosmologias e fenômenos como corpos desafiadores do campo da Dança, segundo as mais diversas teorias contemporâneas existentes (TOURINHO; SOUZA, 2017, p.08).

Contudo, entendemos algumas questões que se equiparam na graduação e na pós-graduação em se tratando do âmbito profissional da carreira de professor: o aspecto socioeconômico dos discentes, tanto na graduação, quanto na pós-graduação nos chama atenção, e que nos faz observar algumas dificuldades de acesso e até de uma continuidade regular no curso por demandas econômicas. Na pós-graduação, alguns egressos já dividem sua carga de estudos com cargas horárias de atuação docente nas escolas em horários regulares e, ainda, também com uma demanda alta em relação à bolsas de estudo para que seja possível a continuidade dos estudos. Grande parte dos discentes da pós-graduação (linha dança – educação) se desdobra como professores em diferentes escolas privadas, para que possam ter renda que os mantenha, e, no caso dos poucos professores concursados, estes estão à mercê de políticas públicas com pisos salariais baixos. Embora o campo profissional da Dança venha crescendo, ainda há muito para se expandir e ser reconhecido como tal.

Ao mesmo tempo em que a graduação surge a partir de uma demanda, podemos observar que a criação da pós-graduação vem a partir de outras, por exemplo, por já termos professores nas instituições de ensino; há uma necessidade que estes tenham uma formação continuada. Além disso, no que se propõem este trabalho, as relações entre a graduação e a pós-graduação vão desde suas aproximações, como a base comum de se servir como espaço de legitimação do campo maior da dança e em específico da dança educação ou que pertencem a mesma raiz de pensamento acerca da importância de se pensar o fazer em suas bases artístico-pedagógicas, até suas diferenças no campo dos seus objetivos, como no caso da pós-graduação em ser mais do que um espaço de

Isabela Buarque (UFRJ)

E-mail: isabuarque@hotmail.com

Professora no PPGDAN/UFRJ e nos cursos de Dança da UFRJ. Doutora em Memória social - UNIRIO. Mestre em História Comparada - UFRJ. Graduada em Bacharelado em Dança - UFRJ. Coordenadora do projeto "Partilhas e Dança Educação: ensino, pesquisa e extensão - DAC/UFRJ.

Lara Seidler (UFRJ)

E-mail: laraseidler@yahoo.com.br

Professora no PPGDAN/UFRJ e nos cursos de Dança da UFRJ. Doutora em Artes visuais pela EBA/UFRJ. Mestre em Ciência da Arte - UFF. Graduada em Bacharelado em Dança - UFRJ. Coordenadora do projeto "Partilhas e Dança Educação: ensino, pesquisa e extensão - DAC/UFRJ.

Ações de formação e difusão em dança na extensão universitária: proposições do Mimese cia de dança-coisa

Luciana Paludo (UFRGS)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: Este artigo visa evidenciar ações de formação e difusão em dança realizadas pelo projeto de extensão universitária Mimese cia de dança-coisa (Mimese), no percurso de seus vinte anos de existência. Propõe discussões sobre os projetos de extensão que se vinculam aos cursos de graduação em Dança. O Mimese, atualmente, está ligado ao Curso de Licenciatura em Dança (Curso de Dança) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e é realizado junto ao Projeto de Pesquisa de Linguagem autoral em Dança. O Curso de Dança da UFRGS iniciou suas atividades em 2009, através do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), a partir da adesão da UFRGS, em 2007. Desde a implementação do Curso de Dança na UFRGS, os projetos de extensão têm cumprido um desígnio importante, no que se refere a tecer relações entre o que se produz no espaço acadêmico e a comunidade. O Mimese está entre os projetos que já foram e são realizados nesse contexto; é a partir desse lugar que é feita a observação. Na condição de diretora do projeto em estudo neste escrito, a autora desenvolve diversas funções, tais como: propositora das aulas, coreógrafa, agenciadora das divulgações e realizadora das ações que se vinculam ao projeto. É das relações estabelecidas com a comunidade que nasce o ímpeto de escrever sobre essas proposições, as quais são realizadas na cidade de Porto Alegre, desde o ano de 2016.

Palavras-chave: GRADUAÇÕES EM DANÇA. PROJETOS DE EXTENSÃO. AUTORIA EM DANÇA.

Abstract: This article highlights training and dissemination actions in Dance carried out by the university extension project Mimese cia de Dança-Coisa (Mimese), in the course of its twenty years of existence. It proposes discussions about extension projects that are linked to undergraduate courses in Dance. Mimese is currently linked to the Dance Program at the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) and is carried out alongside the Projeto de Pesquisa de Linguagem Autoral em Dança (Research Project for Authorial Language in Dance). The Dance Degree at UFRGS began its activities in 2009, through the Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (Program to Support Expansion and Restructuring for Federal Universities - REUNI), as soon as UFRGS joined it in 2007. Since the inauguration of the Dance Degree at UFRGS, extension projects have fulfilled an important purpose, building relationships between academic work and the community. Mimese is one of projects already carried out in this context; this is the viewpoint of this work. As the director, the author performs several functions, such as the proposer of classes, choreographer, publicist and responsible for all actions that are linked to the project. The motivation to write about these propositions was born from the relationships established with the community in the

city of Porto Alegre since 2016.

Keywords: DANCE DEGREES. EXTENSION PROJECTS. AUTHORSHIP IN DANCE.

1. Mimese: vinte anos de realizações dançadas

O grupo Mimese cia de dança-coisa foi constituído no ano de 2002, na cidade de Cruz Alta, RS, vinculado ao Curso de Licenciatura em Dança da Unicruz¹ (Universidade de Cruz Alta), como um Projeto de Extensão. O Curso de Dança da Unicruz foi a primeira graduação em Dança do RS; iniciou suas atividades no ano de 1998 e finalizou em 2010. Implementou uma ideia que veio a colaborar com a formação de outras graduações em Dança no RS². Em estudos já realizados, percebi que os Projetos de Extensão Universitária são responsáveis, além da formação, por grande parte da difusão da produção de conhecimento em dança para as comunidades nas quais estão inseridos – e é dessa premissa que se parte. De acordo com Carmen Anita Hoffmann,

No decorrer dos seus 13 anos de existência, o Curso de Dança da UNICRUZ, por meio das suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, consolidou um projeto pedagógico que contemplou a formação de profissionais – agentes de mudanças –, preocupados com o futuro da dança na sociedade, sua legitimação e reconhecimento em todas suas instâncias (HOFFMANN, 2015, p. 17).

Com o Mimese³ essa difusão de saberes e fazeres iniciou desde a sua formação. O grupo colaborou com a divulgação do Curso de Dança da Unicruz, em diversas ocasiões – especialmente para ajudar a angariar alunos, para o momento do vestibular. Os esforços para realizar a implementação e a manutenção de um Curso de graduação em Dança, no Interior do Estado do RS, ao final dos anos de 1990 e início dos anos 2000 eram árduos. Gosto de salientar esse aspecto para instigar as pessoas a olharem para essa história recente, a qual foi determinante

¹ No decorrer do texto, em outras vezes que tal curso for referido, será mencionado somente Curso de Dança da Unicruz.

² A saber, o RS tem seis Cursos de Graduação em Dança atualmente: cinco na modalidade Licenciatura (Uergs, UFPeI, UFRGS, UFSM e UCS) e um Curso na modalidade Bacharelado (UFSM). Como já mencionado no texto, houve o Curso de Dança da Unicruz (1998-2009) e o Curso de Dança da ULBRA (2003-2017).

³ A partir deste parágrafo, usarei apenas o nome *Mimese* para me referir ao grupo e Projeto de Extensão Mimese cia de dança-coisa.

para o movimento do surgimento de novos cursos de graduação em Dança, no RS. No E-book DANÇA NO RS: memórias e perspectivas⁴ escrevo um capítulo, no qual conto um pouco desse percurso das graduações em Dança no RS, na perspectiva de uma observadora participante, uma vez que estive vinculada, como professora, ao Curso de Dança da Unicruz entre os anos de 2000 a 2008; depois, ao Curso de Dança da ULBRA, entre 2009 e 2011 e desde 2011 estou no Curso de Dança da UFRGS.

O fato de o Mimese ter surgido vinculado a um contexto universitário, também trabalhou para estabelecer a ideia de que era possível fazer arte em lugares distantes das capitais. Na época eu estava experimentando as primeiras composições coreográficas que tiveram certa projeção no campo da dança, o que me animou a formar o grupo. Quando comecei a trabalhar em Cruz Alta, em 2000, me surpreendi com a história da dança na cidade e com os movimentos culturais agenciados pela dança, especialmente os que eram capitaneados por Carmen Anita Hoffmann, a Carminha – que era coordenadora do Curso, na época⁵. O Mimese se constituiu, inicialmente, com 7 integrantes: Carla Furlani, Janaína Jorge (em memória) Katia Kalinka Alves dos Santos, Rubiane Zancan, Vanessa Steigleder, Wilson França e eu. Todas essas pessoas tinham ampla experiência com a dança e era uma alegria investigar modos de compor, de produzir dança, de enunciar e difundir, junto a elas. Debatíamos, fazíamos aulas e, em termos de composições coreográficas e configurações estéticas, apostávamos em nossos gostos. Ali, o Mimese era, sim, um espaço de experimentação cênica, o qual acolhia outras pessoas do espaço acadêmico e, também, pessoas que não tinham vínculo com a universidade. No primeiro caso, muitos acadêmicos do Curso de Dança da Unicruz eram convidados a apresentar suas composições coreográficas, realizadas nas disciplinas do curso, em espetáculos do grupo. Lembro saudosa e com grande apreço das semanas acadêmicas, as quais eram gestadas pelos discentes e docentes e que culminavam nas programações do Dança Cruz Alta (evento que já existia antes da criação do curso de Dança da Unicruz, mas que foi incorporado às ações do curso). Em diversas edições do Dança Cruz Alta, o coreógrafo Mário

⁴ Organizado por Gustavo Duarte, Daniela Llopart Castro e Luciana Paludo, em 2021. Meu artigo está no capítulo 3.

⁵ Atualmente Carmen Anita Hoffmann é professora do Curso de Dança da UFPel, Pelotas, RS.

Nascimento⁶ fez parte do grupo de artistas convidados; em duas dessas ocasiões, ele coreografou para o Mimese: no ano de sua estreia, compôs uma coreografia para todo elenco “Além Disso” (2002) e, no ano seguinte, um trio, para Luciana Paludo, Rubiane Zancan e Wilson França, “Quem engana não ganha” (2003).

Nos dois primeiros anos de funcionamento, o grupo criou um repertório de coreografias, as quais foram compostas por diversas pessoas. Os trabalhos coreográficos eram apresentados em eventos. Em depoimento, Carmen Anita Hoffman (2022), salienta os seguintes aspectos:

[...] nesse fluxo da troca de conhecimentos acadêmicos e esse conhecimento popular, nós tivemos um destaque, o projeto Mimese cia de dança-coisa, que nasceu no Curso Superior de Dança de Cruz Alta, proposto pela professora, então, do curso, Luciana Paludo, que envolveu diversos alunos, diversos profissionais da dança do Brasil e que, apesar de se constituir num projeto de extensão, teve uma robusta pesquisa poética. Convém salientar a experimentação, a diversidade dos corpos múltiplos que pertenciam a esse grupo, na ocasião. Então, é muito prazeroso recordar isso, porque nesse tempo, no começo dos anos 2000, a gente percebe uma consequência dessa produção de conhecimentos, no confronto com a realidade regional que tínhamos, na Região do Alto Jacuí e também nessa busca da democratização do conhecimento acadêmico, com a participação da comunidade, na relação com a universidade (HOFFMANN, 2022)⁷.

Em 2004 o Mimese constituiu um CNPJ, mas continuou seu vínculo com a Unicruz, uma vez que, como já mencionado, fui professora dessa instituição entre os anos de 2000 e 2008. Exemplo dessa colaboração foi com o Projeto Caminhos a Percorrer – que se habilitou e recebeu o Prêmio FUNARTE (Fundação Nacional das Artes) Klauss Vianna de Dança 2006, com o qual fez turnê estadual em 9 cidades do RS, com espetáculo e oficinas. As cidades que foram escolhidas tinham egressos ou acadêmicos do curso. Outro prêmio recebido, através de projeto habilitado na FUNARTE, foi o Caravana Funarte de Circulação Nacional – Dança, o qual foi realizado em 2007, nas cidades de Porto Alegre, São Paulo, Curitiba, Votorantim e Florianópolis. Em ambos os projetos havia a dinâmica de apresentação do espetáculo “Os humores do poeta”, com oficinas ofertadas para a comunidade, debates e rodas de conversa. Um fator a se considerar nesses dois projetos foi a relação estabelecida com um artista local, para dançar como convidado do espetáculo. Esse último aspecto sempre movimentou as relações com os públicos

⁶ Bailarino, coreógrafo; fundador e diretor artístico da Cia de Dança Mário Nascimento. Atualmente é diretor do Corpo de Dança do Amazonas.

⁷ Informação verbal de Carmen Anita Hoffmann. **Depoimento em Resposta à Entrevista Estruturada** [mensagem pessoal]. Recebido em: 08 set. 2022.

das cidades nas quais os projetos foram realizados. Vejamos novamente a percepção de Hoffmann (2022):

Então, [...] teve muita circulação, em diversas cidades do Interior, daquela Região e, para além disso, também, para o Centro do Estado, na Capital do Estado. Foi um movimento muito singular e muito propício pra difusão e implementação de outros cursos de Dança no nosso Estado. Nesse sentido, quero reafirmar a Extensão e esse projeto em especial, Mimese cia de dança-coisa, como um processo educativo, de pesquisa; que fazendo Extensão, produzimos conhecimento. Não qualquer conhecimento, mas um conhecimento que notabiliza e viabiliza uma relação transformadora, entre aquilo que a gente faz dentro da universidade, mas também para fora dela e vice-versa. Então, isso a gente facilmente visibiliza pelo material que o Mimese tem registrado em seus relatórios, que além de ter sido instrumentalizador de um processo de questionamentos dialéticos, de teoria, de práticas, de pesquisa em dança, chega nessa circulação, atingindo a comunidade, a sociedade. Isso é uma atividade interdisciplinar que também favorece essa visão integrada do social [...]. Certamente contribuiu com diversas reflexões e diversas realidades, como a de colocar na prática aquilo que a gente discute e considera importante, nessa relação entre universidade e comunidade (HOFFMANN, 2022)⁸.

Esses anos iniciais da constituição do Mimese foram determinantes para compreender o funcionamento e os trâmites de um projeto de extensão universitária. Antes de trabalhar como professora no Curso de Dança da Unicruz, eu havia constituído uma escola de dança, em São Luiz Gonzaga, RS (1992-2000). Foi um grande aprendizado, no quesito de estabelecer relações da dança com a comunidade. Essa experiência talvez tenha migrado para os anseios do meu trabalho no espaço acadêmico, uma vez que havia percebido o quanto é necessário que haja um diálogo para gerar acesso a informações sobre o nosso trabalho, com a dança. As pessoas de uma cidade ou comunidade, nem sempre sabem no que isso consiste. No tempo que tive a escola, sempre tomei o cuidado de confeccionar as identidades visuais dos espetáculos, os textos de releases nos programas. Certamente a experiência anterior, de ter cursado uma graduação em Dança em Curitiba, PR (1987-1990), juntamente à Escola do Teatro Guaíra, trouxe subsídios para esses cuidados. As ações que realizamos no decorrer de nossas vidas, com os trabalhos em dança são desdobramentos de nossos lugares de formação, juntamente ao que acreditamos ser mais essencial promover, a partir do nosso labor. No meu caso, isso tem relação com a difusão da ideia da dança como trabalho; é o que me motiva nas ações com a extensão universitária. Abaixo, o *flyer*

⁸ Informação verbal de Carmen Anita Hoffmann. **Depoimento em Resposta à Entrevista Estruturada** [mensagem pessoal]. Recebido em: 08 set. 2022.

de um dos projetos.



Fig. 1. Flyer do Projeto Caminhos a percorrer. Fonte: arquivos da autora.

Para todos verem: Ao lado esquerdo está a parte de trás do flyer de divulgação e o texto padrão do projeto, sobreposto à imagem de uma mulher de pele clara, numa pose de dança; ela usa um figurino marrom, com o corpo parcialmente à mostra. Na parte direita da figura, a imagem da identidade visual do projeto. Logo acima, estão as informações do espetáculo⁹.

Entre os anos de 2008 e 2015, o Mimese realizou projetos sem ter vínculo com o espaço acadêmico. Em 2016 passou a operar novamente como um Projeto de Extensão, desta vez na UFRGS – vinculado ao Projeto de Pesquisa de Linguagem autoral em Dança¹⁰.

⁹ No pensamento visual dessa imagem há caminhos que estão em direções opostas, mas a harmonia de cores e a incidência da luz cênica, em ambas as imagens, buscam criar uma unidade.

¹⁰ Projeto que visa estudar e sistematizar o modo que desenvolvo os trabalhos com a dança. O Mimese tem sido o laboratório de experimentos, de criação e de difusão em dança, a partir do objetivo da pesquisa.



Fig. 2. Degustação de movimentos com o Mimese. Fonte: Acervo do grupo.

Para todos verem: Fotografia de uma roda composta por dezoito pessoas, todas estão sentadas no chão. Elas usam roupas coloridas e observam uma série de cartões coloridos, dispostos em círculo, ao centro da roda. O lugar é uma espécie de galeria de arte; tem um piso branco, paredes em tons claros com algumas aberturas de madeira, em tom mais escuro. Todos parecem interessados no assunto que aparenta estar sendo discorrido, a partir dos cartões.

De 2016 a 2021, o Mimese propôs diversas ações para a comunidade, tais como: Luciana Paludo convida¹¹ (2016), Todo corpo pode dançar¹² (2017-2018) e o Projeto Degustação de Movimentos com o Mimese¹³ (2019-2020). Questões de difusão e de autoria em dança permeiam e guiam as proposições nas ações do Mimese, desde 2016. Por exemplo, com o Projeto Luciana Paludo convida, o grupo recebeu o Prêmio Açorianos de Dança, na categoria Difusão e Formação, pelas ações desenvolvidas. O Prêmio Açorianos é um prêmio local, conferido pela Secretaria Municipal da Cultura e Centro Municipal de Dança da cidade de Porto Alegre. Para o grupo, especialmente no ano que voltava a se apresentar como um projeto de extensão universitária, o prêmio trouxe visibilidade ao trabalho, o que

¹¹ Projeto que consistiu na realização de sete espetáculos com artistas convidados, na cidade de Porto Alegre; promoveu também debates e oficinas de dança.

¹² Oficina ofertada em 2017 e 2018 nos Salões de Extensão UFRGS e no SEURS (encontros de projetos de extensão da Região Sul, realizado na UFRGS em 2018).

¹³ Teaser do projeto Degustação de movimentos: <https://www.youtube.com/watch?v=LJBxgpaT81M>

auxiliou em suas próximas ações, que seriam desenvolvidas nos anos seguintes. Nesse sentido, destaco três edições de uma roda de conversas que o grupo organizou, o “Conversas sobre autoria em Dança”, sempre com pessoas convidadas que traziam muito afeto e calor para as discussões.

Em uma das edições das conversas sobre autoria, aproveitamos a ocasião de a professora Beatriz Cerbino ter vindo para Porto Alegre, para fazer parte de uma banca, para expandirmos o tema e falarmos também sobre dramaturgias na dança. Nessa ocasião, ocorrida em 28 de março de 2018, senti a alegria de congregarmos em um acontecimento as atividades de ensino, pesquisa e extensão. O evento foi aberto à comunidade; foi divulgado em redes sociais como uma ação do Mimese, mas, ocupou o horário da disciplina Estudos em composição coreográfica II, que estava sendo conduzida por mim.

Na produção do *flyer* de divulgação, que seguirá abaixo, estive o cuidado para que todas essas informações estivessem evidentes; as informações, nesse caso, ajudam a compor os discursos, os motivos. Era importante que tivesse, na composição do *flyer*, a imagem das duas debatedoras; assim como era necessário aparecer todos os lugares que esse acontecimento envolvia. Foi uma noite repleta de discussões, a partir dos dois temas; uma grande roda de prosa, como costume dizer.



Fig. 3. Conversa sobre dramaturgia e autoria em dança. Fonte: Acervo do grupo.

Para todos verem: Flyer do acontecimento, no qual as informações estão sobrepostas à imagem de duas mulheres. A imagem de fundo é difusa; o quadro de informações que está no primeiro plano¹⁴.

O conceito de autoria que o grupo se embasa é inspirado na autora Ivana Menna Barreto (2017), que escreve sobre autoria em rede; mais do que uma ideia, percebemos esses conceitos relacionados às práticas do grupo. Ela diz que a autoria se realiza na relação entre as pessoas em um determinado contexto. Nesse sentido, a partir dos encontros e das situações criadas, temos percebido a autoria em devir, se realizando nas falas, nas ações, nos movimentos ressignificados e nas histórias de movimento¹⁵. A autoria é um lugar que se ocupa, em um determinado momento; podemos perceber que ela flutua entre as pessoas que ali estão. A autoria é uma narrativa, ou, ainda, um modo de compor narrativas. No caso da dança, ela se alia ao que podemos criar e ao que podemos falar sobre o que estamos fazendo.

¹⁴ Na composição dessa imagem, novamente a ideia dos opostos como complementares; de olhares que podem ter diferentes pontos de vista, mas que podem coexistir. Isso pode ser observado pela direção dos olhares das duas mulheres: uma olha para o fundo, a outra olha para a frente.

¹⁵ Conceito desenvolvido por Luciana Paludo na Pesquisa de linguagem autoral em dança, correlato a repertórios de dança. Nesse sentido, o repertório vem por uma narrativa e propõe recriações.

A citação abaixo condensa a ideia que se busca desenvolver:

A autoria, dessa forma situada no domínio da colaboração, labor compartilhado, e no contexto em que vejo a criação em dança, constrói-se pela necessidade de um ato que se incorpora a um processo já em curso, que em sua própria realidade traduz ausências e incapacidades, impasses, dificuldades de sobrevivência. Nessa perspectiva o corpo é sempre possibilidade de reinvenção porque pressupõe aproximação, contato, ações comuns [...] – e o processo autoral emerge nessas ações (BARRETO, 2017, p. 29).

Esses pensamentos, experimentos, composições e proposições de eventos realizados pelo Mimese têm alimentado, ecoado e escoado nos procedimentos da pesquisa. Também reverberam nos diversos componentes curriculares que ministro, tanto na graduação em Dança, quanto no Programa de Pós-graduação em artes cênicas da UFRGS. Ainda sobre autoria em rede, é interessante revisitar essas ações, neste artigo, no sentido de poder perceber os traços, as marcas desses lugares, dessas pessoas que passaram pelo Mimese e ali dançaram, compuseram danças e deram corpo e apoio às ideias. Então essa rede se torna um apanhado de memórias, as quais se atualizam nos nossos trabalhos semanais.

Em agosto de 2022, vinte anos após a sua criação, o Mimese voltou ao trabalho presencial – depois de ter ficado desde março de 2020 realizando ações de modo remoto, devido à pandemia da Covid-19. As ações que o grupo desenvolveu durante os dois anos de trabalho remoto foram inspiradas nos Degustações de Movimento com o Mimese, que iniciaram a ser ofertadas à comunidade em 2019. Contamos com o apoio do Departamento de Difusão Cultural (DDC) da UFRGS, o qual repostava em seu canal do *YouTube* algumas das transmissões ao vivo que eu realizava através das minhas redes sociais (*Instagram* e *Facebook*)¹⁶. Essas transmissões ocorreram no primeiro semestre de 2020 e foram determinantes para o trabalho que veio a se realizar, em grupos fechados de encontros remotos, a partir do segundo semestre de 2020, se estendendo a todo o ano de 2021 e aos meses iniciais de 2022. Luana Fonseca D’Avila, licenciada em dança que foi bolsista da pesquisa de Linguagem autoral em Dança, entre 2019 e 2022, realizou sua pesquisa de trabalho de conclusão de curso (TCC) sobre as ações do Mimese, durante a pandemia da Covid-19. Deixo o link no rodapé e a referência ao final, para quem

¹⁶ Neste link, um dos Degustações realizados na pandemia, que foi compartilhado pelo DDC/ UFRGS: <https://www.youtube.com/watch?v=Aj2e9aqK3Ss&t=740s>

quiser saber mais sobre essa história¹⁷.

No tempo que durou o Ensino Remoto Emergencial (ERE) em decorrência da pandemia da Covid-19, de março de 2020 a final de maio de 2022, quando terminou o segundo semestre letivo de 2021 na UFRGS, o Mimese foi um dos 12 projetos de extensão universitária, vinculados ao Curso de Dança, que manteve seu funcionamento. Em nossa unidade – ESEFID (Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança) – faço parte da Comissão de Extensão (Comex); no ERE, tanto na leitura e análise para a aprovação dos projetos, quanto nos seus respectivos relatórios finais, pude perceber o movimento para a invenção das readequações, bem como o número de pessoas envolvidas e atendidas pelos projetos. A cada semestre, observei os movimentos que foram propostos e proporcionados à população, através dos objetivos e naturezas de cada projeto.

2. Relações entre Ensino, Pesquisa e Extensão nas Graduações em Dança

As ações de formação e difusão em dança, realizadas pelos projetos de extensão universitária, vinculadas aos Cursos de Graduação em Dança realizam um papel de extrema importância na formação em dança. São espaços de experimentos e de exercício dos saberes da dança. Isso se dá em diversos aspectos, tanto para os acadêmicos dos Cursos de Dança que estão envolvidos na equipe executora, quanto para acadêmicos e comunidade em geral, que participam das ações dos projetos. O impacto da extensão universitária para a formação em dança pode observar, de maneira mais efetiva, na ocasião que realizei a minha pesquisa no doutorado em Educação (2010-2015), na qual busquei averiguar o lugar da coreografia nos cursos de graduação em Dança do RS. Durante o desenvolvimento da pesquisa percebi a dimensão do trabalho realizado pelas vias da extensão universitária, nas diversas instituições que fiz as observações. Percebo que o fato de ter ocupado um tempo da pesquisa para olhar para isso, colaborou para o meu entendimento sobre a extensão e isso tem reflexos nas minhas ações como professora extensionista.

No caso do Mimese, saliento as suas ações com o Degustação de

¹⁷ Compondo sentidos sensíveis: a atuação do mimese cia de dança-coisa na pandemia. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/241028> - TCC de Luana Fonseca D'Avila.

movimentos¹⁸, o qual se mostrou como um lugar de acolhimento de pessoas da comunidade, para mover/ dançar, experimentar procedimentos de criação em dança e conversar a respeito. Os encontros sempre foram organizados e gestados por todos os integrantes do grupo, nos dias anteriores a recebermos as pessoas da comunidade. Diversas vezes percebemos o caráter formativo do Mimese, nos nossos trabalhos diários; no caso das lidas para realizar o Degustação, essa percepção se intensificou. Todas as pessoas do grupo estiveram imbuídas em propor as dinâmicas dos encontros, em recepcionar e acolher as pessoas que nos visitavam, em dançar trechos do repertório do grupo – e isso gerava muitos assuntos, nos dias seguintes, durante os nossos momentos de trabalho. Nessas conversas avaliávamos os procedimentos e redimensionávamos as ações para a sequência dos encontros.

Nos movimentos dos encontros presenciais de 2019 percebemos que os saberes acerca de preparação corporal e suas relações com a improvisação e a composição em dança puderam ser compartilhados com a comunidade. Durante a pandemia da Covid-19, nas ofertas das ações do projeto de maneira online, outros modos de partilha foram engendrados. Percebo que pudemos auxiliar muitas pessoas, a se manterem em movimento; a exercitarem suas respirações, suas colunas vertebrais – e nesse sentido há muitos registros de feedbacks das pessoas que puderam usufruir das práticas¹⁹. Uma frase em especial funcionou como um motor: *o mesmo movimento que prepara um corpo para dançar, prepara esse corpo para viver e vice-versa*. Essa frase eu elaborei, em face de sempre ter pessoas com diversos níveis de experiência com dança e até mesmo sem experiência alguma, nos encontros – tanto nos que foram realizados de modo presencial, quanto nos que ofertamos de maneira remota. Acho que a frase realizava a conexão entre as pessoas, ali. Mas, essa já é outra história, que será desdobrada em outros escritos e no livro que está em fase de composição, no qual pretendo narrar todas essas memórias e histórias de movimentos compartilhados.

O fato de ter escolhido o tema da extensão universitária para apresentar no 7º Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança movimentou uma

¹⁸ Saliento novamente a importância da parceria com o Departamento de Difusão Cultural da UFRGS, na efetivação dessa ação do projeto, por ser uma instância de legitimação artística e cultural da UFRGS, reconhecida também pela comunidade externa à universidade.

¹⁹ Exemplo disso é um TCC do curso de licenciatura em Teatro da UFSM, de Débora Matiuzzi Pacheco, inspirado nos Degustações. É um texto lindo: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20461>.

Referências

BARRETO, I. M. **Autoria em Rede**: modos de produção e implicações políticas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017.

D'AVILA, L. F. **Compondo sentidos sensíveis: a atuação do mimeuse cia de dança-coisa na pandemia**. 2022. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Curso de Licenciatura em Dança, UFRGS. Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/241028>. Acesso em: 09 set. 2022.

DEGUSTAÇÃO DE MOVIMENTOS COM O MIMESE. Luciana Paludo e Mimeuse cia de dança-coisa. Direção de Luciana Paludo e Alessandra Kircher. 1 teaser (7 min 50 seg). [S.l.: s.n.], 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LJBxgpaT81M>. Acesso em: 30 abr. 2022.

DUARTE, G. O., CASTRO, D. L., PALUDO, L. **Dança no RS** [livro eletrônico]: memórias e perspectivas. Santa Maria, RS: ARCO Editores, 2021. Disponível para download gratuito em: https://f7f3ee10-6cec-4bfa-a3ac-eb10305f7e07.filesusr.com/ugd/4502fa_69ffdbb265f9440b9aee1563e9792286.pdf

HOFFMANN, C. A. **A trajetória do curso de dança da UNICRUZ**: 1998-2010. 2015. 196 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pós-Graduação em História, PUCRS. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2525/1/467134.pdf>. Acesso em: 09 set. 2022.

HOFFMANN, C. A. Depoimento. **Depoimento em Resposta à Entrevista Estruturada** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por lpaludo07@gmail.com em: 08 set. 2022.

PALUDO, L. **O lugar da coreografia nos cursos de graduação em dança do Rio Grande do Sul**, Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/114690?show=full>. Acesso em: 11 set. 2022.

Luciana Paludo (UFRGS)

E-mail: lpaludo07@gmail.com

Luciana Paludo é bailarina, bacharel e licenciada em Dança. Especialista em Linguagem e Comunicação, mestre em artes visuais, doutora em Educação; professora do Curso de Licenciatura em Dança e do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realiza trabalhos solos e investigações coreográficas em colaboração com outros artistas.

Saberes sensíveis e práticas de Dança para crianças: entrelaços do Projeto “Dança Criança!” (CPII) com o Projeto Dança/Educação na Educação Infantil (UFRJ)

Mabel Emilce Botelli (UFRJ)
Carla Verônica Cesar Trigo (CPII)
Caroline Martins Pacheco Faria (UFRJ)
Marcos Henrique Batista Souza (UFRJ)
Michele de Paula Ferreira Soares da Costa (UFRJ)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: Modos de insurgência levantados contra um imaginário reduzido do que pode ser a Dança na Educação Infantil motivaram a escrita deste artigo. O texto traz os desdobramentos resultantes da parceria criada durante a pandemia da Covid-19, entre o Projeto “Dança Criança!”, do Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II, e o Coletivo Dança/Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. As ações criadas vêm promovendo um constante diálogo entre a pesquisa e a *práxis* pedagógica da Dança, com vistas à elaboração de propostas metodológicas e à formação do Educador. Em tempos pandêmicos, pensar sobre as novas relações geradas a partir do meio digital e expandir olhares sobre recursos e estratégias tornaram-se questões relevantes para o desenvolvimento das práticas educacionais. Esse momento também evidenciou a grande importância da Arte da Dança e do saber sensível para a formação integral do ser humano. Continuar a dar aulas nesse extenso período foi uma forma de insurgir frente à realidade imposta e de, em contexto de isolamento e restrição da experiência corporal, reafirmar o valor educacional dessa linguagem. Para isso, procuramos esperar, construindo uma abordagem da Dança que busque **sulear**, contrapondo-se ao norte como única referência. Dança que está para além de aprender passos e executar coreografias, ou de seguir as propostas apresentadas e massificadas pela mídia. Danças possíveis a dilatar, alar, arvorar.

Palavras-chave: DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. SABERES SENSÍVEIS. ESPERANÇAR. INSURGIR. SULEAR.

Abstract: Ways of insurgency raised against a reduced imaginary of what can be Dance in Early Childhood Education motivated the writing of this article. The text brings the developments resulting from the partnership created during the Covid-19 pandemic, between the Project “*Dança Criança!*” from the Reference Center for Early Childhood Education of Pedro II College, and the “*Coletivo Dança/Educação*” of the Federal University of Rio de Janeiro. The deeds created have been promoting a constant dialogue between the research and the pedagogical praxis of Dance, with the purpose of elaboration methodological proposals and the formation of the Educator. In pandemic times, thinking about the new relationships created from the digital environment and expanding views about resources and strategies have become relevant issues for the development of educational practices. This period also highlighted the great importance of the Art of Dance and the sensitive knowledge for the integral formation of the human being. Continuing to teach during

this long period was a way of rising up against the imposed reality and, in times of isolation and restriction of bodily experience, reaffirming the educational value of this language. We pursue to hope by building an approach to Dance that seeks **southing**, opposing itself to the north as the only reference. Dance that goes beyond learning steps and performing choreographies, or following the proposals presented and massified by the media. Possible dances to dilate, *to wing, to root*.

Keywords: DANCE IN CHILDHOOD EDUCATION. SENSITIVE KNOWLEDGE. TO HOPE. INSURGE. SOUTHING.

1. Introdução

O que é insurgência? Onde está a nossa insurgência? Buscando aprofundar tais questionamentos, trazemos aqui a parceria que se iniciou durante a pandemia da Covid-19 entre dois projetos dedicados à área do ensino de Dança para a Educação Infantil. São eles: o Projeto “Dança Criança!”, na Educação Básica, que atende crianças do Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II; e no Ensino Superior, o Projeto de Dança/Educação para Educação Infantil, inserido no Coletivo Dança/Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que conta com integrantes dos cursos de Dança da mesma instituição. Esse encontro criou laços em torno da defesa comum sobre uma Dança para crianças.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...] (FREIRE, 2020, p. 10-11).

Para levar adiante essa defesa da Dança para crianças em que acreditamos, decidimos “esperançar”, levantando-nos para ir atrás e construir, como propõe Freire, propostas metodológicas fundamentadas para o ensino da Dança na Educação Infantil. A partir desse “esperançar”, criou-se então essa parceria: um trabalho integrado, que se justifica pela relevância de estabelecer um constante diálogo entre a pesquisa e a práxis pedagógica da Dança, com vistas ao desenvolvimento de propostas didáticas e à formação do educador para a etapa da Educação Infantil.

Com as pesquisas realizadas, procuramos construir, de maneira coletiva, bases que fundamentem o desenvolvimento de propostas pedagógicas direcionadas ao ensino da Dança com crianças e, ao mesmo tempo, refletir sobre tais práticas à

luz das teorias, de modo a contribuir para a formação do educador da Dança. Promovemos com esse trabalho integrado uma relação de retroalimentação entre a Educação Básica e o Ensino Superior, ao proporcionar um espaço de partilha de saberes e práticas. Constitui-se também como um campo de observação e intervenção para graduandos, assim como de fundamentação da práxis pedagógica na Educação Infantil a partir das pesquisas acadêmicas na área em questão.

Ainda de acordo com Freire (2020), por meio desse “esperançar”, ou seja, juntando-se ao outro para fazer diferente, pretendemos oportunizar aos integrantes e público dos projetos envolvidos, experiências que possam promover trocas que se enriqueçam. Assim, potencializamos as metodologias já desenvolvidas, tais como: reuniões para estudo, visitas de observação, planejamento de ensino conjunto, elaboração de planos de aula, execução de atividades, produções acadêmicas na forma de artigos, relatos de experiência e aplicação dos materiais didáticos desenvolvidos pelo Coletivo Dança/Educação com as turmas do projeto “Dança Criança!”. A base de nossa metodologia é o encontro, o diálogo, a construção coletiva, o afeto, a escuta, o colaborativo, enfim, o esperançar.

Essa cooperação não pode deixar de ser afetada pelo momento em que vivemos recentemente, com transformações inesperadas causadas pela pandemia de covid-19:

Em um contexto pandêmico, muitas crianças foram isoladas do convívio com outras pessoas, em especial com outras crianças fora do seu íntimo familiar, separadas da presença e da interação com outros que lhes permitiriam desenvolver variedade de sentidos, saberes, expressões e afetos (BOTELLI et al., 2021, p. 313).

Foi diante desse cenário que novos desafios e experiências se apresentaram para aqueles que pensam e praticam a Dança/Educação na Educação Infantil. Desse modo, procurar modos de se relacionar a partir do meio virtual e digital, ponderar e expandir olhares sobre novas metodologias, estratégias e abordagens, tornaram-se questões ainda mais relevantes e imprescindíveis para o desenvolvimento das práticas educacionais, tanto na Educação Básica, como no Ensino Superior.

São essas experiências de partilha e desafios para o desenvolvimento de metodologias e a produção de materiais didáticos destinados ao ensino da Dança na Educação Infantil, assim como os horizontes possíveis, que pretendemos apresentar

neste trabalho.

2. Laços de um esperançar

Precisamos buscar caminhos para que as pessoas consigam enxergar os alcances da Dança. Para que percebam que, a partir da mesma, construímos conhecimentos, e que o saber sensível (DUARTE JR, 2000, 2001), intuitivo, criador e o conhecimento lógico estão em movimento e são complementares e dialógicos. Portanto, há uma luta a continuar para ampliar o reconhecimento da importância da Dança no âmbito escolar. O conhecimento é multifacetado; há muito mais para aprender na escola, na vida, do que geralmente se prioriza; há muito mais para a formação de um ser humano ativo, protagonista, criador de outras realidades. Para isso a educação dos sentidos é fundamental e a Dança não só faz parte, mas tem protagonismo nesse processo.

A Dança na escola participa da construção de múltiplos conhecimentos. Os mesmos têm como base a educação dos sentidos e da percepção que são temas-eixos da educação em Dança. A educação do sentir nos faz estar presentes no mundo, deixando de estar anestesiados e de ser conduzidos a ver de uma só forma, o que reforça a importância da presença desta linguagem desde os primeiros anos de vida. Educar os saberes sensíveis é central para uma presença ativa com as outras pessoas, com o mundo.

O Coletivo de Dança/Educação¹ se inaugura em 2018, dentro do Departamento de Arte Corporal da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob coordenação da Profa. Dra. Mabel Emilce Botelli. O grupo de estudos e produções, formado por discentes dos cursos de Dança da UFRJ e professores colaboradores, tem como proposta elaborar e publicar cadernos de práticas de Dança para crianças e aplicá-los em escolas e espaços educativos infantis. Com ações que incluem a elaboração de vídeos e promoção de oficinas para crianças, pretende-se abrir horizontes ao imaginário social da Dança.

Nessa parceria, modos de insurgência foram exercidos contra pensamentos limitados a respeito da Dança. Dentre tais visões restritas,

¹ O Coletivo tem uma ramificação de extensão, que conta com a parceria de alguns espaços educativos infantis e escolas, sendo o CREIR um destes. Nesses ambientes nossas práticas são colocadas em ação, priorizando essa via de mão-dupla, onde as vivências com as crianças nutrem e enriquecem os materiais apresentados.

encontramos a Dança considerada só para compor as festividades que ocorrem durante o ano letivo; o balé visto como única opção, oferecido só para as meninas, retirando o direito dos meninos de dançar; a redução da Dança a um imaginário em que se encontram apenas aquelas que são massificadas pela mídia e, por vezes, pouco apropriadas para incluir no espaço da escola.

Insurgindo contra esse imaginário reduzido, valorizamos a Dança enquanto área de conhecimento, propondo-a como direito de todos e como um saber necessário para a formação integral do ser humano. Ao mesmo passo, buscamos contribuir com a efetivação da Lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016), que trata da obrigatoriedade das quatro linguagens das Artes – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – como componentes curriculares nas escolas.

Art. 1º [...] § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. [...] Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos (BRASIL, 2016).

Considerando a relevância do ensino da Dança na escola, em especial na Educação Infantil, e seu reconhecimento previsto na Lei 13.278/2016, compreendemos que a sua inserção no âmbito escolar como linguagem da Arte e área de conhecimento, por meio da implementação de projetos e, principalmente, da sua inclusão como disciplina curricular, necessite acontecer efetivamente.

Em consonância com a referida lei e com o que orientam os documentos oficiais do Ministério da Educação a respeito do ensino da Dança, surge em 2017 o projeto “Dança Criança!”, coordenado pela Profa. Ma. Carla Verônica Cesar Trigo. O “Dança Criança!” caracteriza-se por ser um projeto de ensino que atende às crianças dos grupamentos de 4 e 5 anos do CREIR de forma extracurricular. Entretanto, sua metodologia aborda o ensino da Dança em uma perspectiva educativa e curricular enquanto linguagem da Arte, agregando a diversidade de linguagens da Arte oferecidas no currículo do CREIR. Seu Projeto Político Pedagógico se dá através de uma estratégia de ação pedagógica conjunta entre as diferentes áreas, buscando garantir um olhar diversificado e, ao mesmo tempo, específico de cada linguagem (Colégio Pedro II, 2017).

Os laços entre as metodologias desenvolvidas nos dois projetos aqui apresentados surgem a partir de uma visão comum que afirma a necessidade de

uma formação integral da criança, o que torna imprescindível o desenvolvimento dos saberes sensíveis e os aspectos criativos e psicomotores. Assim, reforça-se a presença da Dança como componente indispensável desde a infância e a importância de refletir a respeito de aspectos como: a Dança enquanto linguagem da Arte, a experiência do corpo e da corporeidade, a ludicidade e o papel do educador em uma proposta para o ensino da Dança na escola.

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade (BRASIL, 2017, p. 40-41).

Com essas abordagens que se tecem entre teoria e prática, Ensino Superior e Educação Básica, buscamos afirmar que há danças possíveis a dilatar, alar, arvorar. Como lembra Krenak (2020, p. 51), “A vida é uma dança. Só que ela é uma dança cósmica. E queremos reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária.” Acreditamos que vivenciar a Dança está para além de executar coreografias. Propomos, a partir dos conteúdos presentes na Dança, enfatizar a possibilidade e importância de aprender de maneira lúdica. No estado lúdico, estamos inteiros. Acreditamos que a dança também propõe esse estado de integração, já que, como escreve Klauss Vianna (2005, p. 32) “a dança não se faz apenas dançando, mas também pensando e sentindo: dançar é estar inteiro”.

Não buscamos nesta proposta que o corpo da criança seja adestrado para responder a formas e códigos preestabelecidos. Importa, antes, despertar a atenção e o “domínio do corpo e do movimento” (LABAN, 2020) para responder aos próprios impulsos que se materializam na Dança. O horizonte que nos aponta essa Dança pensada para a Educação Infantil vai na direção de algo que não se encontra em conteúdos prontos e codificados, em saberes hegemônicos oriundos de uma perspectiva colonialista (SANTOS, 2002), mas naquela que se configura em um saber a construir com a criança, pela experiência corporal e pelos atravessamentos que constituem a sua corporeidade (BOTELLI *et al.*, 2021, p. 315).

Talvez a dança que estavam acostumados a fazer não tenha sido possível no tempo pandêmico, mas outras foram. Foram propostas danças para crianças, mas não o balé ou algum outro estilo vindo do norte da linha do Equador, como se costuma fazer. Em parceria, buscamos sular, como propõe Marcio D’Oliveira Campos (1991), contrapondo a lógica eurocêntrica e estadunidense dominante a

partir da qual o norte é apresentado como referência universal. A partir da vivência dos elementos presentes na Dança e de estímulos diversos, olhamos para os gestos cotidianos e experienciamos as possibilidades de movimento do corpo em suas relações com a Natureza, a forma, o objeto, outras linguagens. Incitamos que se reconheça um modo de dançar que parta da experientiação do corpo, do contexto, do que está acontecendo, dos diferentes lugares e épocas, das memórias familiares, das próprias experiências anteriores, das culturas locais, para assim ir ao encontro de uma Dança que é própria e para todos, de um ensino que valoriza a cultura e a singularidade, propiciando à criança “[...] conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento” (BRASIL, 2017, p. 38).

Além disso, a abordagem aqui apresentada parte da premissa de que a Dança é um direito de todos e que, por sua vez, compõe juntamente com as demais linguagens da Arte “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2013, p. 88), a partir do qual se propõe que seja constituído o projeto pedagógico da Educação Infantil.

Sendo o expressar considerado um direito de aprendizagem e desenvolvimento da criança, “[...] como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, [se dão] por meio de diferentes linguagens [...]” (BRASIL, 2017, p. 38), conforme explica a Base Nacional Comum Curricular.

A partir dessa visão, a Dança é exercitada como linguagem artística que promove o bem-estar físico, mental, afetivo e estimula vínculos relacionais saudáveis. Além disso, suas práticas específicas promovem o desenvolvimento psicomotor, peculiaridade que a tornou relevante em tempos de isolamento e restrição da experiência corporal das crianças.

Desse modo, a Dança por si só constitui uma área de conhecimento e é indispensável para a formação integral da criança. Enquanto linguagem da Arte, contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, sensível e psicomotor da criança nas suas relações com o tempo e o espaço, para o desenvolvimento da criatividade e outros inúmeros aspectos envolvidos nessa formação integral.

3. Dançando em um tempo pandêmico

O tempo pandêmico solicitou a todos do grupo estar em suas casas, porém não impediu de continuar as produções. Esse novo contexto permitiu ter outras experiências: foi momento de encontrar novas maneiras de pensar as atividades, de seguir criando, atuando, de buscar possibilidades para continuar convidando a dançar, embora desafiados pela impossibilidade de estar presencialmente. Nesse sentido, as práticas tinham o cuidado de serem gestadas tendo a preocupação de que fossem o mais simples possível para o entendimento das crianças que interagem com as propostas, de forma remota, o que não é uma tarefa fácil. Fazendo eco à voz de Lispector (1998, p. 11), “Que ninguém se engane, só consigo a simplicidade através de muito trabalho”.

Houve investimento na abordagem de temas de relevância para o período, ao mesmo passo em que houve proposições de investigações dos conteúdos da Dança. Com esses elementos, as crianças começaram a entrar mais em contato com a sua casa. Isso permitiu uma escuta e observação mais sutil do cotidiano, ocupando suas casas de uma maneira não tão comum, gerando um alargamento dos quintais, como propõe Manoel de Barros (2018, p. 25) ao escrever: “Meu quintal é maior do que o mundo”. Redimensionar as moradas - que acabaram habitando por muito mais tempo - com o corpo em movimento foi entrever uma possibilidade outra de não as enxergar como prisões, que limitam e impedem o corpo de se expressar, mas de estar diante da liberdade para valorizar os espaços e encontrar abertura para viver o íntimo, o que está dentro, descobrindo o que era até então despercebido como potência.

Essa disponibilidade, além de prazerosa de testemunhar, enriquece a experiência agregando possibilidades não previstas no roteiro do educador, já que, enquanto proponente, deve estar sempre atento àquilo com que as crianças o presenteiam. Ao abrir a permissão para se expressarem, emerge o que é significativo para as crianças, tornando a aula mais atrativa e acessível, visto que enxergarão mais de si no processo, sentindo-se protagonistas no fazer.

Os “Princípios Estéticos”, um dos fundamentos orientadores estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, incluem a valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais, além de ressaltar que:

O trabalho pedagógico [...] em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências (BRASIL, 2013, p. 88).

“Estes saberes, que se potencializam no processo artístico, são primordiais para a existência humana” (DUARTE JR, 2000, p. 164) Saber, em acepções mais antigas, significa “ter o sabor de”, saborear, incorporar, trazer para o corpo. “O saber carrega um sabor, [...], agrada ao corpo” (ibid., 2001, p. 14). O saber sensível constrói-se a partir dos registros sensoriais, os quais se transformam em percepção; o ser humano realiza uma seleção a partir da relação com experiências anteriores, filtrando também as crenças, cultura, interesses e orientações recebidas que contribuem na seleção. Aqui reside a importância do papel do educador como parceiro para aprimorar esses registros e ações. Para o seu desenvolvimento, a corporeidade se torna centro da aprendizagem. Ela implica uma vinculação consigo, mas também com os outros corpos e com o mundo. O registro sensível torna possível o iniciar da educação, e o saber é possibilitado pela experiência corporal. Esse saber corpóreo cria realidades, age no mundo. Assim defendemos a importância do saber sensível junto ao intelectual, sem o primado de um sobre o outro.

Advertiu-se, ao longo da pandemia, quanto à indispensabilidade do ensino da Matemática e Português. Advogamos igualmente pela essencialidade do ensino das linguagens da Arte para uma formação integral. O humano e o mundo têm uma dimensão sensível, muitas vezes preterida. Esse saber sensível, que faz parte de um processo dos múltiplos níveis de conhecimento, é muitas vezes desvalorizado, excluído. Se não o fosse, talvez tivéssemos mais consciência dos laços sociais e vínculos com o ambiente. Os saberes sensíveis, além de promoverem o conhecimento de si, ampliam o entendimento de que se vive em um espaço-tempo, em coletivo, desenvolvendo noções ecológicas e sociais, alertando de que é preciso cuidar dos laços afetivos com os outros e com o entorno.

A partir da abordagem alinhada entre os dois projetos, procuramos nas práticas do ensino da Dança favorecer:

- A descoberta da corporeidade enquanto singularidade, cultura, memória e linguagem;
- O desenvolvimento da sensibilidade, da percepção, da expressividade, da

imaginação, da comunicação não verbal e da criatividade por meio da linguagem corporal;

- A ludicidade como base das pesquisas de movimentos;
- A experimentação e a descoberta do movimento corporal nas relações com o peso, o fluxo, a espacialidade², o tempo, os objetos e o ambiente;
- O desenvolvimento do equilíbrio, da lateralidade, da coordenação motora, do ritmo e da flexibilidade.
- A relação corpo-Natureza;
- A fruição, leitura e compreensão da Dança como manifestação artística e cultural;
- A transversalidade com outras linguagens.

É importante destacar que, durante o período remoto, os responsáveis das crianças tiveram que mediar, juntamente com os professores, as atividades pedagógicas vividas no espaço familiar, já que participavam dos encontros síncronos, e também dar suporte necessário à realização das atividades assíncronas pelas crianças. Desse modo, foi preciso investir na apresentação de nossos objetivos com as propostas e orientá-los - os pais, os avós ou quem fosse viver aquelas experiências com as crianças - sobre como mediar essas atividades. Nesse sentido, a comunicação e o diálogo constante foram imprescindíveis para o envolvimento das famílias no processo.

Para exercer esse diálogo com as famílias, foram utilizados textos explicativos sobre as propostas assíncronas postadas na plataforma, orientações sobre como estimular as crianças a experimentar as atividades, tendo o cuidado de deixar claro que era necessário proporcionar espaço e liberdade criativa a elas.

4. O Coletivo na escola

Foi diante desse cenário que os acompanhamentos e o envolvimento dos integrantes do Coletivo Dança/Educação da UFRJ com o Projeto “Dança Criança!” foram acontecendo e se apresentando como novas experiências para o grupo: através de aulas de Dança que aconteciam de forma remota, sendo divididas em síncronas e assíncronas.

² Segundo Merleau-Ponty (1999, p. 146) “a espacialidade do corpo é de situação, ou seja, diz respeito a como me situo no mundo em relação aos outros objetos e às pessoas. [...] A espacialidade do corpo só se realiza na ação. Eis aí a relação íntima entre espacialidade e motricidade [...] o corpo habita o espaço e o tempo. Ele não está no espaço e no tempo, porque estar indica uma posição em tempo e espaço objetiváveis [...]”.

Buscando iniciar um processo de compartilhamento mútuo de materiais didáticos produzidos (vídeodanças, cadernos didáticos, artigos e pesquisas), são percebidos os entrelaçamentos existentes entre as pesquisas e as práticas. Vislumbrar o potencial desse encontro foi significativo para o desenvolvimento de ações de extensão e para a criação de mais materiais pedagógicos voltados para o ensino da Dança na Educação Infantil, assim como a aplicação e enriquecimento dos mesmos.

Para isso, pontos relevantes foram elencados: as propostas de práticas de Dança para crianças na escola estão baseadas em dar às crianças permissão e autonomia na hora da criação, a ser propositivas na experiencição do movimento, compreendendo a criança como protagonista no processo de construção do conhecimento. É através de dinâmicas lúdicas, com temas potentes, que se valorizam aspectos como: a pluralidade de sujeitos, culturas, histórias e contextos, assim como o fazer artístico da criança, desmistificando a figura do professor enquanto único detentor do conhecimento, colocando-o como parceiro no processo pedagógico.

Essa abordagem trilha caminhos conduzidos por uma desconstrução do sistema que coloca o “outro” (colonizado) na condição de subalterno, que inferioriza a cultura dos povos do sul. Para isso, priorizamos a construção de conhecimento a partir de temas de experiências, incluindo os desenvolvidos a partir de nossa próprias raízes, e assim fugindo de perspectivas estadunidenses e eurocêntricas já citadas que, muitas vezes, aparecem alimentando e regendo um universalismo do ensino da Dança para crianças que procuram nos impor. Temas como o resgate das histórias das famílias das próprias crianças e a questão da valorização das diferenças trouxeram aprendizados múltiplos, através da troca e interação por imagens, falas e movimentos, onde cada um aprende de si, do outro e do mundo.

Dessa maneira, ambos os projetos apontam para um caminho da Dança enquanto linguagem artística a qual todas e todos podem vivenciar, dando importância à presença da singularidade e da sociabilidade, revelando a estruturação e o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem mais justo, inclusivo e democrático, no qual as crianças se constroem enquanto sujeitos ativos reconhecendo a si e aos seus grupos de pertencimento.

Ao longo da participação dos integrantes do Coletivo Dança/Educação nas aulas do projeto “Dança Criança!”, houve uma colaboração atuante amparada

nos conhecimentos adquiridos e pesquisas desenvolvidas no Coletivo, apoiadas na organização e dinâmicas abordadas e no encantamento com a experiência viva da prática com as crianças. Foram muitos os entrelaçamentos: reuniões de planejamento, avaliações, análises de mensagens para os responsáveis, reunião com os mesmos, edições e produções de vídeos a serem apreciados nas aulas síncronas, edição de atividades para as aulas assíncronas e participação no mural no Padlet³. Enfim, esses são alguns dos múltiplos laços.

Durante a elaboração de planejamentos, observação e condução de práticas, houve a oportunidade de acompanhar o processo das crianças a partir da abordagem em comum: a Dança como construção de conhecimento, a orientação de estímulos que contribuem para a seleção das percepções como modos de agir. A criança deixando de habitar um modo passivo para ser autor da realidade de si, do outro e do mundo; o educador como parceiro para estimular e apoiar o protagonismo das crianças. Nos caminhos escolhidos, destacam-se: a progressão nas aulas, o cuidado com as crianças e o ensino-aprendizagem através do estímulo à curiosidade e ao prazer, trazendo à tona a relação entre os temas formulados e a realidade e especificidade de cada criança.

5. Retornando ao chão da escola

Buscando responder à questão que nos moveu a esta escrita, apresentamos neste trabalho as experiências vividas durante a pandemia e nossa compreensão a respeito desse encontro como um ato de insurgência. É possível insurgir fazendo silêncio, gesticulando, dançando.

Dar aulas de dança naquele tempo foi nossa atitude insurgente, pois apesar da realidade imposta, buscamos modos de convidar as crianças a continuar dançando. E na distância surgiu o encontro entre nossos projetos. Nos enlaçamos buscando esperar a partir de um trabalho de partilha de pesquisa e práxis pedagógica da Dança, criando pontes, num movimento de resistência ao isolamento posto. Nesse processo, alimentamos reflexões sobre o que seria possível fazer naquele momento. Afinal, ninguém havia sido preparado para dar aulas de Dança de

³ Ferramenta pela qual eram postados vídeos, fotos e áudios relacionados às propostas elaboradas para as aulas assíncronas, que funcionou como estratégia para troca de experiências entre as crianças/famílias e também para exercermos a nossa escuta, o que muitas vezes nos indicou o caminho a percorrer ao longo do processo.

forma remota.

No distanciamento posto durante a pandemia, as relações que se estabeleceram entre as crianças, os educadores e as famílias evidenciaram o potencial da Arte em atingir a criança mesmo à distância, reafirmando o valor do ensino da Dança para a formação humana. Portanto, dançar em um tempo pandêmico, além de contribuir para uma formação integral, foi de grande importância para advogar a necessidade da dimensão sensível e estética na fase infantil.

O que se pode desenvolver com a Dança está para além de aprender passos e executar coreografias. É possível em uma aula aprender a conhecer sobre si próprio, sobre a singularidade do seu corpo e seus movimentos, estabelecer laços com os companheiros e familiares, experienciar as relações com a natureza, a espacialidade, o tempo, os objetos, o outro e se apropriar dos conteúdos específicos da área de saber da Dança.

Após o tempo de isolamento, na medida em que são afrouxadas as restrições, com a sociedade gradativamente mais dinâmica, foi possível reiniciar as atividades de maneira presencial, promovendo o encontro entre as crianças, delas com os educadores e com o ambiente escolar e seu cotidiano. A partir desta realidade, diferentes questionamentos e reflexões surgem acerca das mudanças no processo de ensino-aprendizagem. As crianças chegam habitadas pelas múltiplas ausências vividas durante a pandemia, e portanto novos comportamentos emergem. Como acolher suas presenças marcadas por esse tempo de distanciamento? Como fazer adequações e encontrar estratégias para esta nova realidade?

Ao pisar novamente o chão da escola, o entrelaço dessa parceria continua, um novo período de reflexão se faz presente ampliando as nossas trocas, e assim surgem mais questões: o que trazer da experiência remota para as aulas, agora presenciais? O que foi descoberto através desse trabalho à distância que pode agregar a nossa prática? Como o trabalho presencial pode ser afetado pelo que se aprendeu durante a pandemia? Essas são questões que ficam para que continuemos refletindo sobre os aprendizados que podem ampliar e potencializar o ensino da Dança na Educação Infantil.

As metodologias, as estratégias e a abordagem desenvolvidas durante o período pandêmico podem e devem fazer parte desta nova realidade. Do mesmo modo, os recursos tecnológicos explorados nesse tempo continuam sendo ferramentas úteis para o desenvolvimento de estratégias e materiais, que

permanecerão como elementos potencializadores das práticas pedagógicas.

Por tudo que encontramos a partir dos laços criados, nos propomos a seguir juntos esperando uma Dança para crianças transformadora, lúdica, para todos, que promova a interação, o afeto, o saber sensível, que valorize as singularidades e ao mesmo tempo o coletivo. Enfim, que seja insurgente, que nos permita **sulear**.

Referências

BARROS, M. de. **O apanhador de desperdícios**: memórias inventadas. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BOTELLI, M.; TRIGO, C.; BERNARDI, M. Esperançar uma dança para crianças. *In*: FAGUNDES *et al.* (orgs.) **Viral**: Dança & Outras Disseminações. Guaratinguetá, SP: Penalux, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017 Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 11 abr. 2022.

CAMPOS, M. D; TOLEDO, C. **A Ecologia de cada dia**, Educação Ambiental. São Paulo: Saraiva, 1991.

DUARTE JR, J. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Campinas: UNICAMP/FE, 2000. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

DUARTE JR, J. **O sentido dos sentidos**: a educação do sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Edição 27ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

KRENAK, A. **Radicalmente vivos**. Ebook. Editora: O lugar, 2020. Disponível em: <https://olugar.org/vivos/>. Acesso em: 5 de set. 2022.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**; tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Edição 5ª. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

VIANNA, K. **A dança**. Edição: 3ª. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

Mabel Emilce Botelli - Autoria (UFRJ)

E-mail: mabelbotelli.dancaufrj@gmail.com

Artista/Educadora da Dança, coreógrafa, psicomotricista. Dra. em Psicossociologia, IP, UFRJ. Profa. do DAC–UFRJ. Coordenadora do Coletivo Dança/Educação–UFRJ
Conselheira do Inst. Tear, Pontão de Cultura, RJ. Foi Coorda. da Licenciatura em Dança, UFRJ (2013/2017). Foi profa. da Escola Angel Vianna (1988-2008). Foi diretora artística da Cia Cirandeira. Atual representante do RJ na FAEB.

Carla Verônica Cesar Trigo - Autoria (CPII)

E-mail: carla.trigo.2@cp2.edu.br

Professora do Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II. Coordenadora do projeto "Dança Criança!". Licenciada em Dança e em Educação Física pela UFRJ, Especialista em Educação Física Escolar pela UERJ. Mestre em Práticas da Educação Básica pelo CPII. Qualificação profissional de bailarina pela Escola Estadual de Danças Maria Olenewa.

Caroline Martins Pacheco Faria - Coautoria (UFRJ)

E-mail: carolmpfaria.ufrj@gmail.com

Bailarina e artista visual. Possui graduação em Artes Visuais pela UERJ (2018) e cursa Licenciatura em Dança na UFRJ. Pesquisa sobre Dança/Educação para crianças, no Projeto Dança/Educação e Artes Integradas (2018-atual) e no Projeto de Dança/Educação para Educação Infantil (2019-atual). Monitora desde 2018 das disciplinas relacionadas à Dança/Educação do DAC da UFRJ.

Marcos Henrique Batista Souza - Coautoria (UFRJ)

E-mail: marcoshenriquebs@hotmail.com

Cursa Bacharelado em Dança na Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde atualmente participa de projetos de Dança/ Educação na Educação Infantil e atua como monitor em disciplinas relacionadas à Dança/Educação do Departamento de Arte Corporal da UFRJ. É designer gráfico pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC-RJ)

Michele de Paula Ferreira Soares da Costa - Coautoria (UFRJ)

E-mail: chelijs@hotmail.com

Bacharel em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, cursa Licenciatura em Dança na mesma instituição, onde participa de projetos de Dança/ Educação na Educação Infantil e atua como monitora em disciplinas relacionadas à Dança/Educação do Departamento de Arte Corporal da UFRJ. Tem experiência na área de Educação na pré-escola.

Pedagogias para o ensino da Dança: reflexões sobre processos artísticos e pedagógicos na formação superior no curso de Dança-Licenciatura UFPEL

Marco Aurelio da Cruz Souza (UFPEL)
Janete Rodrigues da Silva (UFPEL)

Comitê Temático Formação em Dança

1. Introdução

Esta investigação acontece no âmbito do Projeto Unificado “Ensino Contemporâneo de Dança na Educação Básica: pedagogias possíveis”, vinculado ao Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (OMEGA UFPEL-CNPq) e conta com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS). O estudo encontra-se em desenvolvimento e busca refletir sobre as metodologias e pedagogias possíveis para **o ensino da dança** em espaços formais e não-formais de ensino, que vêm sendo desenvolvidas por pessoas acadêmicas e egressas do curso de Dança-Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas. Para tanto, o intuito é de apreender os processos de formação docente dos participantes, bem como compreender os distintos modos de fazer-pensar o ensino de dança a partir da formação superior nesse curso de licenciatura em Dança, situado no sul do Brasil.

O projeto “Pedagogias Possíveis” - como é carinhosamente chamado pelo grupo - começou a realizar em 2019, devido ao isolamento social ocasionado pela pandemia do COVID, ações virtuais visando à continuidade de suas ações de pesquisa. Dentre essas ações, somam-se os encontros virtuais ocorridos em quatro ciclos, sendo:

- **Ciclo 1 (agosto a dezembro de 2020):** dividido em módulos, no qual se abordou as temáticas “Dança na escola”; “Pesquisa educacional baseada em arte (PEBA)”; “Produções – (artística/pedagógica/acadêmica) em dança na escola”;
- **Ciclo 2 (março a junho de 2021):** participação de pessoas convidadas (artistas independentes e professores pesquisadores) que compartilharam distintas experiências e vivências, dentre as quais as temáticas foram: “Práticas antirracistas

em dança”; “Dança com crianças: dentro e fora da escola”; “Dança e redes sociais”;

- **Ciclo 3 (outubro a dezembro de 2021):** participação de pessoas convidadas de diversas instituições que também abordaram distintos assuntos, como: “Processos colaborativos: pesquisa, ensino e criação”; “Dança e direitos humanos”; “Projeto midiateca de dança: ação documental”; “Feminismo e dança: o que a escola tem a ver com isso?”; “Artes cênicas na escola: o corpo-sujeito exposto”; “*Performance art* na escola”; “Ensino contemporâneo de dança: videodança na escola”; “Corporeidade latino-americanas”; “A dança como possibilidade de construção de autonomia de jovens que cumprem medidas socioeducativas”; “Gordofobia e padrões corporais”.
- **Ciclo 4 (março a junho de 2022):** no primeiro semestre de 2022, os pesquisadores do projeto de pesquisa se propuseram a direcionar o olhar aos fazeres metodológicos, artísticos e pedagógicos das pessoas acadêmicas e egressas do curso de Dança-Licenciatura UFPel, e que foi foco deste estudo.

2. Procedimentos Metodológicos

O trabalho tem cunho quali-quantitativo para a realização da análise dos dados. Quanto a coleta de dados, o primeiro passo foi a definição das datas entre as bolsistas e coordenador do projeto, chegando ao número de sete (7) encontros para a realização do 4º ciclo. Após esta definição, criou-se uma lista com nomes de pessoas acadêmicas e egressas do curso de Dança-Licenciatura UFPel, a partir de indicações de professores e da própria equipe de trabalho, que foram divididas por aproximações relacionadas à atuação ou área de interesse de pesquisa com a dança, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 1 - Organização do ciclo de palestras do ciclo 4 do projeto

DATA	CONVIDADAS/OS	ATUAÇÃO/PESQUISA
11 mar. 2022	Ederson Vergara (egresso)	Diálogos entre criação, tradição e educação
	Thiago Ávila (acadêmico)	
25 mar. 2022	Tainá Romero (acadêmica)	Dança dos ventres e Composições em videodança: pedagogias e reflexões envolvidas
	Stephânia Lengruber (acadêmica)	
	Rayssa Fontoura (acadêmica cinema e audiovisual UFPel)	
08 abr. 2022	Eduardo Bemfica (egresso)	Diálogos sobre o corpo que brinca e que circa
29 abr. 2022	Janete Rodrigues (acadêmica)	Trajetórias de uma artista-professora
	Laura Conceição (acadêmica)	Prática, pesquisa e ensino com o <i>K-pop</i>
06 mai. 2022	Claudilene Castro (acadêmica)	Pedagogias possíveis: dança e educação somática
	Mayson Brum (acadêmico)	Pedagogias possíveis: danças afro e carnaval
20 mai. 2022	Julia Henriques (acadêmica)	Nossa dança, nossa arte: trajetórias artísticas de Júlia e Luiza
	Luiza Moresco (acadêmica)	
03 jun. 2022	Júlia Garcia (acadêmica)	Trajetórias de uma formação artístico-pedagógica
	João Reis (acadêmico)	

Fonte: Criação de Janete Rodrigues da Silva

Os encontros síncronos foram realizados via plataforma *google meet*. As pessoas convidadas para cada um dos dias, realizaram a explanação de suas trajetórias acadêmicas e artísticas relatando sobre os desafios, estratégias, perspectivas e descobertas **sobre os seus fazeres artísticos e pedagógico** após ingressarem e/ou concluírem o curso de licenciatura em Dança da UFPel. Nota-se que as temáticas das falas são diversas, entretanto o que nos interessa nesse estudo é perceber **os pontos de intersecção nos processos artísticos e**

pedagógicos nas diferentes atuações no ensino da dança destas participantes.

Posteriormente as apresentações de cada dia, o grupo realizava um bate-papo com a mediação dos pesquisadores e com a proposição de perguntas às pessoas convidadas. Ao final do encontro, cada participante da reunião era instigado a refletir sobre a explanação das pessoas convidadas, e, a escolher três palavras que reverberaram para elas durante todo o encontro de cada dia. Essas palavras foram preenchidas no *app mentimeter*¹. A ideia da utilização desse *app* foi possibilitar ao final de cada fala, a criação de uma nuvem de palavras para que pudéssemos perceber ao final de cada dia como os participantes foram afetados. E na sequência do estudo, para perceber a transversalização das palavras destacadas ao longo dos distintos encontros síncronos, objetivando a reflexão sobre como as práticas docentes e artísticas estão repercutindo no processo de constituição docente das pessoas acadêmicas e egressas do curso de Dança-Licenciatura UFPel, uniu se numa figura todas as nuvens de palavras.

¹ *Mentimeter app* que possibilita a criação de apresentações e reuniões interativas, disponibilizando ferramentas como: perguntas e enquetes com respostas em tempo real, *slides*, *gifs* e imagens. Também possibilita a apresentação, compartilhamento e exportação dos resultados, bem como a análise e comparação de dados.

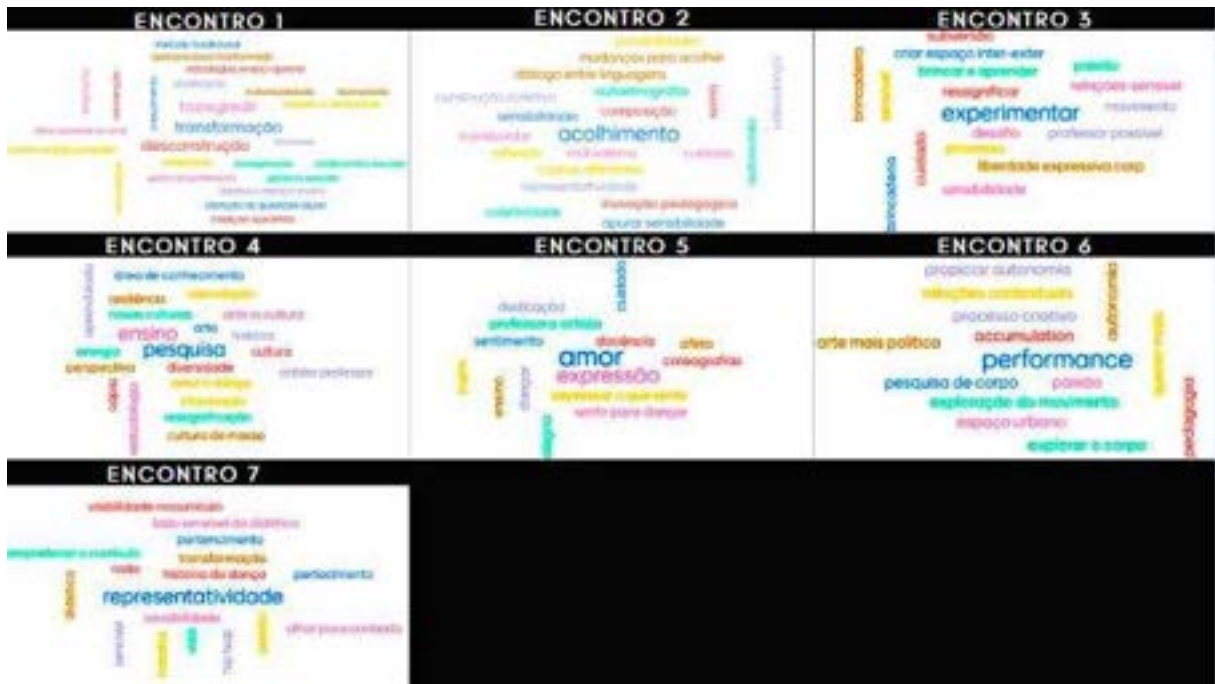


Fig. 1. Nuvens de palavras dos sete encontros do ciclo 4². Fonte: Retirado de cada encontro do ciclo 4.

Para todos verem: Imagem com várias palavras coloridas, de diferentes tamanhos coletadas ao final dos três encontros já realizados pelo projeto, nas quais, as palavras que mais se repetem aparecem em maior destaque ao centro.

O segundo movimento de coleta de dados foi a realização de uma análise dos discursos das pessoas convidadas para apresentarem suas trajetórias artísticas/pedagógicas, para identificar as possíveis metodologias em desenvolvimento para o ensino da dança. Para apresentação dos resultados desta segunda etapa, procuramos aproximar as falas a partir de 3 categorias: fazer artístico, fazer pedagógico e a relação do fazer artístico e pedagógico. Estas categorias não se encerram nelas, mas servem como referência à compreensão do fenômeno estudado. Ou seja, elas foram criadas para organizar o material recolhido e estão todas em diálogos umas com as outras. Para tanto, envolveu um permanente retorno à experiência externalizada nas falas das pessoas convidadas e dos demais participantes da pesquisa, por meio de descrições analíticas e reflexivas realizadas por nós.

3. Algumas reflexões

Inicialmente faz-se necessário observar a partir das nuvens de palavras

² Acesse as nuvens de palavras dos sete encontros do ciclo 4: https://docs.google.com/document/d/1a4lrlzFS5dmeMEAmalmvqiNfX_j6aQWK0kj9lpaBOQ/edit?usp=sharing.

apresentadas na figura 1, que as pessoas egressas e acadêmicas do curso de Dança-Licenciatura UFPel, estão realizando um movimento de reflexão autocrítica sobre seus modos de fazer e pensar sobre as suas metodologias e pedagogias para o ensino da Dança que vem desenvolvendo. Ou seja, as metodologias que têm ocupado as salas de aula, que é um lugar privilegiado de encontros, de potência criativa, para liberar outras vozes a partir da sua, para (trans)formar o espaço ocupado por eles.

Este movimento reflexivo dialoga com um dos objetivos traçados pelo curso de Dança Licenciatura da UFPel quando propõe: “Possibilitar a formação de um profissional ético e reflexivo que elabore e promova experiências de ensino-aprendizagem nos campos de conhecimento da Dança e que busque enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, contribuindo com a educação (do) sensível” (PPC, Curso de Dança-Licenciatura da UFPel, 2019, p. 35).

Observa-se ainda, que elas vêm refletindo e observando em suas práticas como se dá a relação entre professora e alunas, como ocorre a construção desses vínculos de afetos e partilhas de saberes de dança e de mundo, onde passa a ser valorizada e fomentada a formação de cidadãos críticos-reflexivos e sua dimensão sensível. Há uma relação de professor-artista se instaurando a partir de seus processos formativos iniciais, pois, a partir de suas experiências estéticas e artísticas, têm procurado formas sensíveis de facilitar a aprendizagem de seus estudantes e em seus processos artísticos. “O artista/docente constitui-se no hibridismo, assim como a dança e a educação. [...] é aquele que, numa mesma proposta, dança e educa: educa dançando e dança educando, consciente das duas ações fundidas que exerce” (MARQUES, 2014, p. 235).

Percebemos nas falas das pessoas participantes que, mesmo em espaços onde a tradição de uma comunidade cultural é fortemente preservada, com estruturas rígidas quanto aos métodos de ensino e que por consequência às vezes impossibilita mudanças, como acontece nos Centros de Tradições Gaúchas e espaços de danças folclóricas, há uma tentativa destas pessoas em propor novos fazeres dentro desses universos. O que entendemos nesse momento, é que estes espaços formativos citados não delimitam o modo de ensinar dança e sim o modo de apresentarem publicamente os trabalhos tradicionais. Há aqui uma brecha para novas propostas. Thiago nos apresentou uma experiência concreta que exemplifica bem este fato:

nesses ambientes mais duros. Ambos se assumem como pessoas homossexuais, o que aparentemente reflete nos seus modos como pensam a metodologia em que as pessoas se sintam acolhidas e pertencentes àquele contexto. Um exemplo disso está na forma que Thiago ensina seus estudantes, fazendo uso de vestimentas e gestos que são tradicionalmente considerados femininos. Já Tainá, busca despertar a atenção sobre a diversidade de corpos a partir da percepção e sensação do movimento pelo toque.

Para Ederson, a Universidade contribuiu para a busca de repensar e atualizar o modo de ensino, dessa forma, uma de suas estratégias para atuação dentro de um contexto tradicionalista é flexibilizar sua ação pedagógica, como se pode observar em sua fala: *“Eu tento ser hoje um pouco mais flexível com o ensino das danças, quando se tem problema com [...] a indumentária, eu tento flexibilizar, fazer de uma forma que fique confortável para todo mundo. Quando fica ruim para alguém dançar assim (fez um gesto de mão para cima) eu tento mudar e ir para outro lado, coisas que a 5, 6 anos atrás eu não pensava [...]”*. Por outro lado, nota-se que o método tradicional lhe trouxe desgastes, pois, em sua percepção essa é uma tradição que demandará tempo para mudanças nos contextos dos CTGs, local de sua atuação profissional.

Percebe-se que a tradição ainda é algo que limita a sua ação pedagógica, como podemos identificar em uma outra fala feita por ele: *“Quando eu preciso falar de determinada dança, eu ao invés de dizer: tem que ser assim, eu digo: tem que ser assim, poderia ser de outra forma [...] mas se cobra assim”*. O método tradição que limita, também pode ser identificado na atuação da Tainá: *“Em questão de metodologia [...] eu estou dando aula dentro de uma academia, tem coisas que eu não posso sair totalmente fora [...]”*.

Adentrando o espaço formal de ensino, o acadêmico João teve sua primeira atuação na escola de educação básica a partir do componente curricular “Estágio em Dança I” do curso de Dança-Licenciatura da UFPel, desenvolvendo com as crianças do ensino fundamental I as bases do gênero *Hip-Hop*. Para sua ação pedagógica ele tem feito uso do método expositivo e demonstrativo dos movimentos, no qual posteriormente os educandos experienciam os movimentos aprendidos em rodas de batalha de passinhos com os colegas, necessitando de criatividade e improvisação para colocarem em prática o que aprenderam. Percebemos que a estrutura tradicional de ensino ainda se mantém quando o acadêmico utiliza a

O mesmo acontece com as acadêmicas Júlia e Luiza que partem de sequências de movimentos prontas para o ensino da dança (modelo por qual aprenderam), pois existe o desafio e a dedicação, tanto por quem ensina e por quem aprende, de quais caminhos e escolhas deverão ou poderão ser realizadas para se chegar a um resultado em comum, o que leva em conta as diversidades encontradas no espaço escolar e nos corpos dançantes.

Outra experiência que ainda não teve oportunidade de ação no espaço escolar foi a da aluna Júlia Garcia que tem como pesquisa utilizar a dança contemporânea, especificamente a partir de Trisha Brown, para o ensino da dança que leve em consideração a bagagem cotidiana das educandas realizando uma comunicação com os objetivos da BNCC⁵. Acredita que trabalhar com gestos cotidianos na dança na escola, propicia que a aluna faça uma relação e reflexão com o seu contexto social e cultural, assim como, exerça sua autonomia para propor e criar em dança.

Observa-se que trabalhar a partir do contexto social e cultural que a aluna se insere é de grande importância para as acadêmicas, mas não só isso, o contexto racial está igualmente intrínseco nas práticas pedagógicas de Mayson - aluno do curso de dança convidado para também fazer sua explanação - que utiliza elementos e signos da cultura afro e afro-brasileira para se pensar e trabalhar a dança. O interessante de ser observado na atuação de Mayson é que ele utiliza outras funções tão essenciais para que a dança aconteça para o desenvolvimento de suas aulas, dentre elas: pesquisadora, figurinista, maquiadora, o que possibilita que suas alunas tenham contato e experiência nas distintas e múltiplas ações que são realizadas na dança, não somente com a de dançarina/bailarina. Além disso, é uma maneira de se aproximar e de ter um conhecimento amplo sobre determinada cultura.

Já Claudilene utiliza de suas experiências e vivências sobre seu corpo para pensar sobre o ensino e aprendizagem da dança. Ela tem problemas de mobilidade corporal, o que ocasiona muitas dores, a partir disso Claudilene começou a refletir como outras pessoas que possuem uma certa limitação física poderiam dançar a partir de suas potências corporais. Viu-se a oportunidade de atuação

⁵ A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo destinado às redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, como referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil.

dentro da Educação Somática, o que de acordo com ela possibilita não somente pensar em questões de corpo e dança, mas de assuntos relacionados ao emocional e psíquico, uma vez que somos uma soma, não um corpo fragmentado em corpo, mente e emoção.

O egresso Eduardo diz que seu interesse com a dança está em proporcionar um lugar no qual seus alunos sintam-se confortáveis em experimentar e se expressar com o corpo. Para isso, ele utiliza a estratégia do corpo que brinca e que circa, pois acredita que essa seja, apesar de desafiadora, uma maneira de ser visto como um professor possível a necessidade de suas alunas, compreendendo que cada corpo é um corpo, isto é, cada pessoa tem um tempo determinado para aprender. Além disso, a partir das brincadeiras existe a possibilidade de se criar um espaço de sensibilidade entre professor e alunas para se chegar a um objetivo específico, neste caso, as acrobacias de circo.

Vemos de forma notória nas explicações feitas pelas acadêmicas e egressas do curso de dança, a preocupação com a autonomia, com o diálogo entre os conteúdos de aula com os contextos sociais e culturais das alunas, a forma com que essas alunas estão se sentindo representadas e vistas nos processos de ensino-aprendizagem em dança, bem como, a preocupação em ser uma professora acessível e sensível, o que nos faz pensar que o gesto da professora ou do professor pode influenciar de maneira significativa a maneira que os conteúdos são ensinados e a forma que as alunas apreendam e se formam, pois “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2020, p. 25).

Dessa maneira é importante refletir que “independente do conteúdo a ser ensinado, temos a necessidade de criar uma relação de confiança que objetive um ambiente em que todos se respeitem e se sintam confortáveis, encorajados a aprender e também ensinar. Ao contrário do “Faz assim!”, “Faz assado!” (SILVA, 2020, p. 33). Isso nos leva a pensar que a atitude da professora com suas alunas possibilita a construção de uma relação de confiança e segurança para que o espaço de ensino-aprendizagem seja um ambiente confortável para que as docentes expressem suas “inquietações, questionamentos, constatações e colocar o corpo em jogo”, um lugar de possibilidades.

Souza, Miguel e Lima (2010) falam sobre a ética do cuidado, na qual os profissionais das escolas deveriam assumir uma postura ético-estético-afetiva no

processo de educação com crianças e adolescentes. De acordo com os autores, esta postura é compreendida como “um modo de estar no mundo que reúne, em um só tempo, o princípio ético da importância do outro, do sentir em comum, do estar junto, afectando-se e deixando-se afectar pela presença viva deste outro em relação” (2010, p. 13).

O projeto também contou com a participação de discentes que compartilham seus interesses de pesquisas. Stephânia graduanda do curso de dança e Rayssa acadêmica do curso de cinema e audiovisual, ambos da UFPel, buscam, através do ato de compor em videodança, a relação de elementos e composição de cena no diálogo entre as linguagens do cinema e da dança. Além disso, elas têm como interesse analisar se o papel desempenhado pelo editor pode ser considerado semelhante ao do coreógrafo.

A tentativa de rompimento de fronteiras da dança e cinema através da criação de uma videodança nos proporciona a manutenção do diálogo entre as linguagens. Nas palavras de Stephânia, a procura de elementos de composição do cinema foi um grande aprendizado que também possibilitou “[...] pensar como o editor está propondo coreografia, como ele está compondo dança quando ele está lá editando”. Para além disso, a videodança propicia pensar “[...] corpos diferentes em cena, encontrar uma forma de estar conectadas com o grupo, com o coletivo, com o múltiplo”.

Embora o trabalho coletivo realizado por Stephânia e Rayssa tenha o foco voltado ao artístico, elas também refletem sobre os movimentos, estímulos e potência pedagógica existentes. Elas pensam que “[...] com a pandemia a videodança adentra os espaços educacionais com muita força [...] tendo a possibilidade de se continuar fazendo e de como a gente pode continuar fazendo (dança) [...]”, e concluem, “[...] a videodança possibilitou a dança continuar existindo em 2022”.

Já Janete, acadêmica do curso de dança e bolsista do projeto, lhe interessa investigar a dança no espaço socioeducativo de internação para jovens, observando como a dança pode contribuir não somente para a formação do sujeito, mas também com sua autonomia. Além disso, ela utilizou sua experiência e vivência com a dança neste espaço de uma forma política levando para a cena a reflexão sobre como a privação de liberdade de jovens aprisiona os corpos, lhes tirando também uma perspectiva de futuro, por compreender que “[...] a dança possibilita

questionar questões da nossa sociedade, principalmente de uma parcela que se encontra na periferia, apartados desse padrão social tido como normal, pois estes não se enquadram, são desviantes". Sintetizando sua exibição, ela diz que suas questões estão envolta de temáticas que a deixam inquieta, e que estas vão [...] ao encontro do racial, de ser mulher, do social".

Nestes dois últimos trabalhos podemos observar de forma nítida o diálogo entre prática e teoria, isto é, a práxis que está intrínseca no ser professora-artista, o que comunica com Freire (2020) quando diz que não há ensino sem pesquisa, e desse modo, "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo". (FREIRE, 2020, p. 24). Assim, teoria e prática necessitam estar em constante diálogo. Uma não está desvinculada da outra, mas em permanente reflexão e ação, pois refletir sobre a prática de hoje possibilita melhorar a próxima prática, e praticar exige pensar/repensar sobre o que está ou foi posto em prática (FREIRE, 2020, p. 40).

O curso de licenciatura em Dança - Licenciatura da UFPel, reconhece a Dança e toda sua potência como área de conhecimento. Nas ações teóricas e práticas relacionam os saberes em Dança como a disposição poética, a formação teórica, estética, ética, política, articulando-as nas três dimensões formativas (pedagógica, artística e pesquisa) presentes em todos os componentes curriculares do curso.

Nesse sentido, observa-se que é a partir dos elementos que se relacionam na construção do saber em Dança e Ensino da Dança, que os saberes da docência e da arte são desenvolvidos. Isto é indicado no perfil profissiográfico do curso e identificado nas práticas dos estudantes e egressos participantes deste estudo.

Além disso, verificamos neste estudo que é um curso que tem cumprido o papel formativo atentando às necessidades locais, que, ao formar professores de Dança, continuará auxiliando na ampliação desse conhecimento nos espaços das escolas de Educação Básica do estado gaúcho, bem como em outros espaços formativos, no qual, junto às demais instituições de Ensino Superior em Dança do Rio Grande do Sul, contribui na escrita desta história significativamente no âmbito da formação de professores de Dança.

Desejamos, acenar para a relevância de um olhar analítico e crítico para a formação dos professores no curso de Dança da UFPel, a partir da atuação dos estudantes e egressos. Esperamos que a pesquisa reverbere em ações concretas nas atualizações do projeto pedagógico do curso e na formação das próximas turmas ingressantes.

Referências:

DAROLT, A. P.; SOUZA, M. A. C. Um registro A/R/Tográfico ao olhar para os próprios processos de sensibilização no ensino da Arte-Dança e suas transversalidades. **O Teatro Transcende** [S.l.], v. 26, n. 1, p. 40-53, jul. 2021. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/oteatrotranscende/article/view/10224>. Acesso em: 12 jul. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66ª ed. - Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

KREMER, L. A.; SOUZA, M. A. C. O professor-artista na dança: concepções e reflexões quanto seus atravessamentos. **O Teatro Transcende** [S.l.], v. 26, n. 1, p. 54-71, jul. 2021. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/oteatrotranscende/article/view/10226>. Acesso em: 12 jul. 2022.

LAUNAY, I. As danças de depois. **Revista Aspás**, v. 9, n. 1, p. 24-42, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/159042>. Acesso em: 28 jul. 2022.

MARQUES, I. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. **Ouvirouer**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 230-239, dez. 2014.

SILVA, J. R. **Dança e autonomia no cumprimento de medida socioeducativa de internação de jovens: um caso no CASE Regional de Pelotas - RS em 2019**. 2022. 74f. Trabalho de Conclusão de Curso (Dança Licenciatura) - Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

SOUZA, A. M. B.; LIMA, P. M.; MIGUEL, D. S. **Módulo I: gestão do cuidado e educação biocêntrica**. Florianópolis: Nuvic-CED-UFSC, 2010.

SOUZA, M. A. C. **A dança popular no processo de formação do bailarino clássico e contemporâneo: estudo sobre a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil**. 2019. 292 f. Tese. (Doutorado em Motricidade Humana, especialidade Dança). Universidade de Lisboa, Portugal, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Curso de Dança-Licenciatura: **Projeto Pedagógico**. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/danca/>. Acesso em 14 abr. 2022.

Marco Aurélio da Cruz Souza (UFPel)

E-mail: marcoaurelio.souzamarco@gmail.com

Doutor em Motricidade Humana na especialidade Dança pela Universidade de Lisboa - Portugal. Professor adjunto do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Coordenador do projeto Pedagogias Possíveis: Ensino Contemporâneo de dança na educação Básica, vinculado ao Observatório de memória, educação, gesto e arte (OMEGA UFPel - CNPq).

Janete Rodrigues da Silva (UFPel)

E-mail: janeterodrigues.sil@gmail.com

Acadêmica no curso de Dança-Licenciatura na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Bolsista no projeto de pesquisa “Ensino Contemporâneo de Dança na Educação Básica: Pedagogias possíveis”. Bolsista voluntária no projeto de pesquisa “Janelas do feminino”. Voluntária no projeto de extensão “TATÁ - Núcleo de Dança-Teatro”. Artista. Professora. Produtora Cultural. Capoeirista.

Pistas sobre uma abordagem somática na construção de um corpo-cênico-sensível

Marina Campos Magalhães (ULisboa/UNIRIO - Bolseira FCT)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: Este artigo visa compartilhar algumas pistas desenvolvidas através das relações estabelecidas entre as práticas somáticas e a dança para o desenvolvimento de um corpo-cênico-sensível. Essa proposta foi desenvolvida a partir de um estudo sobre as contribuições das práticas somáticas na formação em dança, em contexto de ensino superior, nomeadamente, nos cursos de licenciatura da Escola Superior de Dança (ESD) e Faculdade de Motricidade Humana (FMH), em Lisboa; e nos cursos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Faculdade Angel Vianna (FAV), no Rio de Janeiro. Partindo da hipótese de que a Somática contribui com novos caminhos pedagógicos, alterando os modos de ensinar-aprender dança para além da clássica epistemologia mecanicista, elaborou-se um contributo a partir de três pistas: (1) chegar – construir um “vazio-pleno”; (2) despertar – construir um inventário de si; e (3) experimentar – construir estados de dança. Evidencia-se a noção de desconstrução do movimento (VIANNA, 2005; DERRIDA, 2012) para uma investigação que visa sobretudo criar um outro tipo de relação ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: SOMÁTICA. DANÇA. ENSINO-APRENDIZAGEM. ENSINO-SUPERIOR.

Abstract: This article intends to share some clues about the relationships established between somatic practices and dance for the development of a scenic-sensitive-body. This proposal was based on a study between Lisbon and Rio de Janeiro, namely, in the undergraduate courses of Escola Superior de Dança (ESD) and Faculdade de Motricidade Humana (FMH), in Lisbon; and in the courses of Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) and Faculdade Angel Vianna (FAV), in Rio de Janeiro. Starting from the hypothesis that Somatics contributes with new pedagogical paths, changing the ways of teaching-learning dance beyond the classic mechanistic epistemology, a contribution was made based on three tracks: (1) arriving – building a “full-void”; (2) awakening – building an inventory of oneself; and (3) experimenting – building dance states. The notion of movement deconstruction (VIANNA, 2005; DERRIDA, 2012) is evident for an investigation that mainly aims to create another type of teaching-learning relationship.

Keywords: SOMATIC. DANCE. TEACHING-LEARNING. HIGHER EDUCATION.

Este artigo visa compartilhar uma pesquisa em andamento sobre as possíveis relações entre as práticas somáticas e a formação em dança, realizada no

sou meu corpo”, há uma dimensão ontológica que retira o corpo de uma abordagem cartesiana, colocando-o em uma outra perspectiva a ser pensada e *trabalhada*. *Ser meu corpo* considera uma rede de significância que se refere ao corpo em sua multiplicidade, sem separação ou hierarquia. Trata-se, sobretudo, do que denominamos como um corpo-cênico-sensível, compreendendo esse como o corpo da sensorialidade potencializada, aberta e disponível. O corpo cênico, como define Eleonora Fabião (2010, p. 321), “experimenta espaço e tempo potencializados e, também, o corpo cênico potencializa tempo e espaço”. Sendo que o corpo cênico não se delimita ao corpo que está em cena. Ou ainda, a cena não se restringe ao que acontece no palco. Mas podemos pensar a cena como um espaço que conecta e converge uma ação entre aqueles que veem e se sabem vistos, sendo um sistema que se dá pelo *atrito das presenças*.

Nessa direção, em busca da construção e desenvolvimento desse corpo-cênico-sensível, destacamos três pistas: chegar, despertar e experimentar. O primeiro gesto, a chegada, é caracterizada como a construção de um *vazio-pleno*⁷. Como explica Hubert Godard (2006, p. 77), “é preciso esvaziar o sentido de seu demasiado-pleno de pré-visão” para estabelecer um estado de abertura para um novo potencial. “Assim, mais uma vez, não é estado de regressão, é um estado de vazio, de suspensão, de pré-movimento, onde esvaziamos um demasiado *a priori* sobre o espaço. E é a partir daí que podemos voltar a criar”. O *vazio-pleno* seria, portanto, uma zona de silêncio que possibilita a instauração de *novos possíveis*. O segundo gesto, despertar – o corpo, a sensibilidade, a escuta – parte de uma investigação sobre a consciência de si. Inventariar-se a si ou mapear-se a si refere-se a uma cartografia constituída de imagens, sensações e fluxos que se conectam, sobrepõem-se, complementam-se e integram-se. Também podemos denominar esse processo como *tomada de consciência* ou, como sugere José Gil (2006, p. 63), “impregnação da consciência pelo corpo”. Por último, o gesto de experimentar, trataria da vivência de *estados de dança* que remete ao corpo cênico criativo que experimenta o acontecimento do dançar.

⁷ A noção de *vazio-pleno* desenvolvida por Lygia Clark e analisada por Suely Rolnik (2006) como um ritornelo em toda obra da artista. Entretanto, utilizamos esse conceito de forma livre, sem necessariamente coincidir com a proposta da artista.

Em resumo, o momento de chegada é um convite para a escuta do corpo que se baseia na percepção como mola propulsora do gesto. O vazio-pleno é um exercício de entregar-se e disponibilizar-se à um canal de escuta através do qual o corpo imanente encontra espaço para precipitar-se. Um vazio que mobiliza a emergência do pleno, que se atualiza revelando novos vazios, que por sua vez geram espaços para a construção de um novo gesto, um novo estado corporal, uma nova sensação.

Despertar: Construir um inventário de si

O segundo gesto de nossa proposta, o gesto de despertar – o corpo, a sensibilidade, a escuta – parte de uma investigação sobre a consciência de si. Inventariar-se a si ou mapear-se a si refere-se a uma cartografia constituída de imagens, sensações e fluxos que se conectam, sobrepõem-se, complementam-se e integram-se. Também podemos denominar esse processo como tomada de consciência ou, como sugere José Gil (2006, p. 63), “impregnação da consciência pelo corpo”:

Aqui, toda consciência não é “consciência de”, o objeto não surge “em carne e osso” diante do sujeito; pelo contrário, a consciência do corpo é antes de mais nada a impregnação da consciência pelo corpo (GIL, 2006, p. 63).

Gil (2006, p. 63) propõe pensarmos em uma consciência do corpo “como uma instância de recepção de forças do mundo graças ao corpo; e, assim, uma instância de devir as formas, as intensidades e o sentido do mundo”. A noção de impregnação admite que nem a consciência nem o corpo constituem-se como dois elementos opostos. A impregnação do pensamento pelos movimentos do corpo acontece em um espaço virtual em que se atualiza, ao mesmo tempo, os movimentos corporais e os movimentos do pensamento.

A consciência de si deve deixar de ver o corpo do exterior e, ao considerar o sentir cinestésico – isto é, o movimento do corpo visto do interior –, tornar-se uma consciência *do* corpo ao invés de uma consciência *sobre* o corpo. Se pudéssemos resumir em uma imagem: os movimentos do corpo subiriam à superfície da consciência, infiltrariam-se nela e tornariam-se a própria consciência.

Dentre diferentes formas de se trabalhar a consciência de si, Gil (2001, p. 172) compartilha um momento do curso de Dança de Eva Karczag no *European*

Dance Development Center, na Holanda. Em duplas, os participantes passaram cerca de três ou quatro horas recebendo uma manipulação nos ossos da coluna vertebral. Ele enfatiza: “é preciso pensar no espaço entre as vértebras. Pensar nele no preciso momento em que os dedos do par massajam lentamente os ossos da coluna, delimitando os seus contornos sob a pele”. Após essa experiência, que culminou em uma experimentação pelo espaço, estimulando uma exploração de caminhada pela sala, o autor compartilha as mudanças ocorridas no corpo dos participantes:

Agora, andam. Não andam normalmente, mas como se evoluíssem num outro espaço: muito direitos, alguns dão grandes passos muito lentos como se não tocassem o chão, outros, vacilando levemente, não muito seguros no seu corpo, parecem procurar apoios (GIL, 2001, p. 173).

Por fim, os participantes compartilharam “a maravilhosa impressão de terem crescido, de terem uma coluna mais comprida” (GIL, 2001, p. 173). Visualmente demonstram terem experimentado “uma desenvoltura acrescida nos movimentos, como se os membros e as articulações se tivessem desprendido dos nós que antes tinham” (GIL, 2001, p. 173). Podemos considerar essa sensação como resultado de um aumento do espaço interno ou espaço interior.

Essa ideia de espaçamento não se relaciona exatamente ao espaço físico, embora dependa dele. A percepção dessa espacialidade é oriunda de diferentes receptores. Os receptores exteroceptivos, localizados na pele, articulações e órgãos do sentido. Os receptores proprioceptivos, localizados nos músculos, tendões, articulações e no labirinto. Os receptores viscerais, localizados no estômago e intestino, entre outros, sendo responsáveis, por exemplo, por informar-nos sobre as sensações de sede ou fome, bem como outras sensações e estados. Todos esses receptores nos permitem sentir o corpo, sendo que o espaço interno existe *a priori*, ele não é criado. Entretanto, existe a necessidade de *habitar e ocupar esse espaço*.

Sobretudo devemos lembrar da noção de continuidade do espaço dentro-fora: quando eu abro espaço interno, quando eu habito esse espaço, algo se revela também no exterior. Abaixo, compartilho um trecho do Inventário⁹ de uma estudante

⁹ Essa proposta foi desenvolvida no decorrer de anos e considera os atravessamentos de minha própria vivência tanto como pedagoga quanto como bailarina e atriz. Durante esse tempo recolhi relatos dos estudantes que experimentaram algumas dessas práticas. Foram eles alunos do curso de Bailarino Contemporâneo da Escola e Faculdade Angel Vianna (Rio de Janeiro), na qual atuei como

que relata que, após algum tempo desse tipo de prática somática, seus pés aumentaram de tamanho. Exteriormente, o aumento de espaço interno reverberou em um relaxamento tal da musculatura e do posicionamento dos ossos que os sapatos antigos lhe deixaram de servir. As aulas mudaram o seu pisar e o seu mover, fazendo com que algo mecânico se tornasse consciente:

Eu piso

Meus pés aumentaram de tamanho. E como detesto qualquer coisa que me aperte, só posso doar os meus pares antigos e abrir espaço para novos calçados.

A experiências dessas aulas mudou todo meu pisar e o meu mover. Agora, quando eu piso, faço um raio-x do movimento. Eu sei dos ossos, músculos, pele, pelos e acima de tudo sei o porquê de me mover. Eu sei qual força me move. Uma simples caminhada se tornou um estudo de autoconhecimento, que gerou uma qualidade de movimento muito maior e um alinhamento com a vontade de me mover. Eu piso consciente e não mais minto que piso. [...] Agora, quando eu piso, não é só mais o meu pé que pisa, mas sim meu completo ser consciente (Outubro, 2013).

Patrícia Caetano (2017) diferencia dois aspectos do estudo anatômico na Somática, um sendo o *mapa anatômico* e outro a *cartografia do corpo afetivo*. O mapa anatômico seria “o mapa das representações formais do corpo enquanto topologia extensiva. Ele é estável e exterior à própria experiência” (CAETANO, 2017, p. 175). Já a cartografia do corpo afetivo seria “um mapa dos campos de forças e fluxos energéticos da matéria-corpo enquanto topologia extensivo-intensiva. Ele é instável e imanente à própria experiência, ou seja, ele se atualiza na experiência vivida”. Dessa forma, em procedimentos com abordagens somáticas, cada pessoa cria sua própria cartografia do corpo afetivo recorrendo frequentemente ao mapa anatômico com o “intuito de acessar esta realidade intensiva da matéria” (CAETANO, 2017, p. 175). Isto é, as informações e imagens do mapa anatômico têm como função demarcar territórios pondo-os em experimentação, em estado de passagem e experiência do mapa cartográfico do corpo afetivo.

Somente essa conjugação entre o mapa anatômico e a cartografia do corpo afetivo permite ao bailarino orientar seus movimentos sem ter de os vigiar do exterior. Essa integração constrói a consciência, não como um espelho que reflete uma paisagem, mas como uma topografia de trajetos, percursos, afetos, fluxos e energias. Dessa forma, mais do que uma consciência exterior do corpo, refletida no

professora de 2011 a 2017, nas unidades curriculares de *Dança Contemporânea* e *Expressão Corporal*, e alunos da Escola de *Actores InImpetus* (Lisboa), na qual sou professora desde 2018, nas unidades curriculares *Corpo e Movimento* e *Movimento e interpretação*.

espelho, forma-se um *corpo de consciência*, quando o corpo impregna a consciência e o movimento exterioriza uma individualidade.

Experimental: Construir estados-de-dança

O último gesto de nossa tríade traz a experimentação de práticas que visam a investigação de estados-de-dança. Referimo-nos a práticas que se relacionam com a construção do *corpo da experiência*, um corpo intensivo¹⁰ e não representacional, capaz de expressar sua potência num movimento de autopoiese¹¹. Ou seja, um corpo que está em contínua criação de si, um corpo da imanência, elaborado a partir da experiência e do gesto-ação de experimentar, de abrir-se aos fluxos e se deixar ser afetado pelas pequenas percepções, – como no corpo sem órgãos (CsO) de Deleuze e Guattari (1999): o corpo com as suas próprias forças. Acreditamos que este corpo, que se produz e é produzido pelo CsO, é o estado-de-dança – o plano de imanência – necessário para a construção de um processo criativo que conjuga o vazio-pleno e a consciência de si.

Na transmissão radiofônica *Para acabar com o julgamento de Deus*, Antonin Artaud (1947) apresenta-nos a possibilidade de um corpo liberado de seus automatismos e devolvido à sua verdadeira liberdade. Deleuze e Guattari (1999, p. 8-9) se apropriam da ideia de Artaud, atualizando o CsO não como “uma noção, um conceito, mas antes uma prática, um conjunto de práticas”. O corpo sem órgãos seria um corpo livre do aprisionamento da interpretação. Um corpo que se abre ao fluxo, ao devir, à intensidade e à experimentação de si mesmo. Trata-se de um corpo que se coloca como um território de passagem, um campo de imanência no

¹⁰ Por corpo intensivo compreendemos o corpo como campo de intensidades, noção tratada por Deleuze e Guattari (1999) no conceito de corpo sem órgãos e no pensamento de José Gil (2004) no corpo paradoxal. Na visão de Deleuze e Guattari, o corpo sem órgãos é feito de tal maneira que só pode ser povoado por intensidades. Cada platô que constitui o CsO conjuga-se em um plano de imanência. Deleuze e Guattari (1997, p. 42-43) irão dizer: “Espinosa pergunta: o que pode o corpo? Evitamos definir um corpo por seus órgãos e suas funções: procuramos enumerar seus afetos”, considerando os afetos como devires, ou seja, intensidades. No corpo paradoxal de Gil, o processo de abertura do corpo caracteriza-se como: “abrir o espaço de agenciamentos de fluxos de intensidades, para que esses fluam segundo as vias mais adequadas. Agenciar é tecer, atar, anexar, forjar os dispositivos apropriados à intensidade das forças; numa palavra, é dar consistência à osmose para que não se transforme numa sopa psicótica” (GIL, 2004, p. 26).

¹¹ Maturana e Varela (1998) desenvolvem a teoria da autopoiese para a qual Guattari defende uma expansão para além do domínio biológico. Ele diz: “foi na condição de biólogos que Humberto Maturana e Francisco Varela formularam o conceito de máquina autopoietica para definir os sistemas vivos. Parece-me que sua noção de autopoiese, como capacidade de autorreprodução de uma estrutura ou de um ecossistema, poderia ser proveitosamente estendida às máquinas sociais, às máquinas econômicas e até mesmo às máquinas incorporais da língua, da teoria, da criação estética” (GUATTARI, 2012, p. 108).

corpo do participante deitado. Depois que todos os carretéis estão esvaziados, parte-se para a segunda etapa: a experimentação da malha, a qual muitas vezes gera sensações diversas, como agressividade, alegria, euforia e mesmo a dor.

A Baba de Lygia reflete um caráter animalesco e primitivo, ao mesmo tempo, de descontrolo ou de irracionalidade. O bebê baba, os loucos babam. Os enfurecidos babam de ódio. Na antiguidade, as mulheres adúlteras eram apedrejadas ou cuspidas. A noção de impureza ligada aos fluidos corporais contrapõe-se com a sua função primordial com a manutenção da vida. A saliva é necessária ao ato de nutrir-se. Entretanto, esta experiência não se restringe ao corpo orgânico, anatômico, ou ainda ao invólucro de uma suposta interioridade imaginária, que constituiriam o *self* a ser estruturado. O corpo vivido nesta experiência está para além deles todos, embora, paradoxalmente, os inclua: é o corpo das intensidades do emaranhado-fluxo-baba. Trata-se da imaterialidade do corpo sem órgãos. Um plano habitado por um imanente fluxo de saliva, linhas, mãos, peles, bocas, em movimento de atração, repulsa, descontrolo, pertencimento – em uma miríade de sensações que brotam de um complexo corpo que se desfaz de sua forma para abrir espaço para o devir.

A experiência do vazio-pleno é como um ritornelo na obra de Lygia Clark, repete-se em uma busca incessante, como um eterno retorno para o qual Clark volta-se sempre. Em nossa proposta, o vazio-pleno intenta a construção de um inventário de si que, que se dá através da experiência de estados-de-dança que são fontes de experimentação do próprio vazio-pleno. Não há uma divisão ou território fixo dos gestos-pistas aqui elaborados, mas, ao contrário, uma dissolução e uma integração deles para construção de um corpo-cênico-sensível.

Desaprender para construir novos possíveis

As pistas elaboradas a partir dessa tríade de gestos somáticos, por se tratar de um campo expandido e indisciplinar como a Somática, atua muito mais em um sentido da *desaprendizagem* ou do *esquecimento* do que da tentativa de formular uma ontologia através de um novo sistema, método ou técnica. Relembremos o que disse Thomas Hanna sobre a Somática:

O objetivo da ciência somática nunca pode ter uma previsão e um controle total – o processo somático está sempre além da previsão e do controle; em vez disso, o objetivo é uma compreensão sempre revisada do processo

um outro tipo de saber, um tipo de escuta própria do corpo. Através dessas práticas os estudantes são convidados a olhar para o que há por trás da coisa corporal (CLARK apud ROLNIK 2006), abrir os poros para acessar as camadas profundas, adentrar seus inúmeros tecidos chegando ao pré-movimento (GODARD, 1995) – ou à musculatura tônico-gravitacional –, onde residem as forças expressivas do gesto. Essas propostas convidam a uma experiência de um corpo sem órgãos (DELEUZE; GUATTARI, 1999) ou um corpo-vibrátil (ROLNIK, 1999).

Stinson (2016, p. 86) vai dizer que “é sobre educação e não sobre treinamento”. A questão da educação, como considera Gert Biesta (2016, p. 17, tradução nossa), “[...] é se estamos preparados para correr o risco da vida, com toda sua certeza, imprevisibilidade e frustração, ou se preferimos buscar uma certeza além ou subentendendo a vida, no nível da metafísica”¹³.

Referências

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Papirus Editora, 2000.

ARTAUD, A. Para acabar com o julgamento de Deus. *In*: Willer. C. (tradução, prefácio, seleção e notas). **Escritos de Antonin Artaud**. Porto Alegre: L&PM, 1947.

BIESTA, G. J. J. **The Beautiful Risk of Education**. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2016.

CAETANO, P. Pistas somáticas para um estudo da corporeidade: uma aprendizagem das sensações. **Fractal: Revista de Psicologia**, v.2, n.2, p.168-176, 2017.

CLARK, L. **Do vazio pleno**. 1959. Disponível em: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/7074/do-vazio-pleno>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CLARK, L. **Caminhando**. 1964. Disponível em: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/189/caminhando>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CLARK, L. **Baba Antropofágica**. 1969. Disponível em: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/234/baba-antropofagica>. Acesso em: 31 jan. 2022.

¹³ No original: “The choice, so we might say, is therefore a choice between essence and existence, between metaphysics and life, between whether we want to take the risk of life – with all the uncertainty, unpredictability, and frustration that come with it—or whether we look for certainty outside, underneath, or beyond life.”

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Volume 5. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa (Trad). São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 3. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Lúcia Cláudia Leão & Suely Rolnik (Trad). São Paulo: Editora 34, 1999.

FABIÃO, E. Corpo cênico, estado cênico. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, v. 10, n. 3, p. 321-326, 2010.

GIL, J. **Movimento Total**. Lisboa: Relógio D'água, 2001.

GIL, J. Abrir o corpo. *In*: FONSECA, T. M. G; ENGELMAN, S (orgs). **Corpo, Arte e Clínica**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

GIL, J. Abrir o corpo. *In*: ROLNIK, S. (org). **Lygia Clark: da obra ao acontecimento**. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006. p. 63-66.

GIL, J. **O Imperceptível Devir da Impermanência**: sobre a filosofia de Deleuze. Lisboa: Relógio D'água, 2008.

GODARD, H. Le geste et sa perception. *In*: GINOT, I.; MICHEL, M. **La danse au XXème siècle**. Paris, Bordas, 1995. p. 224-229.

GODARD, H. Olhar Cego: entrevista com Hubert Godard, por Suely Rolnik. *In*: ROLNIK, S. (org). **Lygia Clark: da obra ao acontecimento**. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006. p. 73-79.

GREEN, J. Somatic knowledge: the body as content and methodology in dance education. **Journal of Dance Education**, v. 2, n. 4, p. 114-118, 2002.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2012.

HANNA, T. **Corpos em Revolta: uma abertura para o pensamento somático**. Rio de Janeiro: Edições MM, 1976a.

HANNA, T. The field of somatics. **Somatics: magazine journal of the bodily arts and sciences**, Novato, CA, v. 2, n. 1, p. 30-34, 1976b.

INGOLD, T. **Antropologia e/como educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2020.

LEPECKI, A. **Exaurir a dança: performance e a política do movimento**. São Paulo: Annablume, 2017.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **De máquinas y seres vivos: autopoiesis – la organización de lo vivo**. 5ª ed. Santiago de Chile: Editorial Universitária, 1998.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Ó, J. R. **Fazer à mão**: por uma escrita inventiva na universidade. Lisboa: Edições do Saguão, 2019.

PESSOA, F. **Poemas completos de Alberto Caeiro**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2013.

ROLNIK, S. Molda-se uma alma contemporânea: o vazio-pleno de Lygia Clark. *In*: **The Experimental Exercise of Freedom**: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel. The Museum of Contemporary Art, Los Angeles, 1999.

ROLNIK, S. Uma terapêutica para tempos desprovidos de poesia. *In*: ROLNIK, S. (org). **Lygia Clark**: da obra ao acontecimento. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006. p. 13-26.

STINSON, S. W. Uma pedagogia feminista para dança da criança. **Pro-Posições**, v. 6, n. 3, p. 77-89, 2016.

VIANNA, K. **A dança**. São Paulo: Summus, 2005.

Marina Campos Magalhães (Universidade de Lisboa/UFRJ)

E-mail: marinacamposmagalhaes@gmail.com

Autora do livro “Grupo Teatro do Movimento: um gesto expressivo de Klauss e Angel Vianna na dança brasileira” (GRAMMA, 2019), é doutoranda em Artes (ULisboa/UNIRIO), com bolsa de financiamento da FCT. Atriz e bailarina, fundadora da Cia Impele, é também preparadora corporal e diretora de movimento.

529

Abordagens e perspectivas no ensinar-aprender balé na Universidade Federal de Santa Maria

Oneide Alessandro Silva dos Santos (UFSM)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: Este texto apresenta reflexões e procedimentos no ensinar e aprender balé na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tem como principal objetivo contribuir para repensar as abordagens e perspectivas de ensino e aprendizagem do balé na formação de graduados em dança. A realização deste trabalho ocorreu entre fevereiro de 2021 a agosto de 2022 a partir das disciplinas de Fundamentos da Dança Clássica I e II nos cursos de dança, licenciatura e bacharelado da referida universidade. A abordagem metodológica apoia-se na prática como pesquisa e na reflexão da prática como estudo investigativo. Considera-se que ensinar e aprender balé para além de uma perspectiva unidimensional permite pluraliza o ensino e tematizar de modo crítico os saberes dessa dança. Os procedimentos investigados e descobertos foram: o uso do chão; o primeiro contato com a barra; as relações entre anatomia, somática e balé; as relações entre música e balé; os contextos históricos e o balé; a técnica russa e italiana de balé; e o estudo de balés de repertórios.

Palavras-chave: DANÇA. FORMAÇÃO EM DANÇA. BALÉ. GRADUAÇÃO EM DANÇA.

Abstract: This text presents reflections and procedures in teaching and learning ballet at the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Its main objective is to contribute to rethinking the approaches and perspectives of teaching and learning ballet in the training of graduates in dance. The realization of this work took place between February 2021 and August 2022 from the subjects of Fundamentals of Classical Dance I and II in the dance, licentiate and baccalaureate courses at the aforementioned university. The methodological approach is based on practice as research and on reflection on practice as an investigative study. It is considered that teaching and learning ballet beyond a one-dimensional perspective allows pluralizing teaching and critically thematizing the knowledge of this dance. The procedures investigated and discovered were: the use of the floor; the first contact with the bar; the relationships between anatomy, somatics and ballet; the relationships between music and ballet; historical contexts and ballet; Russian and Italian ballet technique; and the study of repertoire ballets.

Keywords: DANCE. FORMATION IN DANCE. BALLET. GRADUATION IN DANCE.

1. Introdução

Este texto objetiva apresentar abordagens e perspectivas no ensinar-aprender balé que tenho desenvolvido como docente nos cursos de dança

de ensinar balé na universidade?” e “que referências de ensino-aprendizagem e conteúdo trago para sala de aula?”.

2. Sobre a dança clássica

Considero que inicialmente, é importante introduzir que o balé clássico é uma dança extremamente difundida no mundo e no Brasil, isto porque é uma dança arraigada e feita a muitas mãos. Um equívoco primeiro é acreditarmos que somente exista um modo de aprender ou ensinar balé, ou ainda que essa dança se constitua numa realidade pura, sem outras contaminações e transformações. Inclusive a atualização que hoje chamamos balé clássico e não mais dança clássica remonta essas atualizações acerca de uma tradição secular da dança no mundo.

O balé clássico, antigamente nomeado por dança clássica desenvolveu-se histórica e culturalmente desde o século XVI a partir do que se chamou balé de corte. Mais tarde em 1661 o então Rei Sol, Luís XIV, em seu reinado na França cria a primeira escola de dança no mundo, a “Academia Real de Dança”, com a missão de conservar aquilo que se tinha feito até então. Ao que parece, conforme o historiador francês Bourcier (2001) foi com a criação dessa escola que de fato a dança clássica se constituiu. “A evolução da dança foi o feito de um homem Charles-Louis-Pierre de Beauchamps. Sabemos por testemunhos da época que teve um papel decisivo na elaboração e codificação da técnica clássica” (BOURCIER, 2001, p. 114). Segundo Bourcier, o que Beauchamps descobriu foi nada além de posições que numa dada proporção de afastamento ou medida que o corpo faz, encontra equilíbrio, eixo. E nesse sentido, Beauchamps, foi o professor de dança que criou as posições iniciais na dança clássica, mesmo que em vida nada tenha escrito ou publicado, de acordo com Bourcier (2001).

Desde então o balé clássico perpassou uma série de vanguardas estéticas e técnicas dentro de sua própria estrutura. Na linha cronológica dos principais poderíamos citar: o balé de corte; o balé de ação; o balé romântico; e o balé neoclássico. Ainda que dentro das próprias vanguardas outras surgiram historicamente.

Entretanto, o balé clássico não possui somente sua nascença na França. Segundo a pesquisadora Caroline Castro (2015) o surgimento da dança clássica deveria pertencer a Itália. Embora, tenha se estruturado na França, Castro (2015)

ênfatiza que o surgimento do balé clássico pertenceria a Itália, uma vez que a publicação dos primeiros tratados sobre dança fora criada por artistas italianos. Nesses tratados, continha a descrição coreográfica, musical, das composições apresentados por nobres e burgueses em eventos públicos (CASTRO, 2015). Outro fato é de que esses tratados fornecem os primeiros princípios e teorias de uma dança clássica publicados em: 1455 de autoria de Domenico da Piacenza “*De arte saltandi et choreas ducendi*”; outro por volta de 1455 e 1465 de Antonio Cornazano “*Livro dell’ Arte del Danzare*”; e outro em 1463 de Guglielmo Ebreo “*De pratica seu arte tripudii*” (CASTRO, 2015). Entre outros. Posto isso, é levantado um ponto de incongruência entre a origem inicial da dança clássica. Fato esse que cada vez mais será espalhado e multiplicado por escolas de dança clássica distintas, ainda que elas (as escolas) busquem uma incessante origem única, para o que não há.

Deste conflito, político e artístico entre França e Itália, foram criadas outras escolas de dança espalhadas pelo globo. A dança clássica, para além de uma arte e um fazer artístico, representou desde sua criação um lugar de reafirmar o poder e o status, tanto de determinadas classes sociais, como do governo em atuação (BOURCIER, 2001; CASTRO, 2015). Atualmente, encontramos na bibliografia em dança sete escolas de vanguarda espalhas no mundo. Na qual, são responsáveis não só por manter uma tradição sobre o ensino da dança clássica, mas porque consolidaram métodos/metodologias para o balé. Sendo elas: a Escola Francesa (França); a Escola Italiana (Itália); a Escola Dinamarquesa (Dinamarca); a Escola Russa (Rússia); Escola Inglesa (Reino Unido); Escola Americana (Estados Unidos das Américas); e Escola Cubana (Cuba).

Em aula tentamos estudar algumas dessas escolas, situando historicamente os acontecimentos que desenvolveram o balé, bem como levantando questões críticas acerca de como essas escolas ensinavam e formavam seus bailarinos. Nessas experiências que tivemos estudamos a Escola Italiana tendo como referências a professora italiana radicada no Brasil, Maria Meló que “estudou no Teatro *La Scalla* de Milão, onde foi aluna de Enrico Cecchetti (1850-1928), que elaborou o método de dança clássica italiana criando um novo sistema de progressão dos exercícios” (SPIRÓPULOS, 2018, p. 194). A continuidade dos ensinamentos de Maria Meló no Brasil também se deu através da professora Zélia Monteiro que estudou entre (1977 – 1985) os fundamentos da dança clássica italiana, conforme (SPIRÓPULOS, 2018), e prosseguiu essa tradição no Centro de

Estudos do Balé na cidade de São Paulo. Meu contato com essa técnica se deu a partir da professora Neila Baldi que estudou com Zélia.

Também revisitamos alguns princípios da escola Russa, sobretudo a partir do legado deixado pela professora Agrippina Vaganova (1879 - 1951) autora do livro “Fundamentos da Dança Clássica”. E responsável por desenvolver uma metodologia autoral para o ensino de balé na antiga união soviética, onde expos no seu livro o abecedário do balé, imagens e explicações de cada etapa. No Brasil, essa metodologia é muito difundida tendo em vista a Escola do Bolshoi no Brasil, localizada na cidade de Joinville, Santa Catarina, desde 2000. Os ensinamentos que tive dessa técnica, inicialmente foram transmitidos pela professora Mirian Goulart em sua escola, na cidade de São Borja, Rio Grande do Sul.

3. As práticas em aula

Assim, as práticas pedagógicas e artísticas foram desenvolvidas tendo como referência os fundamentos do balé, ou seja, seus códigos e abecedários. A partir disso fomos refazendo caminhos e propondo outras perspectivas de contato e assimilação dessa prática, como, por exemplo, iniciar alguns dos movimentos no chão, ou após o acesso aos códigos, pensar-fazer uma criação. Em outros momentos, promovemos em aula um primeiro contato com a barra com improvisações e investigações pessoais. Depois em grupos os discentes puderam compor uma criação coletiva a partir desse contato com o ponto de apoio. Por isso, pensamos a barra de balé, para além de um apoio ou algo rígido, mas possível de ser percebido de outros modos, onde os discentes possam ser capazes de construir a sua própria referência sobre essa tradição.

Nesse sentido, ressignificamos o sentido de verticalidade tão trabalhada no balé, para fazê-la de outros modos, como no chão, deitados ou sentados. Sobre o apoio na barra, subvertemos essa noção em uma ideia dinâmica e flexível, onde o ponto de apoio é maleável e por isso precisa ser fluido.

Em outras aulas, repensamos o uso da música clássica no andamento da aula utilizando outras trilhas sonoras como músicas brasileiras, instrumentais com ritmos diversos ou indicadas pelos próprios discentes, com o objetivo de despertar nos alunos que a musicalidade no balé pode ser trabalhada com outras referências musicais. Ou mesmo “para uma compreensão sobre a musicalidade” na dança para

melhorar a habilidade auditiva e explorar movimentos em conexão ao som (SOARES, 2019). Em outra atividade, sorteamos ritmos diferentes e códigos do balé em duplas, onde tiveram que criar sequências coreográficas tentando observar quais mudanças aconteciam de um ritmo para outro.

Alguns relatam que fazer os movimentos do balé no tempo musical ajuda na assimilação do conteúdo estudado. Nesse sentido, temos trabalhado tanto a partir de trilhas do balé como outras diversas, além de realizarmos algumas aulas sem música, apenas analisando que sonoridades o corpo produz e assim cria seu ritmo.

Esse modo de fazer e pensar o balé nesse contexto específico das disciplinas de Fundamentos da Dança Clássica, tem sido ancorado numa perspectiva somática do balé, conforme estudos de Baldi (2015, p. 107), onde diz que “[...] aprender somaticamente permite não apenas construções de conhecimento em dança, mas também ressignificações para além da dança”. Outra referência metodológica que nos afinamos é a desenvolvida por Zélia Monteiro no Centro de Estudos do Balé.

Seja no ambiente da improvisação, ou quando se refere ao modelo codificado do balé clássico, as instruções que geram a dança na abordagem de Zélia Monteiro sempre se desenvolvem a partir da atenção aos apoios do corpo no chão, direções ósseas, ritmo, pulsação, entre outras coisas. Portanto, a artista parte da concretude do corpo, da percepção das estruturas e posições do corpo no espaço e em relação a tudo que o cerca, para que o bailarino compreenda praticamente suas instruções e se relacione com elas (SPIRÓPULOS, 2018, p. 203).

Em outro momento das disciplinas revisitamos os métodos de balé como o russo e o italiano, por exemplo, utilizando-se de uma técnica estruturada ou semiestruturada, onde aos poucos vamos problematizando suas origens e conhecimentos histórico-culturais a partir de (CASTRO, 2015). Abarcando com isso, o contexto desta técnica e suas transformações.

Tentamos, portanto, abordar o universo do balé em abordagens de conhecimentos do corpo que dança, cria, situa-se historicamente e compreende as transformações e mutabilidades desta dança. Para que mesmo que esse aluno não atue com o balé posteriormente possa ressignificar essa dança e reconstruir outras compreensões do que pode ser o balé. Afinal, que imaginários esses alunos compreendem de balé?

Em outro exercício de aula os discentes escreveram palavras e

sentido ao discente, contribuindo para sua formação. Alguns dos procedimentos usados em aula foram: fazer exercícios de esquerda para direita; realizar alguns de olhos fechados, trabalhando a propriocepção; alternar o lugar que ocupamos na sala de aula; não comparar corpos; criação de desenhos imagéticos e escritas das partes do corpo; e exercer uma escuta ativa através do retorno contínuo dos alunos sobre o processo de aprendizagem-ensino dessa dança.

Em um dos relatos o discente diz que foi capaz de construir conhecimentos e reconhecer esses elementos durante seu processo formativo na disciplina.

De modo geral, não tinha quase nenhum conhecimento sobre a história do balé, então tudo que já lemos, conversamos e vimos até agora está agregando. Além disso, pensando em termos de consciência corporal e técnica, sinto que estou construindo alguns novos entendimentos e capacidades corporais de alinhamento, como comentei em aula, sobre o alinhamento dos pés sem “deixar cair para dentro”, para as bordas internas; alinhamento de quadril em diversos exercícios; sustentação correta/adequada de meia ponta; melhor qualidade de atenção e percepção corporal e espacial em exercícios dinâmicos, como nos giros (por exemplo, não percebia que estava desalinhando o tronco e “deixando o quadril” até que a correção fosse feita). (Depoimento, discente 1, julho de 2022).

Nos desenhos, é possível ver novas interpretações para compreender o uso dos pés no balé.

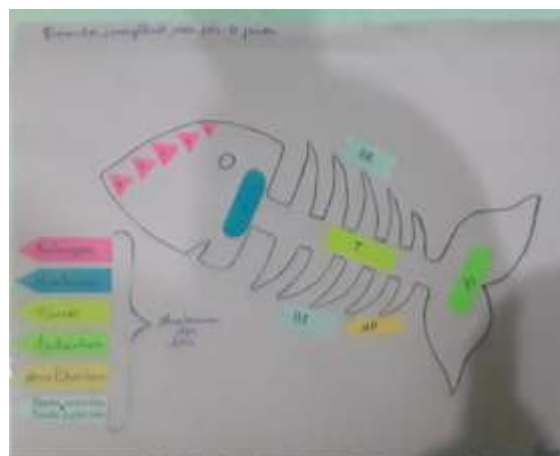


Fig. 1. Desenho imagético dos pés. O peixe. Fonte: Do autor.

Para todos verem: Desenho de um peixe em uma folha de ofício branca representa a figura do pé. Existem marcadores coloridos que representam partes anatômicas dos pés.

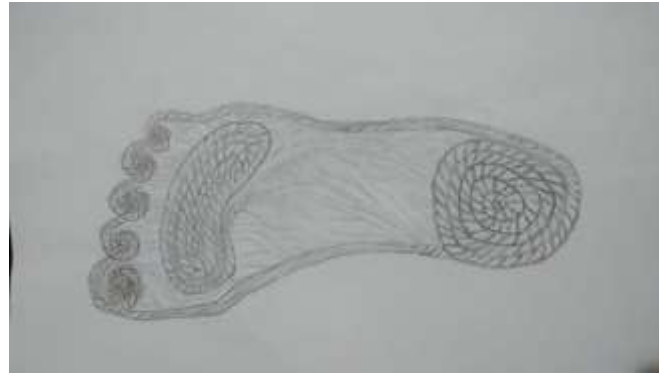


Fig. 2. Desenho imagético dos pés. Cordas. Fonte: Do autor.

Para todos verem: Desenho do pé direito em uma folha de ofício branca representa vários redemoinhos ou nós de corda que formam uma ideia de pé desenhado a lápis na cor cinza.

4. Considerações

Os alunos dessas turmas possuíam experiências plurais de dança, alguns veem das danças folclóricas, urbanas, jazz e propriamente do balé. Nesse sentido, a turma tinha iniciados e iniciantes. No caso daqueles com mais vivência no balé, foi relatado que o trabalho desenvolvido permitiu construir novas e outras percepções, consciências e entendimentos para dançar o balé. Nos alunos que nunca haviam dançado balé foi possível perceber uma construção gradual dos conhecimentos práticos-teóricos e que essas abordagens facilitam o acesso a esses conteúdos em um processo formativo que compreende as singularidades de cada um.

Considero que ensinar e aprender balé para além de uma perspectiva unidimensional permite pluraliza o ensino e tematizar de modo crítico os saberes dessa dança. E desse modo, possibilita novas atualizações sobre uma dança secular que muitas vezes se confunde com algo que não pode mudar. Muitas dessas reflexões e práticas estão influenciadas nessa concepção de um balé somático, principalmente a partir dos estudos de Baldi (2017, 2015) que contribui significativamente para o presente tema em estudo.

Ao discente isso reverbera em explorar suas capacidades expressivas, de autonomia em relação à prática e promove espaços crítico-dialógicos sobre/com essa dança. Ao docente fornece uma retroalimentação, pois permite uma reflexão generosa sobre e com o fazer. E por fim, essas abordagens e perspectivas extrapolam pensar-fazer somente uma modalidade de dança, mas permitem refletir a própria dança como um campo de contínua experimentação e formação.

Referências

BALDI, N. **Por um balé somático**: cartas sobre o aprenderensinar balé clássico por meio das abordagens de Béziers e Laban/Bartenieff, e do Construtivismo Pós-Piagetiano. 2017. 334 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escolas de Dança e Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BALDI, N. Balé clássico em uma perspectiva somática. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, n.13, p. 94-110, jul./dez., 2015. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/810/781>. Acesso em: 1 mai. 2022.

BOURCIER, P. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CASTRO, C. K. **Métodos do Balé Clássico**: história e consolidação. Curitiba: CRV, 2015.

FERNANDES, C. Quando o Todo é mais que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 9-38, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/47585>. Acesso em: 19 set. 2022.

FERNANDES, C. Em busca da escrita com dança: algumas abordagens metodológicas de pesquisa com prática artística. **Dança**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 18-36, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/9752/7475>. Acesso em: 1 mai. 2022.

MEYER, S. A pesquisa como experiência: a ação da teoria e a prática do conhecimento em dança. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 17, n. 2, p. 12-28, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/2083>. Acesso em: 1 mai. 2022.

SOARES, I. O. S. **Relação entre música e dança**: a musicalidade do bailarino. 2019. 64f. Trabalho de Conclusão (Bacharelado em Dança) – Escola Superior de Artes e Turismo, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.

SPIRÓPULOS, F. S. A abordagem de Zélia Monteiro no ensino do balé. **Repertório**, [S. l.], v. 1, n. 31, p.190-213, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/26544>. Acesso em: 1 mai. 2022.

Oneide Alessandro Silva dos Santos (UFSM/RS)

E-mail: oneidealessandro@hotmail.com

Professor Substituto do Curso de Dança Bacharelado UFSM. Mestre em Educação e Licenciado em Dança pela Universidade Federal de Santa Maria.

Samba de Gafieira: o “passo básico” por dentro de Histórias de Dança

Samara Vicença do Nascimento Soares (PPGDan - UFRJ)
Isabela Buarque (PPGDan - UFRJ)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo trazer um panorama a respeito da história do ensino do Samba de Gafieira na cidade do Rio de Janeiro em diálogo com a trajetória de Maria Antonietta. Busca apresentar o que se tem de bibliografia sobre o assunto até hoje, através de uma revisão bibliográfica sobre o tema e abordar questões referentes ao ensino. Para o auxílio nas discussões, apresento os seguintes autores: Marco Antônio Perna (2005), Felipe Veiga (2011), Aline Paixão (2020).

Palavras-chave: SAMBA DE GAFIEIRA. ENSINO. DANÇAS DE SALÃO

Abstract: The research aims to bring an overview of the history of teaching Samba de Gafieira in the city of Rio de Janeiro in dialogue with the trajectory of Maria Antonietta. It seeks to present what has been bibliography on the subject until today, through a bibliographic review on the subject and to address issues related to teaching. To help in the discussions, I present the following authors: Marco Antônio Perna (2005), Felipe Veiga (2011), Aline Paixão (2020).

Keywords: SAMBA DE GAFIEIRA. TEACHING. BALLROOM DANCE

O que temos até aqui?

Sodré (1979), Perna (2005) e Paixão (2021) relatam em seus textos sobre a baixa quantidade de bibliografia especializada quando o assunto é: dança de salão, samba, samba de gafieira. As pesquisas sobre os temas citados, bem como sobre as danças do samba (samba de gafieira, samba no pé, samba dança, etc.), encaradas pela academia como estudo de danças populares, ainda ocupam um espaço pequeno dentro das produções em Dança. Esse tema já é um ponto discutido nas poucas bibliografias existentes. Sodré, em 1979, já sinalizava sobre o assunto:

A sociologia, a antropologia, a etnomusicologia ou quaisquer outros ramos das ciências ditas humanas não deixarão de ter as duas posições particulares para uma questão dessa ordem. As abordagens acadêmicas para os fenômenos culturais originários das classes subalternas se apoiam sempre em uma dessas posições que, como todo empreendimento

científico, se esforçam para aperfeiçoar a sua racionalidade positiva, separando cada vez mais sujeito e objeto do conhecimento (SODRÉ, 1979, p. 9).

Esta pesquisa, que se encontra em estágio inicial, nasce também, da necessidade de aprofundar o campo da prática pedagógica relacionada ao samba de gafieira, pois acredita-se que tal aprofundamento fará com que o campo cresça, se fortaleça e se renove a partir de diferentes perspectivas. Dentro dos contextos que abrangem a educação não-formal, ainda há poucas pesquisas que se dediquem às temáticas pedagógicas. Tal afirmação tem base numa pesquisa qualitativa realizada a partir de referências utilizadas por uma disciplina do programa de pós-graduação (PPg-Dan/UFRJ), no qual o tema principal era educação não-formal. A ausência de materiais relacionados a esse tema foi um dos principais assuntos retratados pelo grupo. Para tal constatação, fora feito um mapeamento de pesquisas que abordassem a temática, nas seguintes plataformas: anais da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas - ABRACE (2007 - 2021), anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA (2011-2021) e *google* acadêmico. Os resultados encontrados foram respectivamente quatro, duas e treze publicações em cada plataforma.

Sabe-se que os processos de ensino do samba de gafieira estão inseridos, em sua maioria, dentro de um contexto definido como educação não-formal. Para isso, Gadotti (2005) traz a seguinte colocação:

A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem (GADOTTI, 2005, p. 2).

Tal abordagem é trazida após questionar a seguinte definição, escrita por La Belle: “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (LA BELLE, 1982, p. 2). Apesar de ampla, é uma demarcação que pode ser considerada para o ensino do samba de gafieira. Pensar a Dança/Educação fora da escola é direcionar o olhar para diferentes contextos, objetivos, vivências e principalmente faixas etárias, Gadotti comenta que

Trata-se de um conceito amplo, muito associado ao conceito de cultura. Daí ela estar ligada fortemente à aprendizagem política dos direitos dos

indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais, sejam esses adultos ou crianças (GADOTTI, 2005, p. 3).

Proponho aqui, uma investigação, em diálogo com a trajetória de Maria Antonietta, sobre o ensino do samba de gafieira: uma prática social e artística, que na sua construção pode-se perceber, debater e analisar fortes aspectos culturais, nacionais, raciais, identitários e de gênero. Para isso, foi feito um levantamento bibliográfico sobre o tema, a fim de coletar possíveis referências que dialogassem com a pesquisa. As plataformas utilizadas foram: Biblioteca da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Biblioteca da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), Biblioteca da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Biblioteca da Universidade Federal Fluminense (UFF), as publicações e Anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), a plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Google Acadêmico. Colocando na pesquisa “Samba de Gafieira”, foram encontrados (25) trabalhos, considerando livros, anais, dissertações, teses, artigos, periódicos e trabalhos de conclusão de curso. Dentre esses, (15) trabalhos abordam sobre a dança, mesmo que indiretamente. E dos (15) trabalhos encontrados, nenhum deles traz o ensino do samba de gafieira como temática principal.

O Samba de Gafieira, segundo Perna (2005) é visto como a principal dança de salão brasileira, por ser nacional e dançada com o principal gênero musical brasileiro. É uma das formas de se dançar o samba a dois e pode ser conhecida também como “samba de salão”. É uma dança que possui raízes africanas, descende diretamente do Maxixe e carrega influências do tango; nasceu na década de 1930 após o surgimento do samba como gênero musical e coincidindo com o declínio do maxixe (PERNA, 2005). Aline Paixão diz que:

A relação do samba de gafieira com o gênero musical samba possui pontos de interseção, mas um não depende do outro para existir. A dança samba de gafieira não tem uma relação tão direta e completa com o gênero musical samba [...] O gênero musical samba é mais abrangente, com diversos estilos e formas de dançar, como é o caso das danças samba no pé e samba-rock. Por outro lado, é possível dançar o samba de gafieira ao som de outros gêneros musicais como o choro [...] Esses pontos demonstram que, apesar de ter uma relação com o gênero musical, o samba de gafieira tem sua própria história, vinculada à história da dança de salão, mais do que à história do gênero musical samba (PAIXÃO, 2021, p. 56).

Por estar inserido nas danças de salão, em diversos momentos, a história

de ambos se fundem. “O que o Samba de Gafieira é hoje passa pela trajetória de importantes nomes que marcaram uma geração e foram responsáveis pelo retorno da dança de salão à cena cultural carioca nas décadas de 1980-90” (PAIXÃO, 2020, p. 58). Eles podem ser considerados pioneiros no processo de ensino e expansão da Dança de Salão no Rio de Janeiro: Maria Antonietta, Jaime Arôxa, Carlinhos de Jesus e Jimmy de Oliveira. Seu campo de ensino nasceu em segunda instância, devido à procura por essa modalidade, num momento em que não havia práticas de ensino dedicadas a ela. A partir dessa necessidade, foi criando-se um mercado para o Samba de Gafieira, em que toda a sua base está ligada a práticas de ensino.

Notas sobre o ensino do Samba de Gafieira

O ensino e propagação do Samba de Gafieira atualmente se dá por diversos meios, dentre eles: turmas regulares, aulas particulares, eventos (workshops e congressos), mentorias e após a pandemia, todas essas possibilidades ganharam uma versão online. Ao tratar-se de samba de gafieira, a forma de ascensão, visibilidade e inserção no mercado, está em primeira instância relacionada a performance que o dançarino reproduz enquanto artista. Ainda há o imaginário de que um bom dançarino, será um bom professor. E mesmo quando não há, existe a expectativa de alcançar o que aquele dançarino performa em bailes e apresentações. Os profissionais da área, no começo de suas carreiras, em sua maioria, tendem a estar mais preocupados em performar bem e quando isso é alcançado, a parte docente se constrói com o decorrer das experiências. Ana Mae (1998) afirma ser necessário se preocupar em como a arte é concebida e ensinada, diz ainda que a falta de preparação de pessoal para ensinar artes é um problema crucial, problema este que se repete no campo do Samba de Gafieira. O que antes era apenas uma dança social, com o tempo foi criando-se um mercado de atuação pedagógica, onde a maior parte dos profissionais responsáveis por esse movimento, se encontram na cidade do Rio de Janeiro (VEIGA, 2011). E quando cito a palavra “mercado”, concordo com Guarato (2018) que diz fazer “menção às relações culturais no campo da dança como arte em que serviços e produtos são tratados como mercadoria, mesmo não sendo anunciados com essas palavras”. O autor, ao tensionar as relações entre dança e mercado diz que:

[...] são com frequência não rara, tratadas com menos atenção que outros assuntos envolvendo as discussões entre dança e arte, contribuindo, assim, pouco para compreendermos as diferentes formas pelas quais artistas dedicados ao fazer em dança sobrevivem monetariamente de seu labor (GUARATO, 2018, p. 40).

Ao se tratar de Samba de Gafieira, a construção de mercado, bem como a maior parte do dinheiro que circula nesse meio, é proveniente das práticas educativas. Guarato comenta que:

[...] as intrincadas relações entre dança e mercado são com frequência não rara, tratadas com menos atenção que outros assuntos envolvendo as discussões entre dança e arte, contribuindo, assim, pouco para compreendermos as diferentes formas pelas quais artistas dedicados ao fazer em dança sobrevivem monetariamente de seu labor (GUARATO, 2018, p. 39).

O processo de profissionalização no Samba de Gafieira está ligado aos processos de ensino. Especialmente do profissional que dá aulas de dança, muitas vezes os artistas não aprofundam a dimensão pedagógica e sabe-se que existem diferentes especificidades para cada atuação. Isabela e Lara trazem a seguinte reflexão sobre o assunto:

Sendo a Dança campo amplo e com especificidades, a discussão erigida da área da Educação pode ser retomada sob a lógica da Arte quando nos debruçamos sobre a área do ensino da dança, ou seja, sob a ótica de um fazer que é artístico, sobretudo, mas que se alimenta profundamente da pedagogia. Deste modo, as áreas podem se interpenetrar solidariamente, de forma que a educação experimente sua dimensão artística e a dança, sua dimensão pedagógica (BUARQUE; SEIDLER, 2020, p. 368).

No começo da trajetória do Samba de Gafieira, a aprendizagem acontecia diretamente nos bailes. Figuras como Carlinhos de Jesus, se denominam autodidatas do samba, por terem aprendido dessa forma: observando quem dançava (VEIGA, 2011). Na década de 1980, começou-se um movimento, iniciado por Jaime Arôxa, de pensar possíveis metodologias para esse ensino que já vinha acontecendo (PAIXÃO, 2020; PERNA, 2005). Esse movimento foi consequência da demanda que na época, foi surgindo de pessoas querendo aprender, conta Carlinho em entrevista para Felipe Veiga:

Diante de insistentes convites das pessoas, começou a dar aulas casualmente e, com base nos conhecimentos da dança e também da faculdade, passou a desenvolver seu próprio método de ensino: “Comecei a didatizar isso, a dissecar o movimento, passo a passo” (VEIGA, 2011, p. 245).

gafieira, que vem formando pessoas até hoje.

Após vencerem primeiro os preconceitos familiares e sociais para “viver da dança” e depois conquistarem seu próprio espaço, os dançarinos que descendem da linhagem de Maria Antonietta, convertidos em empresários autônomos, passaram de outsiders e estabelecidos em suas carreiras de realização profissional e de ascensão social. O jornalista Milton Saldanha, biógrafo de Jaime Arôxa, comenta que, nos anos 80, “contavam-se nos dedos da mão os professores de dança de salão. A profissão não era nem muito levada a sério. Parecia uma atividade meio folclórica e curiosa. Ou marginal” (VEIGA, 2011, p. 255).

De lá pra cá, muita coisa mudou, a profissão está mais estabelecida e quando pensamos no ensino do samba de gafieira, algumas pessoas tendem a tornar-se referências muito claras por seu trabalho. Se pensarmos numa escala, existem casais que estão no topo dessa escala e esse fato está diretamente ligado ao quão atuante no mercado essas pessoas são. Os que mais são contratados para estarem em workshops, congressos e viagens internacionais, tendem a estarem no topo dessa escala. São pessoas que quem dança Samba de Gafieira, provavelmente vai conhecer.

O conceito de referência é muito usado pela comunidade do samba de gafieira. Usa-se essa expressão para indicar admiração/inspiração que normalmente acontece de uma geração mais recente para uma geração mais antiga. É uma espécie de “apadrinhamento”, que não necessariamente é acolhido pela pessoa da geração mais antiga. Quem está chegando na comunidade, seja com intenção profissional ou não, percebe nas pessoas que já estão atuando, uma possível inspiração, que parte de uma identificação. Isso significa que a pessoa “x” que está chegando, tenderá a se inspirar na pessoa “y” da geração anterior a sua. No caso das pessoas que querem se profissionalizar com o samba de gafieira, é comum que aconteça o movimento de aproximação. Ex.: pessoa “x” tem como referência a pessoa “y”, logo ela vai acompanhar suas aulas, se tornar talvez um bolsista, fazer aulas particulares, pedir ajuda com a carreira e etc. Esse também é um demarcativo de gerações.

No samba de gafieira as demarcações de gerações é algo muito forte quando pensamos nesse mercado de trabalho. Parte dos sujeitos que eram mais ativos nas gerações pós Maria Antonietta, hoje ocupam a posição de “grandes mestres da gafieira”, como Jaime Arôxa, Carlinhos de Jesus, Jimmy de Oliveira e outros, dando espaço para uma nova geração de dançarinos e professores, mas

sem deixar de ainda compor esse cenário. A forma como essas gerações vão se construindo, cria uma hierarquização desses sujeitos, de maneira que quanto mais tempo de atuação na dança, mais prestígio e admiração da comunidade é recebido. A geração de Jaime, Carlinhos e Jimmy, por exemplo, já formou uma geração de profissionais que são referência no Samba de Gafieira e esses novos profissionais já estão formando novos outros, que ainda estão se inserindo no mercado.

O ensino do samba de gafieira está em constante evolução, mas ainda carrega muito do que as primeiras gerações construíram: a metodologia, as formas de inserção no mercado, as fases de formação e etc. Porém a cada ano que passa vão surgindo novas tecnologias que influenciam os processos de ensino, principalmente depois da pandemia em que os profissionais encontraram um novo mercado no online.

A história de Maria, Jaime e Carlinhos está atrelada a história do samba de gafieira, após isso e concomitante a isso, existe uma lacuna bibliográfica de muitos acontecimentos e pessoas que foram e são importantíssimas para o que foi construído até hoje. A história que está escrita circula entre o centro e a zona sul, mas teve e até hoje tem muita Gafieira da Zona Norte, que não há registros escritos de como e com quem começou, mas se perguntar a qualquer grande mestre da gafieira ou a algum dos baluartes da gafieira, eles saberão contar. Faz-se necessário que essa história, que ainda não está escrita, esteja registrada para que se mantenha viva. No geral, há ainda muitas outras nuances sobre o ensino que não foram colocadas aqui, mas que compõem esse grande todo que é samba de gafieira, acredito que esse movimento de questionar e aprofundar o que vem acontecendo é uma estratégia para possíveis mudanças futuras.

O ensino, independente do contexto, seja ele formal ou não-formal, carrega atribuições necessárias para que o mesmo aconteça. Desejo que mais professores se incentivem a buscar conhecimentos que auxiliem a prática em sala de aula, que almejem pela formação e entendam a potência que esse movimento pode trazer para o campo. Que a sala de aula seja um lugar de aprendizado para todo professor e que eles tenham “[...] coragem para dançar, ousadia para criar, vontade de compartilhar, humildade para aprender, perseverança para ensinar, entusiasmo para conviver, compromisso para educar” (MARQUES, 2012, p. 157).

Referências

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Ed. Com Arte, 1998.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não-formal**. Seminário Direito à educação: solução para todos os problemas ou problema sem solução? Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005.

GUARATO, R. Dança, dinheiro e mercado: a economia da dança pelo viés historiográfico. *In*: GUARATO, R. **Historiografia da dança: teorias e métodos**. São Paulo: Annablume, 2018. p. 39-62.

MARQUES, I. **Interações: crianças, dança e escola**. Coleção InterAções. São Paulo: Blucher, 2012.

NAVEDA, L.; MOREIRA, B. C. A gramática do samba-de-gafieira: Um mapa visual de sequências de movimentos nas danças de salão. *In*: CONGRESSO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA - 2ª Edição Virtual, 6, 2021. **Anais [...]** Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, p. 3353-3365, 2021.

PAIXÃO, A. S. Do maxixe ao samba de gafieira: caminhos para uma revisão de literatura de danças de salão brasileiras. *In*: 6º CONGRESSO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA – 2ª Edição Virtual. **Anais [...]** Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, p. 1829-1844 , 2021.

PAIXÃO, A. S. **Passado, presente e futuro do samba de gafieira: uma etnografia nos anos 2018 e 2019 no Rio de Janeiro**. 2020. 136f. Dissertação (Mestrado acadêmico em História, Política e Bens Culturais) – Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais, Escola de Ciências Sociais, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2020.

SODRÉ, M. **Samba, o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Mauad Editora Ltda, 1979.

SOUZA, M. I. G. **Espaços de dança de salão no cenário urbano da cidade do Rio de Janeiro: tradição e inovação na cena contemporânea**. 2010. 203f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Centro de Letras e Artes, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2010.

VEIGA, F. B. **“O ambiente exige respeito”**: etnografia urbana e memória social da Gafieira Estudantina. Tese (Doutorado em Antropologia) - Niterói, RJ: PPGA/UFRJ, 2011.

Samara Vicença do Nascimento Soares (PPGDan - UFRJ)
Isabela Buarque (PPGDan - UFRJ)

549

Resumos Expandidos

Trisha Brown e BNCC: reflexões sobre pedagogias em dança em processos artístico-pedagógicos

Júlia Garagorry Garcia (UFPel)
Marco Aurélio da Cruz Souza (UFPel)

Comitê Temático Formação em Dança

1. Introdução

Este estudo inicia-se de um processo artístico-pedagógico realizado no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas – UFPel (RS). A intenção é de relacionar aspectos do trabalho artístico da coreógrafa Trisha Brown (1936-2017), com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), com vistas às competências da disciplina de Arte no Ensino Médio que este documento apresenta.

A pergunta disparadora do estudo é: Em que medida as orientações da BNCC, no componente Arte, podem se relacionar com aspectos dos trabalhos de Trisha Brown e como podemos desenvolver novas pedagogias para o ensino da dança na educação básica?

A metodologia utilizada seguiu as etapas: 1) leitura e fichamentos da BNCC e trabalhos teóricos já indicados; 2) elaboração de projetos de estágios, circundando essas questões artísticas e pedagógicas e 3) pesquisa teórica e prática sobre o trabalho de Trisha Brown; 4) análise das relações.

2. Desenvolvimento: Parte 1

A experiência prática com o trabalho de Trisha Brown iniciou no projeto de pesquisa CoreoLab - Laboratório de Estudos Coreográficos do curso de Licenciatura em dança da Ufpel. No projeto experimentamos de forma prática as tarefas em dança que Trisha Brown propõe em seu repertório: *Leaning Duet I e II* (figura 1), *Sticks I e II* (figura 2), *Accumulation* e a *Figure 8* (figura 3).



Fig. 1. Colaboradoras do projeto e discentes experimentando a tarefa em dança *Leaning Duet II* no evento do SIIPE (2019) no campus Capão do Leão/UFPEL.

Para todos verem: Duas duplas envolta de uma corda conectadas com um encosto. Uma dupla vestida com roupas brancas e a outra com roupas pretas. Estão em um gramado grande, com árvores atrás, o dia está ensolarado com céu azul e algumas nuvens.



Fig. 2. Colaboradoras do projeto experimentando a tarefa em dança *Sticks I* no evento do SIIPE (2019) no campus Capão do Leão/UFPEL.

Para todos verem: Três mulheres brancas, vestidas com roupas brancas estão em quatro apoio uma ao lado a outra, com um bastão cúbico de madeira equilibrando na parte superior da cabeça. Estão em um gramado grande, com árvores atrás, o dia está ensolarado com céu azul e algumas nuvens.



Fig. 3. Colaboradoras do projeto experimentando a tarefa em dança *Figure 8* no evento do SIEPE (2019) no campus Capão do Leão/UFPEL.

Para todos verem: Duas mulheres brancas, uma do lado da outra com roupas brancas de costas para a câmera. Elas estão com os braços arredondados para cima. Estão em um gramado com árvores grandes em sua frente.

As tarefas em dança tratam de improvisações estruturadas e para Trisha (1996) trata de uma ideia coreográfica onde se utiliza uma ação e movimento comum, organizada por uma atividade comum e performada como se não estivesse performando. A partir da vivência, ficou perceptível que as características das propostas coreográficas poderiam ser utilizadas na atuação como docente de dança na escola. As principais características percebidas são: exploração de movimentos e espaços do cotidiano na cena em dança, exploração de movimentos minimalistas, composição coreográfica, utilização como o acaso para construir dança, dança de todo o corpo (democracia entre as partes do corpo e entre eles), interdisciplinaridade, utilização de adereços, objetos, estruturas arquitetônicas, exploração da gravidade para construir dança, lateralidade, peso, percepção (entre si-colegas-espaço), tempo (aceleração e desaceleração), percepção do imperceptível, *performance art*.

A partir disso é que os projetos de estágios passaram a ser desenvolvidos, e desdobrou-se ainda, em uma pesquisa para o trabalho de conclusão de curso, utilizando a tarefa em dança *Accumulation* como disparador da pesquisa.

3. Parte 2 (relações com a BNCC)

Neste trabalho, a relação entre as características do trabalho artístico da

artista Trisha Brown com a BNCC é em específico com as competências específicas e suas habilidades da área de Linguagens e suas tecnologias. Essa área prioriza cinco campos de atuação social: vida pessoal, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico e midiático, atuação na vida pública e o artístico. Para a BNCC, “as competências específicas são definidas como a mobilização de conhecimento (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8)

Ao estudar o documento foi possível notar alguns dos objetivos da dança na escola: autonomia, consciência e expressão corporal; inteligência emocional; construção de um olhar mais humano/coletivo/somático/crítico em relação às práticas sociais econômicas, filosóficas e estéticas do mundo contemporâneo; reflexão acerca campo político, do trabalho, da mídia; ampliação das possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural; consolidação e ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens.

Para esta pesquisa, a partir do estudo deste documento foi realizado um recorte das possíveis Competências Específicas que podem ser relacionadas mais a fundo com as características do trabalho de Trisha Brown. De sua totalidade de sete competências específicas, escolhemos quatro delas por terem sido utilizadas durante a elaboração dos projetos de estágios:

Competências Específicas	Características do trabalho de Trisha Brown
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	A dança pós-moderna: um movimento na dança que procurou construir novas relações com os corpos (entre os diretores/coreógrafos e bailarinos; entre as partes dos corpos). A singularidade dos intérpretes criadores vem à tona nas composições coreográficas que são propostas através da improvisação e da falta da hierarquia.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	Arte e política na falta de hierarquia, no espaço urbano com tarefas em dança e a interdisciplinaridade. Pergunta disparadora em relação a essa competência: como o aspecto acima reverbera na vida cotidiana e política dos alunos? Como construir arte a partir da ausência de hierarquia?
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	Reflexão acerca da história da dança pós-moderna e relação com a contemporaneidade da dança. O conceito e a prática das tarefas em dança, composição coreográfica a partir das características como gravidade, relação consigo e com o outro;
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.	Dança e tecnologia; Interdisciplinaridade: -Cinema: <i>Glacial Decoy</i> (1979)/ <i>Homemade</i> (1986) -Artes Visuais: <i>It's a draw!</i> (2002) -Arquitetura: <i>Man walking down the side of a building</i> (1970)

Fig. 4. Tabela comparativa entre competências BNCC com o trabalho de Trisha Brown.

As características do trabalho de Trisha que relacionam-se com as competências, como apresentado na tabela a cima, podem ser relacionadas com mais de uma devido à complexidade abordado em cada assunto, tanto nas competências como nos trabalhos da artista. No momento presente, a pesquisa está em processo de análise para posteriormente refletir e construir estratégias pedagógicas utilizando do trabalho artístico de Trisha Brown como motivação para atuação no Ensino Médio da educação básica.

Na Competência 7, as linguagens devem relacionar-se com o universo digital considerando suas diversas dimensões, na qual podem ser relacionadas a

partir de práticas artísticas autorais e coletivas. Com alguns trabalhos da Trisha é possível construir uma prática reflexiva em dança acerca do que nos rodeia como cultura, ambiente e arte. Pensando em produzir arte e dança a partir desse olhar acerca do que rodeia o ambiente, podendo ser especificamente na própria escola. Nessa mesma competência é possível pensar como que o repertório da Trisha está disponível em um ambiente digital para todos acessarem, lerem e experimentarem. A partir desse fato é interessante refletir como o meio digital pode ser benéfico para algumas práticas pedagógicas como a de acessibilidade de informações acerca da dança pós-moderna de Trisha.

Com isso, queremos construir estratégias para o ensino da dança na educação básica relacionando o trabalho de Trisha Brown nas próprias práticas de dança. Utilizando do conhecimento prático e teórico dos autores acerca do trabalho de Trisha, para então construir e produzir uma dança diversa e sensível dentro da escola de educação básica.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BROWN, T. LIVET, A. **'Trisha Brown: Edited Transcript of an Interview with Trisha Brown'**, Contemporary dance, ed. A. LIVET, New York: Abbeville, p. 44-54, 1978.

BROWN, T. **Repertory**. Trisha Brown Dance Company. Disponível em: <https://trishabrowncompany.org>. Acesso em 17 jun. 2021.

Júlia Garagorry Garcia (UFPel)
E-mail: ggjulia00@hotmail.com

Graduanda do Curso de Licenciatura em Dança UFPel.

Aluna-Bolsista do projeto Pedagogias Possíveis: Ensino Contemporâneo de dança na educação Básica, vinculado ao Observatório de memória, educação, gesto e arte (OMEGA UFPel - CNPq). Artista da cena e bailarina de Ballet Clássico.

Marco Aurélio da Cruz Souza (UFPel)
E-mail: marco.souza@ufpel.edu.br

Doutor em Motricidade Humana na especialidade Dança pela Universidade de Lisboa - Portugal. Professor do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Coordenador do projeto Pedagogias Possíveis: Ensino Contemporâneo de dança na educação Básica, vinculado ao Observatório de memória, educação, gesto e arte (OMEGA UFPel - CNPq).

Corpo e Política: Implicações e Conexões em Dança

Práticas do Comum **Que outros modos de ajuntamentos se fazem possíveis?**

Prof. Dr. Giancarlo Martins (UNESPAR/FAP)
Profa. Dra. Jaqueline Vasconcellos (Instituto Arte na Escola – Região Nordeste)
Profa. Dra. Maria Helena F. de A. Bastos – Helena Bastos (PPGAC/USP)
Profa. Dra. Yara dos Santos Costa Passos (UEA/ProfArtes UFAM/UEA)

Esses anais surgem da implicação do “Comitê Corpo e Política: implicações e conexões em danças” que se apresenta a partir do entendimento de que corpo é condição em suas múltiplas acepções de existências da Política. Como fenômeno visceral, estético, a categoria do Político é pensada fora de lógica hierárquica e de hegemonias, porém, como pluriversalidades em favor ao bem comum dos viventes, em seus aspectos epistêmicos, ontológicos e éticos.

Este Comitê foi eleito em 2021 no VI Congresso da ANDA. Inicialmente a proposta de coordenação era compartilhada com cinco pesquisadores de distintas regiões do país. Atualmente somos quatro. Consideramos importante sublinhar que este comitê é um desdobramento de outro - “Corpo e Política: implicações em modos de aglutinação e criação em dança” - cuja gestão atuou de 2019 a 2021. Porém, desde 2019, pode-se detectar um contínuo entre a proposição anterior e atual. Ambas buscam compreender estratégias de coexistências, convivialidades na produção de conhecimento em Dança.

Dessas inquietações, durante o primeiro semestre, um grupo de pesquisadores deste Comitê foi se encontrando mensalmente como estratégia de pensarmos e tatearmos perspectivas de um comum que nos aproximasse e pudéssemos criar outras profundidades. Nesse comum, não se abdica de lidarmos também com as diferenças nesse processo de conhecimento. O que faz uma pessoa escolher estar mais próxima da outra, apesar de sabermos que nunca é simples? Nessa aproximação somos levados a compreender o que nos agrega e como nos ajuntamos.

Fomos compreendendo e nomeando esses compartilhamentos mensais a partir de algumas indagações. Dentre essas, destacamos: Que outros modos de ajuntamentos se fazem possíveis?

Dessas inquietudes a ideia do comum vem se corpendo¹. Esse comum tem raízes na tradição política da democracia. Os professores-pesquisadores Pierre Dardot e Christian Laval nos provocam quando defendem que é preciso construir uma política do comum:

Portanto, tem raízes na tradição política da democracia, em especial a experiência grega. Dá a entender que o único mundo humano desejável é o que funda explícita e conscientemente no agir comum, fonte dos direitos e das obrigações, intimamente ligado ao que, desde os gregos denominamos justiça e amizade. (DARDOT & LAVAL, 2017, p. 485).

Dessas perspectivas, o comum é evocado como um entendimento político. Como avançar coletivamente tendo como disparo o comum enquanto um princípio? De modos distintos, os artigos apresentados nesse Comitê se fincam em distintas perspectivas. Apesar dessa diversidade de temas, enquanto coordenadores, sinalizamos:

A política do comum que é sempre transversal às separações instituídas, ela efetiva uma exigência democrática ao mesmo tempo generalizada e coerente: é literalmente “por toda parte” em todos os domínios, que os homens agem em conjunto. (DARDOT & LAVAL, 2017, p. 486).

Estabelece-se uma chave da implicação de instâncias ligadas ao trabalho e vida, isto é, fluxos se imbricam do espaço social, do local ao global, e vice-versa. Nessas convivências, há diferenças, cuja diversidade nos incide na reflexão, como construir um mover comum, sem abdicar das singularidades que as sustentam?

Precisamos pensar quando uma informação nos chega, virando conhecimento, entendendo que este está sempre em processo:

O conhecimento muda porque os caminhos aos seus objetos e os próprios objetos também se modificam. A cada descrição, é um novo objeto descrito. Os objetos não descansam no mundo, estáticos ou imperturbados, à espera de nossas descodificações. Estamos envolvidos num mesmo invólucro de semiose da vida. Coisas e sujeitos, ou objetos, signos e interpretantes, vivem em movimentos sutis, espiralados, apegados ao capricho do movimento. Tudo é um continuum, o qual nos envolve em um mesmo Cosmo em expansão. (BASTOS, 2021, p. 8).

¹ A pesquisadora Helena Katz nos sublinha sobre a necessidade de um verbo que sinalize com mais precisão este processo de coimplicações entre corpo e ambiente no processo que se deflagra. Juntos, vão fazendo o corpo existir. Nesse encontro a ação que acontece é um tipo de ação que faz sempre o corpo estar sempre se fazendo. É sempre um fluxo contínuo. Desse modo, ela nos apresenta o verbo “corpar” para sustentar epistemologicamente o que vai fazendo o corpo existir.

O conhecimento tem a ver com futuro e, no caso da dança e outras linguagens artísticas elas podem ser lidas como um horizonte que movimenta, compõe e desestabiliza o corpo, para poder acontecer. Se tudo compõe um devir *continuum*, o fato deste Comitê continuar junto desde 2019, sinaliza-se que há questões que nos envolvem no desejo de continuarmos juntas/os/es. Nesse breve percurso, estamos captando como comungarmos outros jeitos que também nos fortaleçam, a partir de nossas pesquisas. Essas proximidades não são simples, mas nos ensinam como lidar também com as assimetrias sem perdermos a dimensão política do comum. São muitos moveres simultâneos.

Como bem nos evidencia Boaventura de Sousa Santos (2021), a linha abissal existente no pensamento hegemônico de mundo, divide em dois a realidade social, e só um lado prevalece, porque o outro é tornado invisível. Quando se fala de conhecimento, não se pode ignorar as tentativas de apagamento de tantos conhecimentos que estão sempre ocorrendo, o que Sousa nos pontua como “epistemicídio”. Devemos ficar em alerta para a necessidade de impedir que as linhas abissais continuem a ser produzidas. Esta tem sido a atitude desse Comitê que não abdica do exercício de escutar, narrar, refletir, encontrar. Eis que surge aqui uma outra chave, a do encontro, isto é, o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. Soma-se o modo como agimos em relação ao que nos cerca, envolve e daquilo que somos capazes de nos responsabilizar. Processos de aprendizados em feitura, cujas crises nos evocam possibilidades de gerar hipóteses.

Aglutinações no VII Encontro científico da ANDA

Este Comitê teve a confirmação de 40 trabalhos inscritos, sendo 36 comunicações orais e 4 banners. Houve pesquisadores das cinco regiões do Brasil. As apresentações orais aconteceram de 29 a 31 de julho de 2022. Para organização propomos três aglutinações, as quais serão comentadas adiante. Salientamos que nem todos que compareceram a este encontro científico, entregaram suas comunicações conforme exigido no edital, juntamente com seus prazos. A partir do exposto, a publicação dos anais do “Comitê Corpo e Política: implicações e conexões em danças” para 2022 é composta por 27 artigos completos e 3 resumos expandidos.

Aglutinação 1:

Coordenadoras Profa. Dra. Helena Bastos e Profa. Dra. Jaqueline Vasconcellos.

“Corpo vigiado: a obra “No limiar da liberdade” de René Magritte como dispositivo de criação em dança” de André Duarte Paes (UEA) e Marília Soares.

A organização teórico-prático está implicada nos resultados deste estudo numa interpretação sobre corpo vigiado na dinâmica social e como este tem fator coercitivo no sentido à existência humana na era da informação.

“O corpo em ecologia: Trajetória do Grupo de Estudos Movimentos Urgentes em Dança e Ecologia - MUDE/UFRJ” de Cláudia Regina Garcia Millás (UFRJ), Giulia Lucas Silva (UFRJ) e Julia Corrêa Giannetti (UNICAMP). Discute-se sobre como ativar o público de modo sensível para as questões ambientais, buscando desenvolver um pensamento/ação ecológico. E entende-se que a problemática deva ser tratada de forma transdisciplinar.

“Circularidades e Revoluções: o pensar-agir do corpo circense sob o prisma da dança” de Julia Coelho Franca de Mamari (UFRJ - DAC/EEFD). Numa prática interminável de revirar-se junto ao universo que o rodeia, entre inúmeros objetos, aparelhos e apetrechos específicos, pretende-se refletir em quais medidas os gestos circenses possuem um dizer em si, uma dramaturgia própria que acompanha as transformações de seus saberes e que se constituem nos seus corpos em movimento.

“Os outros na ‘dança do ventre’” de Márcia Virgínia Mignac da Silva (UFBA). Objetiva a reflexão sobre a “outremização” (MORRISON, 2019) no contexto da dança, a partir do encontro com o “outro”, entendido como “diferente”, e, portanto, tendo a estraneidade uma motivação para designar espaços territoriais subalternizados diante da supremacia do eu-colonial. Tendo em vista a complexidade e a diversidade da proposta, aqui, a “dança do ventre” será o assunto principal.

“A Dança de Taemin: fluidez como performatividade” de Ivana Carvalho Marins (UFBA) e Márcia Virgínia Mignac da Silva (UFBA). Pretende-se dialogar com *K-Poppers* do Brasil e profissionais da Dança para compreender as percepções sobre o corpo dançante de Taemin. Espera-se, ao final, que as discussões sobre gênero, biopolítica, corpo e dança, tragam contribuições para o campo da Dança.

“Gestos sapateados” de Rafaeli Mattos de Oliveira Bastos (UNIRIO). O sapateado como gesto artístico e cultural rompe com o monopólio e o reducionismo de um imaginário embutido no próprio termo em si e lança luz aos sapateados de culturas diversas, ampliando suas possibilidades criativas.

“Aprender a habitar o impossível: a escrita corporal como prática de encantamento” de Rúbia Sousa da Silva (PPGAC/ UFRJ) e Lígia Losada Tourinho (PPGDan/ UFRJ). Este trabalho pretende propor uma reflexão sobre como a dramaturgia corporal, desenvolvida através de relatos autobiográficos e programas performativos, pode ser um caminho para práticas de encantamento, forma de se habitar o impossível.

“Um convite para molhar os pés: experimentações de uma escuta sensível” de Isabela Santos de Almeida Santilli (PPGDan - UFRJ). Um convite para molhar os pés, experimentações de uma escuta sensível é uma tentativa de reunir pistas que guiam em direção às práticas de cuidado que partem de uma escuta ao corpo e as dimensões sensoriais que nos habitam.

“Coletivos dentro da caixa” de Camila Simonin Lima de Moura (PPGDan-UFRJ), Lígia Losada Tourinho (PPGDan-UFRJ) e Felipe Kremer Ribeiro (PPGDan-UFRJ). Neste recorte, investiga-se o trabalho *Contenção*, da companhia Híbrida do Rio de Janeiro e como o espetáculo estabelece desvios do que se espera enquanto performatividade do espectador. Procura-se aprender como a proposição de eventos artísticos gera espaços em potencial para a criação de alianças entre grupos.

“Gordança: encorpando uma palestra dançada” de Renata Teixeira Ferreira da Silva (PPGAC-UFRGS) e Silvia Patricia Fagundes (PPGAC-UFRGS). O texto descreve um processo de criação em dança que tem como tema central a celebração do corpo gordo. A estrutura dramática é constituída de referências múltiplas, na busca de uma palestra dançada, modelo híbrido que se desenvolve entre a conferência didática, a exposição de conceitos, depoimentos pessoais, narrativas ficcionais e coreografias.

Aglutinação 2:

Coordenador Prof. Dr. Giancarlo Martins

“Crise do comum: a dificuldade para estabelecer vínculos comunitários e outros modos de estar juntos” de Giancarlo Martins (UNESPAR-FAP), analisa a

“crise do comum” que evidência não apenas a dificuldade em se estabelecer vínculos comunitários, mas também a própria definição do que venha a ser o comum e a comunidade. Reflete sobre aspectos das noções de comunidade que mediam nossos vínculos cotidianos, além de investigar possíveis que incitam a criação de afeto e o cultivo de práticas em comunidade, que testam outras formas de relação e interação: outros modos de estar juntos

“Martha Graham: na dança, o ativismo de uma gramática” de Marcos Bragato (UFRN), discute a produção da dançarina estadunidense como um ato político ao propor a transformação da cena em novos arranjos, oferecendo um outro vocabulário cênico por intermédio do treinamento e do entendimento do corpo que dança.

“The Hole: um buraco de acontecimentos” de Demmy Cristina Ribeiro de Sousa (Udesc), investiga relações entre corpo, movimento e dança na obra The Hole do coreógrafo Ohad Naharin, analisando os modos como o conflito social, político, religioso e corporal emerge nas criações do artista.

“Coreopolítica e o carnaval de rua no Rio de Janeiro” de Gabriela Haddad (UFRJ) e Ivani Santana (UFRJ), investiga o Carnaval de Rua da cidade do Rio de Janeiro enquanto manifestação cultural e prática política, à luz dos conceitos de coreopolítica e coreopolícia desenvolvidos por André Lepecki, evidenciando enfrentamentos às estruturas do poder público carioca, nas práticas performativas desta manifestação.

“Brincalidade: um traço evolutivo e sua implicação política na construção de outros modos de viver e fazer dança” de Livia Sernache Rios (PUC-SP), traz a brincalidade como traço evolutivo constitutivo, de diversas espécies vivas, reflete como a lógica da competitividade, criatividade, exclui e enfraquece a experiência da brincalidade que nem sempre resulta (ou precisa resultar) em alguma resultante. Propõe que a brincalidade pode nos demonstrar, mais do que a brincadeira, não ser uma atividade, mas uma tendência que faz a vida continuar.

“Experiências do espectador: o afastamento com a dança contemporânea” de Bruna Ramos Tomaz (UNESPAR/FAP) e Giancarlo Martins (orientador) (UNESPAR/FAP), reflete criticamente acerca da relação entre espectadores e experiências estéticas no campo das danças contemporâneas, entendendo-as com sendo experiências de caráter aberto, relacional e experimental,

procurado ampliar a lente com que se olha para a relação obra-espectador e para a formação deste.

“Produção Cultural em Dança no DF: Fundo de Apoio à Cultura (2018 a 2021)” de Laís Alana Fong Salvino (IFB) e Juliana Cunha Passos (IFB), indaga sobre o recurso disponibilizado nos editais do Fundo de Apoio à Cultura (FAC-DF) para projetos culturais da área de dança e as dinâmicas da produção cultural, das políticas públicas e possíveis impactos na área.

“M(...): Visitando Cristina” de Meireane Rodrigues Ribeiro de Carvalho (UEA), discute a “mímese corpórea” enquanto experiência metodológica no processo de pesquisa e criação artística da autora.

“Os ratos não estão no porão - pontilhando atalhos – sobre corpos e territórios roubados” de Mônica Lira de Queiroz Trindade (UFBA), apresenta, a partir de experiências de grupos da cidade de Recife, reflexões sobre a ocupação de espaços de arte, permanência, durabilidade e a precariedade tanto da arte como das vidas humanas.

“Dança e espaços urbanos: improvisação e modos de criação na cidade” Clara Gouvêa do Prado (IA - UNESP) e Lilian Freitas Vilela (IA - UNESP), a partir da investigação de produções da Cia Damas em Trânsito e os Bucaneiros, aborda a improvisação em dança contemporânea como procedimento de criação e modo de composição, em uma pesquisa realizada a partir de práticas de escuta, escolha e presença, e como esta prática no espaço urbano da cidade, possibilitou a emergência de novos dispositivos de criação.

“Para que o céu não caia: um convite para pensarmos juntos sobre o que queremos para nós a partir do que vivenciamos com a Covid- 19 e os tempos de agora” de Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque (UESB), a partir de experiências em tempos de COVID-19, discute o impacto desta crise sanitária e algumas de suas consequências, como a normatização das relações imposta pelas redes, o colapso singularidades, a despotencialização do conhecimento e dos modos de ser e existir no mundo. Para tal, analisa a videodança OCEAN de Victor Isidoro e CORPARTILHAR, criação compartilhada dos discentes do curso de Licenciatura em Dança e Teatro da UESB.

Aglutinação 3:

Coordenadora Profa. Dra. Yara dos Santos Costa Passos

“Performatividades e descobertas de si” de Tainá Andes Pinto (UEA/PAIC/FAPEAM) versa sobre processos de performatividade no corpo mestiço, estudados a partir de performances decolonizadoras de artistas do norte do Brasil.

“A (in)tensão do movimento em corpos femininos no cárcere” de Nailanita Prette (UFMG) é fruto da comunicação A (in)tensão do movimento em corpos femininos no cárcere, é o relato de uma investigação que vem sendo realizada dentro de uma instituição prisional feminina. Essa observação, acompanhada de um estudo, tem como norte os *Sete Níveis*, proposta prática corporal que visa auxiliar os processos criativos corporais artísticos.

“Corpo e (auto)biografia: posições de sujeito a partir da escrita de si” de Everton Santos Paixão (UFBA/FACED) e Marlécio Maknamara Silva (UFBA/FACED) é inspirada nos referenciais pós-críticos em educação e nas discussões sobre (auto)biografia, propondo interfaces entre corpo e dança. Como (in)conclusão percebe-se que o corpo que dança do sujeito é atravessado pela mescla de discursos midiáticos, cristãos e dualistas implicando, assim, uma subjetividade obediente e desencarnada.

“Corpografias resilientes na Chapada dos Veadeiros” de Jéssica Alana Lopes Mendes (UFBA) busca refletir sobre a dança em Alto Paraíso de Goiás como uma forma de resiliência, ao compreendê-la como um ato cognitivo do corpo para a sobrevivência.

“Bordados de Corpus nas Dramaturgias de Testemunhos” de Helena Bastos LADCOR/PPGAC-ECA/USP e Vanessa Macedo Pós-doc LADCOR/PPGAC/USP, é escrito a partir da experiência vivida na Ocupação José Bonifácio, 237, ligada ao Movimento de Moradia Central e Regional, sendo o primeiro registro textual do encontro entre as pesquisas de Bastos e Macedo, na investigação que vêm chamando de práticas de “depoimento-escuta”.

“Corpos que ocupam: vivências artísticas-corporais com mulheres em movimento de luta por moradia” de Layla Cesare Trindade (LADCOR/PPGAC-ECA/USP), é desenvolvida a partir do projeto “Bordados de Corpus: Depoimentos gerados por mulheres no distanciamento social”, e investiga as ideias envoltas no termo “corpo”, em campo expandido: corpo voz, corpo oprimido, corpo fronteira; e

para além de um campo filosófico: como o corpo trabalha, desprezando a ideia de corpo instrumental e se voltando para um ideia de relação contínua com os acasos.

“Como homens racializados podem se manter vivos? danças, processos de ensino-aprendizagem, corpos, trauma colonial e cultura de si” de Zé Pereira [José Arnaldo Pereira] (UFG) articula danças e corpos de homens negros/racializados, reivindicando algumas reflexões-tensões para compreensão no processo de ensino-aprendizagem em expansão aos processos de saúde/cura, no intuito de refletir sobre: como se manter vivo.

“Quando a casa vira palco: outras ficções do espaço cênico” de Verusya Santos Correia (UFBA) e Luiz de Abreu (UFBA), tem o objetivo de interrogar, atualizar as experiências vividas no ano de 2019 pelos dois artistas autores negros, na 8ª edição do Festival de Dança Itacaré, articulando algumas experiências do Festival com as noções de *Escrivivência* da escritora Conceição Evaristo (1996), e *Pensar por Nebulosas* apresentada pela arquiteta e urbanista Margareth da Silva Pereira (2018).

“A urgência de agir de Lia Rodrigues e Maguy Marin” de Adriana Pavlova (PUC-RJ) apresenta as conexões políticas e artísticas que ligam as coreógrafas Lia Rodrigues (Brasil) e Maguy Marin (França) nas últimas quatro décadas. Os laços profissionais e afetivos das duas são costurados por *May B*, obra-prima de Marin, de 1981, da qual Lia Rodrigues fez parte da criação.

Artigos

A urgência de agir de Lia Rodrigues e Maguy Marin

Adriana Pavlova (Redes da Maré)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: Esta pesquisa apresenta as conexões políticas e artísticas que ligam as coreógrafas Lia Rodrigues (Brasil) e Maguy Marin (França) nas últimas quatro décadas. Os laços profissionais e afetivos das duas são costurados por *May B*, obra-prima de Marin, de 1981, da qual Lia Rodrigues fez parte da criação. Em 2018, a coreógrafa francesa presenteou o grupo de jovens bailarinos da Escola Livre de Dança da Maré, dirigida por Lia Rodrigues, na favela da Maré, Rio de Janeiro, com os direitos de *May B*. A remontagem batizada de *De Sainte Foy-lès-Lyon à Rio de Janeiro, May B à la Maré, une fraternité* é apresentada neste estudo como um gesto de partilha que mexe com o mercado neoliberal da dança (LEPECKI). As afinidades políticas e estéticas das duas criadoras também são apresentadas e aprofundadas.

Palavras-chave: DANÇA. LIA RODRIGUES. MAGUY MARIN. MAY B. MARÉ.

Abstract: This research presents the political and artistic connections that link choreographers Lia Rodrigues (Brazil) and Maguy Marin (France) over the last four decades. The professional and affective ties of the two are stitched together by *May B*, Marin's masterpiece from 1981 and of which Lia Rodrigues participated in the creation. In 2018, the French choreographer gifted the group of young dancers of the Escola Livre de Dança da Maré, directed by Lia Rodrigues, in the favela of Maré, Rio de Janeiro, with the rights to perform *May B*. The remake called *De Sainte Foy-lès-Lyon à Rio de Janeiro, May B à la Maré, une fraternité* is presented in this study as a gesture of sharing that messes with the neoliberal dance market (LEPECKI). The political and aesthetic affinities of the two creators are also presented and deepened.

Keywords: DANCE. LIA RODRIGUES. MAGUY MARIN. MAY B. MARÉ.

1. Amizade política e artística

Este trabalho¹ tem como objetivo traçar os fios profissionais e afetivos que unem a coreógrafa brasileira Lia Rodrigues² (1956) à coreógrafa francesa Maguy Marin (1951), há quatro décadas. Em 1980, a artista brasileira passou a integrar a companhia da colega francesa, participando da criação de *May B* (1981), obra-prima

¹ Este trabalho é fruto da pesquisa da minha tese de doutorado. Ver Pavlova, 2021.

² Em 2022, a Lia Rodrigues Companhia de Danças completa 32 anos existência. Os últimos 18 anos foram passados no Complexo de Favelas da Maré, na zona periférica do Rio de Janeiro, para onde o grupo se mudou para uma residência em 2004 e, desde então, criou todos seus trabalhos ali, ajudando a fundar o Centro de Artes da Maré (2009) e a Escola Livre de Dança da Maré (2011), ambos frutos da parceria com a Redes da Maré.

de Marin e referência de toda uma geração de criadores dentro e fora da Europa, que, para mim, costurou a sólida amizade política e artística das coreógrafas, ao longo dos anos. Lia participou da concepção do trabalho, ajudando a criar a cena do *Parabéns para você*, que marca a transição para a parte final da obra. Depois, em 2000, quando a artista brasileira já tinha se radicado no Rio de Janeiro e dirigia o festival Panorama³, o grupo de Marin encenou *May B*, para uma plateia curiosa, na primeira apresentação no Brasil da peça. Em 2012, Lia voltou a dançá-la numa edição especial para o Festival de Outono de Paris, e, finalmente, em 2018, Marin presenteou o Núcleo de Formação⁴ continuada (Núcleo 2) da Escola Livre de Dança da Maré, dirigida por Lia, com os direitos de *May B*.

Batizado *De Sainte Foy-lès-Lyon à Rio de Janeiro, May B à la Maré, une fraternité*, a remontagem protagonizada pela turma de veteranos⁵ do Núcleo 2 era um sonho acalentado pela dupla há anos. *May B* é uma peça de dança teatro com inspiração em textos de Samuel Beckett, que até então já tinha sido apresentada cerca de 700 vezes em mais de 40 países. Depois de mais de um ano de acertos, aconteceram os dois meses de ensaios: primeiro no Centro de Artes da Maré, depois no *Ramdam Centre d'Art*, sede da companhia de Marin, numa periferia de Lyon, onde a obra estreou em março de 2018. Em Lyon, os jovens tiveram as luxuosas presenças de Marin e Lia nos arremates para a estreia.

Definida pela dupla de coreógrafas como uma transmissão de saberes, *De Sainte Foy-lès-Lyon à Rio de Janeiro, May B à la Maré, une fraternité* foi, na prática, um carinhoso presente político e artístico de Marin para o projeto de formação de jovens em dança. A francesa cedeu os direitos desta montagem aos brasileiros e ainda os presenteou com todos os figurinos do espetáculo. Uma emocionante história de partilha que ganhou destaque no documentário *Maguy Marin, L'urgence d'agir*, de 2019, dirigido pelo filho da coreógrafa, o cineasta David Mambouch. As muitas vidas de *May B* são as linhas escolhidas por Mambouch para tecer uma biografia assumidamente afetiva, cujas filmagens aconteceram à mesma

³ O festival Panorama teve sua primeira edição em 1992 sob direção e curadoria de Lia Rodrigues, que esteve à frente do evento até 2005 (com a parceria do crítico Roberto Pereira a partir de 1998). O festival se manteve regularmente de forma presencial até 2018, com direção da jornalista Nayse López. Em 2020 e 2021, houve edições virtuais.

⁴ Trata-se de um importante trabalho de formação realizado desde 2012 com jovens selecionados em audições. O grupo frequenta aulas e oficinas, em diálogo direto com a Lia Rodrigues Companhia de Danças.

⁵ Andrey Silva, Diego Cruz, Jeniffer Rodrigues, Karolline da Silva, Larissa Lima, Luciana Barros, Luyd Carvalho, Marllon Araújo, Raquel Alexandre e Ricardo Xavier.

época do projeto fraterno, daí a presença marcante dos jovens cariocas e da favela da Maré no filme, e a ênfase na ressonância “política e ética” – nas palavras da coreógrafa brasileira – entre o trabalho de Marin e o de Lia. Um processo de transmissão que foi registrado ainda pela Fundação Hermès, apoiadora do projeto, no curta *Make the world dance – Maré Dance School*, dirigido por Catherine Palmart.

Como definiu uma reportagem sobre a parceria, publicada no jornal *Le Monde* na estreia, *May B, une fraternité* é “um presente estético e econômico” (BOISSEAU, 2018), uma vez que a obra continua sendo a mais solicitada do repertório da companhia da coreógrafa, constantemente agendada por programadores de todo o mundo, garantia financeira para o grupo em momentos de falta de dinheiro. Com o presente, Marin ofereceu ao projeto da Maré a chance de explorar também financeiramente sua obra-prima. Um gesto raro e admirável. Na véspera da estreia, Lia Rodrigues definiu assim o projeto com Marin numa entrevista para mim:

Em tempos em que em todos os lugares do mundo são construídos mais e mais muros, grades, onde territórios são delimitados e fronteiras são impostas, propomos com esse projeto um movimento inverso, descobrindo novas possibilidades de trocas, diálogos e colaborações⁶.

No texto *O corpo como arquivo* (2011), André Lepecki afirma que um dos atos políticos das reencenações é suspender a autoria autoritária do coreógrafo, oferecendo à obra outras experiências de vida. Ao presentear Lia e o Núcleo 2 com *May B*, Maguy Marin cria uma nova economia para sua peça mais incensada, mexendo com o mercado neoliberal da dança. O gesto de partilha da coreógrafa francesa parece se encaixar com perfeição nas palavras de Lepecki:

Reencenar significaria então disseminar, espalhar sem esperar retorno ou lucro. Isto significaria expelir, expropriar, excorporar sob o nome de uma promessa chamada dádiva. Em outras palavras: reencenações encenam a promessa do fim da economia. Elas fazem a dança retornar, mas apenas para doá-la – tal qual o sangue de um autor, duas vezes derramado em prol da sua auto-obliteração (LEPECKI, 2011, p. 115-116).

Em termos estéticos, trata-se de uma peça perfeita para trabalhar nuances de dança, teatro e musicalidade, seguindo a linhagem da própria formação de Marin, que foi aluna da Mudra, mítica escola de Maurice Béjart, na Bélgica, nos anos 1970, de onde saiu para integrar o Balé do Século 20, grupo dirigido pelo

⁶ Entrevista em 29 mar. 2018.

Os balés ou as peças que falam somente de corpos jovens, competitivos, bonitos: eu acho de uma violência social tremenda que a dança seja isso. Há pessoas que dançam e não são assim. Isso fala muito da Humanidade. O Ocidente, o mundo branco, trata isso como o tribal. As pessoas não gostam de mudanças, as pessoas não gostam do estrangeiro, o que é estrangeiro. Eles gostam de reconhecer coisas. Quando surgem coisas pouco conhecidas, desconhecidas, que os interpelam, que não compreendem, isso os coloca em cólera, num estado de pânico bizarro que os torna, muitas vezes, violentos (MAMBOUCH, 2019).

Eu, pessoalmente, ainda guardo o meu impacto diante da apresentação carioca de *May B* em 2000. Aqueles personagens à procura de um sentido para o mundo mexeram tremendamente comigo, me jogando num misto de arrebatamento com a qualidade e intensidade artística das interpretações e melancolia pela falta de respostas que vida muitas vezes nos oferece. Mas também lembro-me bem da minha tia, que viu poucas danças ao longo da vida, ter saído do teatro intrigada com aqueles corpos tão diferentes do que esperava num trabalho coreográfico. Parecendo não ter gostado do que assistiu, ela me disse ter a plena certeza de que cada bailarino era exatamente como aparecia em cena.

Até onde pude perceber a montagem com os jovens da Maré não enfrentou reações negativas. Pelo contrário. A evidente tensão nos corpos deles na estreia em Lyon, deu lugar a uma dose certa de adrenalina em Paris, dez dias depois. Ajudou muito, me contaram os bailarinos, terem passado antes pelo grande teatro de *Cergy-Pontoise*, para 600 pessoas, onde a maioria da plateia era formada por estudantes, e um tão sonhado passeio pela *Disneyland* de Paris. Chegaram ao *Le Centquatre-Paris*, palco escolhido para a turnê da capital francesa, com mais confiança. E ali tiveram a segurança para se manifestarem politicamente. Nos agradecimentos depois de cada apresentação, levantaram cartazes com palavras de ordem e um retrato da vereadora carioca Marielle Franco, assassinada em 14 de março de 2018, e que, assim como eles, foi criada na favela da Maré. Luyd Carvalho, um dos integrantes do Núcleo 2, explicou posteriormente a decisão do grupo de se expor politicamente:

Decidimos que neste momento tão difícil do Brasil, era hora de mostrar nossas posições políticas. Nos posicionamos contra o fim da profissão de artista, sobre a prisão do Lula [o ex-presidente estava preso à época] e sobre a Marielle, cuja morte nos afetou muito e que continua sem resposta⁸.

O encontro profissional e afetivo de Lia Rodrigues e Maguy Marin tem

⁸ Entrevista em 10 abr. 2018.

como marco justamente a criação de *May B*, quando a coreógrafa brasileira integrava a companhia da francesa como bailarina. Lia participou da concepção do trabalho, ajudando a criar a cena do *Parabéns para você*, cantada (ou quase, porque não há som, apenas a articulação de bocas) em português, com bolo e tudo, que é uma homenagem a Beckett, o aniversariante, na transição para a última parte da obra. Creio, portanto, que *May B* é um dos poderosos arquivos estéticos de Lia Rodrigues, assim como Maguy Marin é uma artista-arquivo referencial na obra da coreógrafa brasileira. Como Lia, Marin também é uma leitora ávida, que parte sempre de leituras diversas para a criação de suas obras. Não por um acaso, o encontro das duas coreógrafas é costurado pela literatura: elas têm o costume de trocar impressões e indicações de leitura. Em 2018, durante os ensaios em Lyon, eu mesma presenciei Lia dando de presente o livro *Crítica da razão negra*, do filósofo Achille Mbembe, para a amiga francesa.

May B é resultado de um mergulho vertiginoso, solitário, de Marin na obra de Beckett. Em textos acadêmicos e estudos sobre o trabalho da coreógrafa, normalmente, encontra-se a informação de que Marin teria se inspirado em duas peças do escritor irlandês: *Fim de partida* e *Esperando Godot*. Mas a própria artista me contou que outras obras de Beckett, como a peça radiofônica *Todos que caem*, e *Vai e vem*, também ajudaram a moldar *May B*. É o universo dos personagens beckettianos que, de alguma forma, tratam do corpo, da degradação do corpo humano e do amor, que interessa a Marin. Diferentemente de outras criações de seu extenso repertório, desta vez, ela escreveu uma sinopse detalhada, que chegou a mostrar ao escritor, num breve encontro dos dois. Na sala de ensaio, o trabalho acabou sendo menos coletivo. A coreógrafa me falou da criação numa entrevista sobre a amiga brasileira em janeiro de 2020, em Lyon:

Havia muito tempo que eu trabalhava com os corpos de Beckett, com os corpos da dança. Estava numa residência na Hungria, sozinha, e escrevi uma sinopse muito precisa, algo que nunca mais fiz igual. *May B* é um trabalho que se apoia na escrita de Beckett, nas peças que me chamaram a atenção pela escrita, pela forma com que ele fala do corpo. O que me interessava era sobretudo a escrita, não a questão de reproduzir as peças que ele escreveu, mas sua relação com o corpo, e com o amor também. Os casais são muito presentes em Beckett. Normalmente são dois que se amam e que se detestam todo o tempo⁹.

⁹ Entrevista em 29 jan. 2020. A versão completa da conversa está disponível em: Pavlova, Adriana. Entretien avec Maguy Marin – “Une cruauté en commun” *In: La passion des possibles – Lia Rodrigues, 30 ans de compagnie*, Isabelle Launay; Silvia Soter (org). Éditions de l’Attribut: Toulouse, 2021.

Os personagens que compõem as peças de Beckett ressurgem em *May B* de forma não linear, em traços, gestos ou elementos sutis, como a cegueira de Pozzo e a inseparável mala de Lucky (há toda uma coreografia com os bailarinos e suas malas e bolsas), de *Esperando Godot*; o ambiente escuro e lúgubre de *Fim de partida*, assim como as falas marcantes da mesma peça que são ditas em momentos-chaves do trabalho: *Fini, c'est fini, ça va finir, ça va peut-être finir*, as movimentações repetitivas das três personagens mulheres de *Vai e vem*; e o casal, ele cego e ela obesa, de *Todos que caem*. Há, sobretudo, a errância e a degeneração física dos personagens, marca da escrita de Beckett, como destacam as pesquisadoras Marie Doga e Fanny Fournié, num artigo sobre este trabalho de Maguy Marin.

O corpo não é mais um simples mediador, suporte de uma coreografia, suporte de uma voz ou de um figurino, mas o tema comum e central simultaneamente do texto literário e da dança: os personagens de Beckett e de Marin são reduzidos às suas expressões corporais. O corpo se encontra na posição de “dizer” o que a linguagem verbal é impotente para traduzir. A dança transpira desse corpo fora das normas e é preenchida por sua estranheza: os corpos hediondos, mutilados e torturados do teatro de Beckett são a argila da coreografia, literalmente usada em cena. Durante os ensaios, os bailarinos procuraram produzir esses corpos, inspirando-se nos movimentos cotidianos, de idosos, marginais, criando passos e posturas inusitadas (DOGA; FOURNIÉ, 2015, p. 63)¹⁰.

Na montagem Maré-Lyon de *May B*, o papel de Lia na versão original ficou a cargo de Luciana Barros. Curiosamente, para Luciana, um dos momentos mais marcantes de sua história no Núcleo 2 foram as aulas de dança teatro com a bailarina Carol Pedalino, nas quais conheceu o trabalho de Maguy Marin. No palco, Luciana usa um chapéu criado pela própria coreógrafa. O documentário *L'urgence d'agir* mostra uma carinhosa cena de Marin ensaiando Luciana: a artista pede para que a bailarina brasileira repita uma risada incessantemente até que finalmente sai como deseja, relaxando todo o ambiente em volta. Luciana me contou que descobriu a obra de Marin em aulas do Núcleo 2:

Aquelas aulas despertaram algo em mim já no primeiro ano de formação. Saí pesquisando a obra da Maguy, sempre muito curiosa em entender

¹⁰ No original: *Le corps n'est plus un simple médiateur, support d'une chorégraphie, support d'une voix ou d'un costume, mais le sujet commun et central à la fois du texte littéraire et de la danse : les personnages de Beckett et de Marin sont réduits à leur expression corporelle. Le corps se trouve en position de "dire" ce que le langage verbal est impuissant à traduire. La danse transpire de ces corps hors-normes et se remplit de leur étrangeté : les corps hideux, mutilés ou torturés du théâtre de Beckett constituent l'argile de la chorégraphie, littéralement figurée sur scène. Lors des répétitions, les danseurs ont cherché à fabriquer ces corps, s'inspirant de mouvements quotidiens, de vieillards, de marginaux, confectionnant des démarches et des postures inhabituelles.*

melhor o que era dança teatro, como era possível fazer uma dança mais teatral. Agora fica até difícil acreditar que estou aqui com a própria Maguy aprendendo e trocando informações¹¹.

Ao longo de quatro décadas de amizade, *May B* se tornou uma peça fundamental da dramaturgia de encontros e alianças de Marin com Lia, um duplo arquivo, é possível afirmar. Como Marin me disse na entrevista de 2020, o presente só poderia ser para Lia:

Lia é a única coreógrafa ou a única diretora de companhia a quem eu poderia confiar que esta peça seria montada, trabalhada e respeitada como tem que ser, dando a chance de ela ganhar dinheiro também com as apresentações. Eu não tenho vontade de fazer isso com mais ninguém, até porque sei que o projeto da Lia na Maré precisa de apoio¹².

3. Influência assumida

Fato é que para Lia, o processo de criação de *May B* e a passagem de dois anos pela companhia da coreógrafa francesa ajudaram a construir os alicerces de sua maneira de ver e de fazer dança. Uma verdadeira experiência de formação, um verdadeiro arquivo. Muito do que a artista brasileira faz até hoje em sua companhia – como todos os integrantes serem responsáveis pela organização dos materiais de cena no Centro de Artes da Maré ou em viagens e até mesmo a forma de ensaiar e de corrigir cenas – tem a ver com a temporada ao lado de Marin. Diz Lia:

É um encontro muito forte porque com ela eu aprendi a minha profissão. Era uma companhia muito pequena, a gente tinha que fazer tudo, então ela me ensinou todas as coisas. Eu lavava o figurino, ajudava a carregar as coisas. Ela tem um jeito de trabalhar que eu aprendi, que reproduzo no meu fazer. Todas as coisas de ensaios, eu faço tudo como ela fazia. Antes do espetáculo tem aquecimento, depois tem ensaio, tem as correções, toda essa parte eu aprendi com a Maguy, fui fazendo como ela fazia, ela é o meu modelo¹³.

Naturalmente, os primeiros trabalhos de Lia como coreógrafa apresentaram diferentes camadas de influências de *May B* e da artista francesa. *Ma*, de 1994, sobre o universo da maternidade, contava com movimentações repetitivas e algumas falações (até reza de *Ave-Maria*). Já *Folia 1 e 2* partem de três intérpretes também errantes, andarilhas, com movimentações bem incomuns e todo

¹¹ Entrevista em 30 mar. 2018.

¹² Entrevista em 29 jan. 2020.

¹³ Entrevista em 8 fev. 2020.

um jogo de sons – parlendas, trava-línguas, cantos – emitidos pelas bailarinas durante seus deslocamentos. Dando um grande salto, percebo ainda aproximações possíveis de *Fúria* (2018) com a obra máxima de Marin. Afinal, o trabalho foi concebido logo depois da montagem carioca de *May B*, com a colaboração direta de quatro jovens que participaram da transmissão. A cena de abertura de *Fúria* em que todos os nove bailarinos se locomovem lentamente, parecendo seguir uma procissão, tem uma conversa direta, ao meu ver, com o caminhar sem rumo dos personagens fora do comum de *May B*. Na entrevista de 2020, Marin comentou a obra de sua amiga-discípula brasileira, tecendo também aproximações entre as duas:

Em muitos de seus trabalhos, Lia não tem medo de enfrentar o silêncio. É muito raro de encarar o silêncio a partir do corpo dos bailarinos. Nós duas nos aproximamos porque não temos a preocupação de seduzir o público. Nas nossas criações, tentamos exprimir coisas que vêm de dentro, do baixo ventre. Nós somos felizes de fazer o que fazemos não porque temos prazer, mas porque nas nossas criações damos testemunho do mundo e do tempo em que vivemos¹⁴.

São muitas as afinidades estéticas e políticas entre as duas artistas. Marin foi diretora do Centre Chorégraphique National de Créteil, nos arredores de Paris, e fundou um outro CCN em Rillieux-la-Pape, na periferia de Lyon, ambas regiões marcadas por desigualdades sociais, incluindo conflitos religiosos, e realizou, nos dois lugares, um trabalho artístico e socialmente engajado com a população local. Na primeira entrevista que me deu¹⁵ em 2000, para *O Globo*, lembro-me de a coreógrafa ter me impressionado enormemente pelo trabalho social e artístico que fazia junto com os bailarinos de sua companhia no subúrbio de Lyon, que incluía ateliês em escolas, oficinas para a terceira idade e apresentação de filmes seguidas de debate. Na época, ela me explicou a opção de ter deixado de coreografar para grandes companhias, como o *Nederlands Dans Theater* e o *Ballet de Lyon*:

¹⁴ Entrevista em 29 jan. 2020.

¹⁵ Em duas décadas, tive a chance de entrevistar Maguy Marin por telefone e ao vivo algumas vezes. Depois da primeira entrevista, por conta da vinda de *May B* ao Rio, junto com outra obra, *Quoi qu'il en soit* (1999), conheci seu espaço de trabalho em Rillieux-la-Pape, onde ela me recebeu numa tarde fria de novembro de 2000. Houve ainda conversas em 2003, por telefone, antes de uma segunda vinda ao Rio, também no Panorama, para apresentar a obra *Le applaudissements ne se mangent pas* (2002). E uma entrevista sobre a obra *Umwelt* (2004), quando eu escrevia para a *Folha de S. Paulo*, em 2008. Dez anos depois, nos reencontramos em Lyon, durante os ensaios e estreia de *May B* com os jovens da Maré, e em 2020, também em Lyon, para a entrevista sobre Lia Rodrigues. Nunca houve uma entrevista ou conversa em que eu não saísse movida, tocada, pela força política e pelo engajamento desta artista dona de uma força comvente.

Cheguei a um ponto em que o trabalho que eu fazia não me bastava. Ser artista é se trancar num estúdio de depois apresentar um espetáculo para pessoas que já sabem tudo sobre o seu trabalho? É bom ter contato com pessoas que nunca tiveram acesso à cultura, senão o mundo torna-se fabricado, algo totalmente virtual, muito distante do real (PAVLOVA, 2000).

No *Ramdam*, sede da companhia de Marin desde 2015, as atividades funcionam como uma cooperativa. Os bailarinos e ex-bailarinos se ocupam da administração, da cozinha, do serviço de bar e de restaurante, de uma forma aparentemente muito orgânica. Quando estivemos juntas ali, em 2018, enquanto lavava louça do público na cozinha, repetindo o gesto corriqueiro dos membros da equipe do *Ramdam*, Lia me confidenciou que um dos seus sonhos era transformar o Centro de Artes da Maré numa experiência de cooperação como a que acontece naquele espaço francês. De novo e de novo, Marin inspirando Lia. As duas artistas amigas, cúmplices, poderiam ser definidas pela ideia de “urgência de agir”, que dá nome ao documentário biográfico da coreógrafa francesa, retirado de um poderoso discurso dela que abre e também fecha o filme:

Que tempo presente é esse que eu divido com os meus contemporâneos? Que momento é esse da história do mundo que nós vivemos juntos? Qual é esse momento da história da espécie humana que estamos construindo com cada um dos nossos atos? Qual é a cor que teremos dado coletivamente ao nosso tempo na história da Humanidade? Sentir a brevidade do tempo da vida. A urgência de agir antes de ceder a minha vez (MAMBOUCH, 2019).

3. Conclusão

A urgência de agir de Lia Rodrigues na Maré é traduzida pela professora e pesquisadora de dança Christine Greiner (2017, p. 75) de uma forma que me parece certa: “como um modo de existir sem exterminar aquilo que não é do mesmo”. Neste texto em que analisa *Para que o céu não caia*, obra de 2016 da Lia Rodrigues Companhia de Danças, Greiner define o trabalho como “uma necessidade que se pensa em movimento na tentativa de fazer viver e não deixar morrer” (2017, p. 75), e aqui, de novo, me parece apontar com exatidão as complexidades das ações artísticas e políticas da coreógrafa, dentro e fora do palco. Em outras palavras, o projeto artístico-político-social-pedagógico de Lia na favela é o que a psicanalista Suely Rolnik chama de atuação micropolítica: uma micropolítica ativa, feita em ações cotidianas, capazes de enfrentar o capitalismo financeirizado transacional em suas facetas neoliberal e conservadora, a partir do plano da

subjetividade, do desejo e do pensamento, como a experiência de formação continuada com os jovens do Núcleo 2 deixa à mostra. Uma forma de resistência, não de negação, de oposição ou de não aceitação, diz Rolnik, mas algo mais ligado à positividade de uma ação transformadora:

As práticas artísticas teriam sem dúvida muito a nos ensinar para enfrentarmos a exigência de resistir no âmbito da produção de pensamento e de suas ações – substituindo a perspectiva antro-po-falo-ego-logocêntrica por uma perspectiva ético-estético-clínico-política (ROLNIK, 2018, p. 89).

Projetos como o de Lia Rodrigues na Maré oferecem neste mundo desigual, movido pelo capital, o direito básico de existir, um “direito à vida em sua essência de potência criadora”, citando mais uma vez Suely Rolnik (2018, p. 89). Corpos periféricos em ação, derrubando hierarquias e subalternidades, desencastelando a arte, revendo omissões históricas num lugar de exclusão e descaso. Estratégias de sobrevivência coletiva.

Referências

BOISSEAU, R. Le don brésilien de Maguy Marin. **Le Monde**, 28 mar. 2018.

DOGA, M.; FOURNIÉ, F. Connivence littéraire et réception : le cas de *May B* de Maguy Marin. *In* : **Danse contemporaine et littérature**: entre ficcions et performances écrites. Magali Nachtergaele; Lucille Toth (org). Centre National de la Danse, Pantin, 2015.

GREINER, C. Quando tudo conspira para o extermínio. *In*: **Cartografias**: Catálogo da Mostra Internacional de Teatro de São Paulo (Mitsp), 2017, p. 75. Disponível em: https://issuu.com/mitsp/docs/mitsp2017_catalogo_site/70.

LEPECKI, A. O corpo como arquivo: vontade de reencenar e as sobre-vidas da dança, *In*: OLIVEIRA JR, Antônio Wellington de (ed), **A Performance Ensaída**: ensaios sobre performance contemporânea. Fortaleza, Expressão Gráfica e Editora, 2011.

L'URGENCE D'AGIR. Direção de David Mambouch, França, 2019. Trailer do filme disponível em: <https://vimeo.com/326387958>.

MARKE THE WORLD DANCE – MARÉ DANCE SCHOOL. Direção. Catherine Palmart. França, 2018. Disponível em <https://www.fondationdentreprisehermes.org/en/project/redes-da-mare-brazil>.

PAVLOVA, A. Jovens da Escola de Dança da Maré fazem turnê por seis cidades francesas. **O Globo**, Rio de Janeiro, 18 abr. 2018. Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/cultura/teatro/jovens-de-escola-de-danca-da-mare-fazem-turne-por-seis-cidades-francesas-22602576>.

PAVLOVA, A. Dança da cabeça. **O Globo**. Rio de Janeiro, 17 out. 2000. Segundo Caderno.

PAVLOVA, A. Entretien avec Maguy Marin – “Une cruauté en commun” *In: La passion des possibles – Lia Rodrigues, 30 ans de compagnie*, Isabelle Launay; Silvia Soter (org). Éditions de l’Attribut: Toulouse, 2021.

PAVLOVA, A. **Em Fúria na Maré**. Do diverso ao singular e vice-versa: arquivos que compõem a obra de Lia Rodrigues. 2021. 247f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/54515/54515.PDF>

ROLNIK, S. **Esferas da insurreição**: Notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

Adriana Pavlova (Redes da Maré)

E-mail: adripavlova@gmail.com

Adriana Pavlova é doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade na PUC-RJ, jornalista, crítica de dança e mestre em Artes da Cena pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É consultora e redatora de textos na Rede da Maré, no Rio de Janeiro.

580

Corpo vigiado: a obra “No limiar da liberdade” de René Magritte como dispositivo de criação em dança

André Duarte Paes (UEA)
Marília Vieira Soares (UNICAMP)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: O interesse na realização desta pesquisa teve como fator fundamental analisar como o corpo que dança tece relações de sentidos a partir da obra *No Limiar da Liberdade* de René Magritte, e elaboram propósitos cênicos numa interpretação do comportamento sociopolítico na atualidade. Desse modo, a sistematização desse estudo partiu de um delineado pressuposto teórico (FOUCAULT, 2012), cujo objetivo foi investigar como os conceitos atuam no corpo em arriscadas/variadas interpretações (PANOFSKY, 1991) e os modos de organização do sujeito-produtor nas relações de sentidos (CAETANO, 2015) na composição em dança (LOUPPE, 2012). Sendo assim, a organização teórico-prático está implicada nos resultados deste estudo numa interpretação sobre corpo vigiado na dinâmica social e como este tem fator coercitivo no sentido à existência humana na era da informação.

Palavras-chave: DANÇA. DISPOSITIVO. ICONOLOGIA. PROCESSO.

Abstract: The interest in carrying out this research had as a fundamental factor to analyze how the dancing body weaves relationships of meanings from the work *No Threshold of Freedom* by René Magritte, and elaborate scenic purposes in an interpretation of sociopolitical behavior today. Thus, the systematization of this study started from a theoretical presupposition (FOUCAULT, 2012), whose objective was to investigate how the concepts act in the body in risky/varied interpretations (PANOFSKY, 1991) and the modes of organization of the subject-producer in the relationships of senses (COSTA, 2005) in dance composition (LOUPPE, 2012). Therefore, the theoretical-practical organization is involved in the results of this study in an interpretation of the supervised body in the social dynamics and how it has a coercive factor in the sense of human existence in the information age.

Keywords: DANCE. DEVICE. ICONOLOGY. PROCESS.

Este estudo teve seu primeiro formato em Resumo Expandido na modalidade de Relato de Experiência no V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA 2017. Os subsídios mapeados contribuíram para a dissertação de mestrado intitulada: *Liberdade Viglada: um estudo sobre o processo criativo em dança contemporânea* para o PPG em Letras e Artes da 581 Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

A obra de René Magritte¹ – *No Limiar da Liberdade* foi selecionada como dispositivo de criação para fazer parte de uma das atividades desenvolvidas pela disciplina de Estudos de Iconologia com a participação dos intérpretes-criadores da Entrecorpus Companhia de Dança, integrantes do projeto de extensão e produtividade acadêmica da UEA.

Atualmente, a pesquisa se apresenta neste artigo numa configuração ininterrupta de um caminho alternativo, dialogando com diferentes linguagens artísticas e outras perspectivas de observação na busca de um entendimento dos modos de como se concebe uma situação cênica específica, e de como somam fatores cogentes na composição coreográfica da obra *Liberdade Viglada*.

A busca por diferentes impulsos para a experimentação cênica tem conduzido vários artistas para lugares inimagináveis. Ao pensar a criação em dança os intérpretes-criadores são sensibilizados por outras pessoas e por outras artes. Desse modo, os contornos são entendidos com mais magnitude por cada um destes, permitindo-os a ter relações mais densas. “Quando um artista desenvolve um método, ele o faz movido por suas necessidades, para o encaminhamento de suas criações, seus conteúdos, suas experiências e seus conhecimentos” (LOBO; NAVAS, 2008, p. 20).

Os conceitos que compreendem os processos criativos têm sido revistos recentemente e sobrepostos em diferentes dinâmicas que interagem com as outras linguagens da cena. Os encontros entre as artes visuais com as artes do corpo, que se depara com a música, vídeo e outros, brotam expressões cênicas expandidas que excedem os limites particulares de cada campo artístico. Os intérpretes-criadores se abastecem de fontes prévias ao mesmo tempo em que percebem e experimentam diferentes percursos artísticos. Os confins que separam as linguagens são rompidos e as práticas de criação se expandem para fora das redes e dos sentidos que lhe são geralmente atribuídos (QUILICI, 2021).

O exercício de encontrar nas artes visuais uma pintura que pudesse representar uma relação com a conduta sociopolítica moderna, nos fez notar na obra *No limiar da liberdade* de René Magritte (Figura 1), o dispositivo de criação ideal para o processo artístico associado ao plano de dissertação. Visto que a descoberta

¹ Artista belga (1898-1967). Exercitou-se na pintura mesmo incompreendido pelos críticos da época. Influenciou a cultura pop, minimalista e a arte conceitual. Vanguardista enquadrado ao surrealismo mesmo contra seus padrões culturais (CALVOCORESSI, 1990).

e contemplação desta obra nos induziram aos possíveis pretextos pelos quais a pintura do autor foi elaborada. Igualmente, acreditou-se na possibilidade de haver uma afinidade com a proposta analítica e, conseqüentemente, para experimentação no corpo que dança.



Fig. 1. No limiar da liberdade, 1937. Fonte: Museu Bojiman van Beuningen.

Para todos verem: Quadro com várias imagens dentro da imagem organizadas tridimensionalmente. Uma arma bélica em forma de canhão de cor marrom posicionada no chão cinzento abaixo do lado direito. As paredes molduradas com oito imagens sobrepostas. A primeira abaixo da esquerda para a direita a representação de uma floresta nas cores verde e marrom, acima um torso humano feminino desnudo na cor bege, ao lado abaixo a imagem do céu azul e nuvens brancas, acima tábuas alinhadas na vertical na cor bege, em seguida abaixo a imagem de uma parede com janelas nas cores bege e marrom, acima tubos pretos sombreados organizados verticalmente com bolas intercaladas, e as duas últimas imagens, uma com fundo cinza com pontilhados pretos, acima a representação de uma colheita de trigo na cor amarela.

A partir deste contexto a análise da obra foi abordada através de uma visão sensível e desejada, aproximando a pintura de uma via censurável e problemática sobre o comportamento sociopolítico moderno. Cada reflexão investida não pretendeu dar sentido absoluto e pouco implicam a definições. O importante foi perceber a forma por ela mesma e observá-la como um todo estruturado, resultado de reações. Colocar de lado qualquer preocupação cultural e ir à procura de uma ordem, dentro do todo (KEPES, 1969). Em vista disso, acreditamos que esta pesquisa de aspectos qualitativos se encontra ajustada ao método construtivista, cuja interpretação partiu dos meios iconográficos e iconológicos (PANOFSKY, 583 1991).

De acordo com esta estratégia foi possível interpretar a obra, a ficção e o próprio mundo. Observar os elementos organizados, as divagações sobre as impressões iniciais, a ação humana de constituir, nomear e reunir para se chegar à linguagem com jogo arbitrário em uma abordagem semiótica que não apenas permitiu reconciliar uso da palavra imagem, mas também abordar a complexidade da sua natureza, entre imitação, sinal e convenção. Tal conjectura se configura em ciência, um campo do saber e do conhecimento ainda não sedimentado com questões e verificações em progresso (SANTAELLA, 2012).

O estudo submergiu nas pequenas lacunas do real, dos olhares cotidianos, entrando na ordem oculta das coisas. Percebeu-se os espaços de multiplicação, a sua representação como um jogo de olhar e o real como mero ponto de vista. Ultrapassamos as fronteiras da percepção puramente formal, penetrando na primeira esfera do tema ou mensagem refletindo em torno desses espaços contestáveis, dentro do espaço ilusório, sendo necessário de que real se sai e em que real se entra. Desse modo, para compreendê-la necessitou de certa sensibilidade, de nossa familiaridade cotidiana com objetos e fatos (PANOFSKY, 1991).

Além do alcance direto sobre o que ecoa na obra, talvez uma ressonância nem comunique um conhecimento preciso da obra do artista belga. Mas esta não era a proposta, o que observarmos foi o suficiente para fazer sentido entre as coisas, ou seja, bastou interpretar com cuidado cada ponto da imagem e relacionar com cada expressão que indicamos. Vale lembrar que, se qualquer imagem é representação, isso não sugere que ela empregue necessariamente normas de construção. “Se essas representações são compreendidas por outras pessoas além das que as fabricam, é porque existe entre elas um mínimo de convenção sociocultural” (JOLY, 2010, p. 40).

A cada reflexão despertou um desejo que cursou sobre a imagem fazendo com que o leitor se perdesse e não encontrasse lugar para termos concisos, mas um espaço de interpretações que envolveram jogo e escrita como condição para decifrar essa realidade. “A teoria semiótica permite-nos captar não apenas a complexidade, mas também a força da comunicação pela imagem, apontando-nos essa circulação da imagem entre *semelhança*, *traço* e *convenção*, isto é, entre *ícone*, *índice* e *símbolo*” (JOLY, 2010, p. 40).

Embora a obra de René Magritte seja interpretada como surrealista

através de imagens extravagantes e naturalistas, não são frutos de devaneios nem de situações psicológicas autoinduzidas. Na realidade, são implicações críticas observadas e questionadas sobre a sociedade (FARTHING, 2011).

Nesta obra todos os elementos reais admissíveis de comunicação estão permutados dentre representações e ilusões na figura, ou seja, este conjunto incide na percepção da obra em sua forma pura em uma condição mais simples de entendimento o que Panofsky (1991) chama de tema primário ou natural, subdividido em fatural e expressional.

A composição das imagens na obra de Magritte permitiu perceber uma possível organização social, na qual abrangeu fatos que permitiram constantes transformações. A partir deste ponto de vista foi lícito refletir entre a obra e a sociedade em vários aspectos, sem estarmos presos a padrões ou paradigmas formais. Assim, “ligamos os motivos artísticos e as combinações de motivos artísticos (composições) com assuntos e conceitos. Motivos reconhecidos como portadores de um significado secundário ou convencional podem chamar-se [...] combinações de imagens²” (PANOFSKY, 1991, p. 50-51).

Segundo Wollheim (2015) e Francastel (s/d), se desejarmos compreender completamente a arte devemos sempre a definir em relação ao seu contexto social, seja do ponto de vista do artista e do ponto de vista do espectador. Os artistas são condicionados por seu contexto social (crenças, histórias, disposições emocionais, necessidades físicas, entre outras) e o mundo que eles interpretam está em constante mudança.

Limiar da liberdade contém vários temas essenciais com espaços vazios, a pintura dentro de uma pintura e a sensação de calma estagnada. Os elementos representados na imagem se dispõem fora de seu contexto comum e ganham uma diferente conotação da realidade no trabalho deste artista, pois, “esta arte vem de regiões profundas da mente perceptiva onde só os verdadeiros artistas, poetas ou músicos podem respirar” (SOBY, 1965, p. 19).

No *Limiar da Liberdade*, assim como em suas inúmeras outras obras, Magritte compartilhou o seu processo imaginativo em frações, reunindo sua estranha combinação que, desta vez, ordenada por um canhão antiquado e desmembrou a anatomia feminina mostrando somente a parte superior e escondeu a parte inferior

² Imagens que veiculam a ideia, não de objetos e pessoas concretos e individuais, mas de noções gerais e abstratas como Fé, Luxúria, Sabedoria, etc. (PANOFSKY, 1991, p. 51).

atrás do guarda-roupa no fundo, mas não oculto. Talvez seja um possível tributo a Manet, porém, a arte deste parece tê-lo assombrado, ou acreditava que os críticos reprochavam a obra deste pintor por mostrar mulheres cortadas em fragmentos (SOBY, 1965).

A ideia que se tem desse panorama é a representação da estreita ligação social entre as nações e pessoas que se formataram em uma nova era de interação igualitária nos últimos tempos. Com isso, “para que o poder tenha liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas. Qualquer rede densa de laços sociais [...] é um obstáculo a ser eliminado” (BAUMAN, 2001, p. 23).

Ressalto ainda, alguns detalhes inseridos nelas como: o torso com curvas alusivas no alto esquerdo em tonalidades naturais da pele humana, cujo perfil se enquadra, aparentemente, com um tronco humano, especificamente feminino. A forma como está emoldurado e posicionado passa a ideia do domínio sobre o corpo. Este torso humano nos representa o anonimato e, recentemente, o anonimato não é garantido em sociedade, assim como a exploração do privado transformou-se em um modo de participação pública. O poder sobre o corpo, tampouco deixou de existir até meados do séc. XIX. Sem dúvida, o suplício deixou de ser método de sofrimento. No entanto, o castigo se transformou em trabalhos forçados ou prisão, privação pura e simples de liberdade (FOUCAULT, 2012).

A tridimensionalidade da obra oferece um espaço desocupado, com a exceção de uma artilharia localizada abaixo no lado direito da tela, cuja representação está voltada para o torso humano localizado no alto, talvez enfatizando suas sensações fálicas ou a propagação de mecanismos de observação e controle nas sociedades contemporâneas. Nunca a vigilância se fez tão presente nos períodos de transformação da vida humana como agora nos tempos atuais. E esta figura do torso também nos causa esta sensação.

Dentro deste contexto, a pintura de Magritte nos lembra o exercício do poder na atualidade, enfocando andamentos e mobilidades em detrimento ao indivíduo. E para elucidar essa questão, podemos citar o projeto arquitetônico chamado de *Panóptico* elaborado por Jeremy Bentham mencionado na literatura *Vigiar e Punir* de Foucault (2012). Cujas estrutura acolhia os internos deixando-os encarcerados, impedidos de qualquer circulação, limitados entre divisórias, implantados em seus leitos, cubículos ou bancadas e não podiam se mover porque

A liberdade nunca esteve tão vigiada quanto agora. Não há equivalência com os termos de repressão política e nem os momentos que o mundo esteve privado de suas virtudes e belezas por causa de guerras e invasões inescrupulosas. A parábola é que todos habitam, sem saber, dentro de uma grande casa equipada com diferentes tipos de artefatos e este ambiente parece estar representado na citada obra de Magritte.

Já afirmava Foucault (2012) em seus estudos na década de 70 que ao longo dos anos a sociedade estaria abrigada pelo jogo do olhar, ou seja, a rede de olhares que se controlam uns aos outros, com isso faz-se o diagrama de um poder que age pelo efeito de uma visibilidade geral que dominará. A capacidade do Estado de vigiar se ajustará exponencialmente a qualquer indivíduo, seja delinquente ou “de bem”. Encontraremos alastrados no urbanismo, na construção das cidades operárias, dos hospitais, dos asilos, das prisões, das casas de educação, esse modelo de vigilância realizado por algo ou por alguém.

O corpo é um dos estímulos da Entrecorpus Cia de Dança em suas criações artísticas, não somente para esse estudo, mas também para outras produções realizadas ou futuras. Sendo assim, este processo teve apoio no método da ‘Prática como Pesquisa’ cuja metodologia se construiu no curso da ação de pesquisa, considerando: a experiência do processo artístico e pedagógico no(s) corpo(s); a reflexão crítica resultante da aproximação empírica e a noção teórica-conceitual em diálogo à experiência prática (GERALDI, 2019).

Nesse processo de criação não se designou metas, mas se concentrou no que consistia na assimilação das informações necessárias dentro do seu foco e objetivo; adotando a proposta de transitar pelas teorias, pelas vivências observadas e experimentadas; pelas escolhas dos elementos cênicos que estimularam, nortearam e elaboraram “os processos criativos da composição coreográfica” (LOBO; NAVAS, 2008, p. 21).

A efetivação desta criação em dança teve como eixo central os estudos iconológicos (PANOFSKY, 1991) aplicados sobre o contexto histórico-cultural da obra em questão. A intenção foi interpretar os símbolos representados no tema e o significado do produto artístico, que nos induziram para algumas ideias a respeito das dinâmicas de criação em dança, a elaboração desta escrita, as estratégias e as relações de sentidos expressivos, estimulados por pensamentos em diferentes aspectos que nos conduziram a “uma singular experiência imediata” (TOWNSEND,

devaneios psicológicos. Cujas originalidade artística está na união que se constitui com o mundo tal como ele é; acionando o subconsciente através do pré-consciente, e este através do evidente, afirmando que a realidade ultrapassa a ficção e que o consciente domina o inconsciente.

O dispositivo - *No limiar da liberdade*, nos fez perceber que foi plausível fazer uma leitura com o período atual da sociedade através de um processo de criação. A impressão que tivemos foi a de que o pintor traduziu o nosso olhar, a nossa possível percepção em relação ao que está refletido na imagem. Por outro lado, a pintura (dentro da pintura), apontou reflexões sobre o que se mantém oculto no quadro, dentro deste espaço e com os elementos, se existe algo real; ou se é apenas ilusão para nos fazer acreditar que as situações, de fato, se ecoam com os elementos suspensos e distribuídos no espaço.

Nesse processo, confiamos por instantes a ver precisamente o que nos foi permitido olhar, porém, tantas outras coisas podem surgir neste contexto abordado na tela. A própria representação é um jogo junto com um mistério que jamais podemos confiar, mas, talvez não seja permitido conhecer o que a imagem quer transmitir e quais os seus artifícios. No entanto, no jogo do olhar, a obra nos passou esta sensação de vigilância ao entrar ou sair de qualquer ambiente hoje, e que o indivíduo está sujeito às câmeras internas de segurança (artilharia) e/ou da manipulação humana, da alienação, da massa de manobra (corpo), ou seja, tudo está sob a mira das lentes dos circuitos internos, da coerção compassiva e afetando nossa liberdade (espaço).

Liberdade Vighada propôs cenicamente uma reflexão pelo ponto de vista do pesquisador e dos participantes num processo colaborativo, abordando uma leitura da conduta sociopolítica do mundo contemporâneo. O contexto abordado para análise mostra momentos abstraídos das sociedades democráticas capitalistas vigentes. Desta forma, o produto da dissertação, buscou contar por meio de um espetáculo de dança contemporânea esse processo que faz parte da vida dos cidadãos, partindo do cotidiano, das vivências, da sociedade, para enfim mostrar o resultado que chega aos olhos do espectador, visto que a vigilância sobre o corpo ainda está longe de terminar.

“A arte evoca o mistério sem o qual o mundo não existiria”. *René Magritte*.

Referências

ALVES, F. S. **Composição Coreográfica: traços furtivos de dança.** São Paulo: TFC, 2007.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CAETANO, P. L. Por uma Estética das Sensações: o corpo intenso dos Bartenieff Fundamentals e do Body-Mind Centering. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 5, n. 1, 2015.

CALVOCORESSI, R. **Magritte.** New York: Watson-Guptill, 1990.

FARTHING, S. **Tudo sobre Arte: os movimentos e as obras mais importantes de todos os tempos.** Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

FERNANDES, C. **O Corpo em Movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas.** 2ª Ed. São Paulo: Annablume, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhe. 40ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FRANCASTEL. P. **Peinture et Sociétés – Naissance et destruction d'un espace plastique.** De La renaissance au cubisme. Paris: Gallimard, s/d.

GERALDI, S. M. **A prática da pesquisa e a pesquisa na prática.** In: CUNHA, C.; PIZARRO, D.; VELLOZO, Mª A. (Orgs). Brasília, DF: Editora IFB, 2019.

GOMES, E. S. Processo Criativo. **Revista Ensaio Geral.** Belém: jun. 2009.

GUERRERO, M. F. Formas de improvisação em dança. Dança, improvisação e composição – UFBA. In: CONGRESSO ABRACE, 5, 2008, Belo Horizonte. **Anais [...]**, Belo Horizonte: Associação Brasileira de Pesquisas e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, 2008. Disponível em:

<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/dancacorpo/Mara%20Francischini%20Guerrero%20%20FORMAS%20DE%20IMPROVISACAO%20EM%20DANCA.pdf>
Acessado em: 20 jul. 2019.

JAKOBSON, R. **On Translation.** Massachusetts, Cambridge: Harvard University Press, 1959.

JOLY, M. **Introdução à Análise da Imagem.** Lisboa: Editora 70, 2007.

KEPES, G. **El lenguaje de la vision.** Buenos Aires: Ediciones Infinito, 1969.

LOBO, L.; NAVAS, C. **Arte da Composição: Teatro do Movimento.** Brasília: LGE Editora, 2008.

LOUPPE, L. **Poética da dança contemporânea**. Tradução: Rute Costa. Lisboa, Portugal: Orfeu Negro, 2012.

LOUREIRO, J. J. P. **Elementos de estética**. 3ª ed. Belém: Edufpa, 2002.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2ª ed. Salvador: Edufba, 2004.

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

ORWELL, G. **1984**. 29ª ed. São Paulo: Ed. Cia Editora Nacional, 2005.

PANOFSKY, E. **Significado nas Artes Visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

PLAZA, J. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

QUILICI, C. O campo expandido: arte como ato filosófico. **Revista Sala Preta**, [S. l.], v.14, n. 2, p. 12-21, 2014. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/84758>.

RENGEL, L. **Corponectividade**: comunicação por procedimentos metafórico nas mídias e na educação. 2007. 169f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paula, São Paulo, 2007.

RODRIGUES, G. E. F. **O Método BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete) e o desenvolvimento da imagem corporal**: reflexões que consideram o discurso de bailarinas que vivenciaram um processo criativo baseado neste método, 2003. 171p. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Unicamp, Campinas, 2003.

RUSSELL, B. **Realidade e Ficção**. Editora: Europa-américa, 1965.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. v. 103 - Araçatuba/São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

SILVA, E. R. **Dança e pós-modernidade**. Salvador: Edufpa, 2005.

SOBY, J. T. **René Magritte**. Distributed By Doubleday & Company - New York: The Museum of Modern Art, 1965.

TOWNSEND, D. **Introdução à estética**. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

VATTIMO, G. **A sociedade transparente**. Lisboa: Antropos, 1989.

VIANNA, K. **A dança**. Colaboração: Marco Antônio de Carvalho. 6ª ed. São Paulo: Summus, 2005.

WOLLHEIM, R. **A arte e seus objetos**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

André Duarte Paes (UEA)

E-mail: apaes@uea.edu.br

Doutorando do PPG em Artes da Cena (UNICAMP/SP); Mestre em Letras e Artes (UEA/AM); Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UNINORTE/AM); graduado em Dança (FAP/PR) e Artista-docente (UEA/AM).

Marília Vieira Soares (UNICAMP)

E-mail: mvbaiana@gmail.com

Doutora em Educação (UNICAMP/SP); Mestre em Artes Cênicas (USP/SP); Graduada em Licenciatura em Dança (UNICAMP/SP) e Professora aposentada/colaboradora no Instituto de Artes da UNICAMP/SP.

Coletivos dentro da caixa

Camila Simonin Lima de Moura (PPGDan-UFRJ)
Lígia Losada Tourinho (PPGDan-UFRJ)
Felipe Kremer Ribeiro (PPGDan-UFRJ)

Comitê Temático Corpo e Política: Implicações e conexões em dança

Resumo: Esse artigo conta uma das quatro análises de performances realizadas ao longo da dissertação *Coletivos em Aliança na Cena e suas Performatividades*, defendida pelo PPGDan/UFRJ em 2022. Neste recorte, investigo o trabalho *Contenção*, da companhia Híbrida do Rio de Janeiro e como o espetáculo estabelece desvios do que se espera enquanto performatividade do espectador. Procuro aprender como a proposição de eventos artísticos gera espaços em potencial para a criação de alianças entre grupos. Como nomeia Judith Butler em *Corpos em Assembleia e a Política de aliança nas ruas* (2018), alianças configurariam conexões improváveis entre grupos cujos sujeitos agem de maneira discordante, mas que decidem se relacionar para uma mobilização em comum. Ao longo da dissertação (que aqui recebe um recorte), investigo como, através de eventos artísticos, podemos gerar relações mais desierarquizadas entre grupos e sujeitos, possuindo como potencial a multidão defendida por Antônio Negri e Michael Hardt. Os demais trabalhos analisados ao longo da dissertação foram: *Massa Ré*, de Elilson; *El Gran Retorno*, de Regina José Galindo e *De Repente tudo fica preto de gente*, de Demolition Incorporada.

Palavras-chave: COLETIVIDADES EM CENA. PERFORMATIVIDADE. ALIANÇAS. CONTENÇÃO.

Abstract: This paper is about one of the four performance analyses carried out during the Master Thesis *Collectives in Alliance on Stage and their Performativities*, presented at PPGDan/UFRJ in 2022. In this framework, I investigate the piece called *Contenção*, by the company called *Híbrida* from Rio de Janeiro and how the production establishes deviations from what is expected as performativity from the spectator. I seek to learn how the proposition of artistic events like this generates potential spaces for the creation of alliances between groups. As Judith Butler names it in *Bodies in Assembly and the Politics of alliance in the streets* (2018), alliances would configure unlikely connections between groups whose subjects act in discordant ways, but who decide to relate to each other for a common mobilization. Throughout my work during my masters, I investigated how, through artistic events, we could generate more de-hierarchical relations between groups and subjects, possessing as potential the multitude advocated by Antonio Negri and Michael Hardt. The other works analyzed throughout the dissertation were: *Massa Ré*, by Elilson; *El Gran Retorno*, by Regina José Galindo and *De Repente tudo fica preto de gente*, by Demolition Incorporada.

Keywords: COLLECTIVES IN THE SCENE. PERFORMATIVITY. ALLIANCES. CONTENÇÃO.



Fig. 1. Espetáculo Contenção. Fonte: site tanzmesse.

Para todos verem: A fotografia retrata um dos momentos do espetáculo *Contenção*. Um homem negro é pressionado contra uma das paredes da sala teatral. Ele tem o rosto, os braços, o tronco e o quadril empurrados pelos demais *performers*, que são em sua maioria homens negros, com exceção de um homem branco e uma mulher negra, que aparecem de costas. Todos eles usam roupas de malha cinza e as mãos daqueles que empurram ficam em evidência sobre o corpo e o rosto daquele que é pressionado contra a parede.

No dia 12 de dezembro de 2019, entrei em uma sala-cubo para ver um espetáculo. A sala em questão se encontra no mezanino do Sesc Copacabana no Rio. O convite havia sido feito pela amiga e mestranda do PPGDan Luciana Monnerat, que estava com um novo trabalho pela companhia Híbrida. Lá estava eu, então, para ser espectadora. Ao entrar no espaço, não havia cadeiras, cenário ou objetos cênicos, e os corpos presentes eram também de outros espectadores como eu. Algumas pessoas se entreolharam e pouco a pouco, fomos sentando no chão, em uma espécie de acordo entre quem ali estava, fazendo um perímetro que seguia as paredes da sala cúbica.

Pouco tempo depois, sem aviso prévio, com exceção de um *blackout*, dois homens aparecem e no chão está o corpo de Luciana, inerte, que começa a ser deslocado pelo espaço pelos movimentos dos outros dois. Ela está com os olhos abertos e começa a vir (na verdade, os outros dois fazem com que ela venha) em minha direção. As pessoas que estavam na mesma “parede” que eu se levantam rapidamente e nos direcionamos ao centro da sala. Agora estamos em pé. Eles três

continuam o perímetro, passando à outra parede. Mais espectadores ficam de pé. Luciana permanece deitada.

E assim, começamos nessa dança que durou até o fim do espetáculo, onde éramos surpreendidos por movimentos súbitos dos integrantes da companhia — em sua maioria, pessoas negras — e reagíamos como público — em sua maioria, pessoas brancas — nos movendo para outro canto da sala. Aqui mais uma vez víamos a delimitação de dois grupos: *performers* e espectadores, onde — em 12 de dezembro de 2019 em Copacabana, Rio de Janeiro, também víamos um recorte de raça nessa divisão. Alguns de nós, espectadores brancos, foram embora, constrangidos. Alguns de nós decidiram encarar o olhar dos bailarinos. Alguns se colocavam em maior proximidade ao longo do espetáculo. Uma de nós decidiu não se deslocar mais, sentando-se e depois deitando-se no chão no meio da sala, quase sendo atingida pelos movimentos do grupo diversas vezes. Poucos espectadores não ficaram de pé ou se moviam sozinhos ao longo do espetáculo. Em geral, nos movíamos de forma cautelosa e em grupo.

Lembro-me de ter tido por vezes a imagem de um grupo de pessoas observando uma exposição em museu, mudando de uma obra a outra (um foco de atenção a outro), e por vezes a imagem de lutadores em ringue que fixamente observam o outro corpo na arena e se movem se afastando e ganhando distância, fazendo uma trajetória em círculos, extremamente conectados pelo olhar.

O que se instaurou ao longo de “Contenção” foram movimentos e mudanças de posicionamentos a partir da mobilização provocada pelos integrantes da companhia. Observei mais uma vez essa diferença no uso do tempo, dessa vez, tendo os espectadores essa cautela e esse tempo sustentado da observação de obras na galeria. Por outro lado, os *performers* se colocavam em uma dinâmica de tempo diferente, repentinamente mudando suas relações espaciais. Essas mobilizações eram feitas sobretudo a partir de movimentos realizados pelos oito intérpretes em conjunto, com ações de atravessar a sala simultaneamente em um grupo de oito, em dois quartetos, em quatro pares, em ações que remetiam à violência como sobrepôr um corpo ao outro, empurrar, à ação de encurralar, ou ainda de um corpo ou corpos que movem outro corpo, tendo o uso das paredes e do chão como pontos de apoio.

Sobre os presentes no evento, podemos dizer que um dos grandes fatores que permeiam os movimentos dos bailarinos tem a ver com estabelecer

relações com as pessoas ali presentes e o tempo de tomada de decisão. É interessante notar essa interação de um corpo com outros corpos sendo realizada de diferentes maneiras ao longo do espetáculo. Isto é, quando observamos as interações entre os próprios bailarinos, fica evidente a relevância do contato pele/pele e pele/chão durante a interação. Não à toa, temos a imagem inicial de *Contenção*, quando Luciana tem o próprio corpo inerte sendo deslocado por dois outros corpos que para isso não se utilizam das mãos, mas do apoio do chão para realizar a trajetória. Não coincidentemente vemos movimentos tais quais flexionar, estender, carregar peso, transferir peso serem predominantes, na medida em que se tratam de ações que enfatizam o uso desses suportes e apoios para mobilização através de mudança na tensão muscular.

Ainda sobre a relação entre os bailarinos, vemos que, por conta dessa manipulação de diferentes suportes que incluem o corpo do outro, fica em destaque a pergunta de “com quem nos movemos?” ao longo da performance. Indicações para tal indagação em *Contenção* nos apontam para o movimento em grupo, cujos limites entre corpos se borram. Até mesmo em trechos cujo objetivos são diretos (transportar um corpo de um lado a outro), não há entre os oito integrantes da companhia uma relação de alcançar um objeto ou pessoa específicos. Ao invés disso, há a interação contínua com esse suporte externo e com quem se move de modo que os corpos se adaptam uns aos outros em seus limites conforme se movem em conjunto. Começam a surgir então configurações grupais de pernas, braços, cabeças em que vemos corpos sendo moldados e moldarem uns aos outros pelo contato, como na foto acima.

Já quando notamos as relações bailarinos-espectadores, raramente esse contato físico acontece. Também como em *De Repente*, essa “falta de contato físico” na maioria das vezes se dá por parte dos espectadores, que procuram manter a relação espacial de uma distância “educada”/confortável à qual se está habituado ou que é tratada como norma. No que tange aos bailarinos, reparamos dois padrões de relação: o primeiro, em que se retira a atenção espacial. Ou seja, em que os bailarinos não possuem um contato visual com os espectadores, mas com os espaços e os corpos ao redor. Isso ocorre muito em suporte à performatividade que se espera da plateia de *tudo tentar ver*, já que a plateia, percebendo-se em meio à trajetória da massa que se aproxima, desvia, evita e procura outra perspectiva para continuar sua observação.

Já no segundo padrão, que em sua maioria se apresenta nas pausas e paragens, os bailarinos estabelecem momentos de atenção visual direta com os espectadores. Esse movimento de olhar nos olhos em um espaço no qual desde o início não se tinha a ideia de uma quarta parede consegue ainda causar um certo desconforto em parte da plateia, que desvia o olhar. Outros encaram de volta. Sustentam ter a própria observação espelhada. Até que novamente essa suspensão é interrompida e são retomadas as corridas, caminhadas, saltos e rastejadas que cruzam a sala.

É relevante notar como *Contenção* pode ser visto como um evento para a geração e mobilização da coletividade em cena. Mais do que isso, como o grupo se utiliza de estratégias que mobilizam justamente as experiências espaciais que temos ao nos deparar com os corpos que ali se encontram. A Companhia Híbrida consegue não só modificar o que é encarado como norma na função do espectador, mas gera um incômodo nessa plateia que vê seu espaço privado ou próximo ser invadido por outros corpos com os quais passamos, enquanto espectadores, a ter que lidar — espacialmente e em seguida de maneira relacional entre sujeitos ao longo da duração do espetáculo.

Esse incômodo é sustentado pela ideia de corpo como algo individual e pessoal, cujos limites são encerrados nos alcances máximos dos membros que o compõem. Essa noção de um espaço tridimensional criado para si que envolve o corpo — o que chamamos no campo das artes da cena de kinesfera — tem, então, sua “bolha estourada”. Vemos no *teaser* do espetáculo corpos que insistem em permanecer sentados no chão e então recebem em seu espaço pessoal uma perna e pés que pisam com força, um corpo arrastado ou empurrado que — pela proximidade — gera respostas cinestésicas no corpo que não se *moveria* em sua observação, mas que se retém, ou que recebe ele mesmo um esbarrão. E que então se levanta, anda pelo espaço, é mais uma vez esbarrado, ou quase esbarrado. Um corpo que tenta restringir seus movimentos em alcance, cruza os braços, se contrai, se sobressalta.

O que é gerado, portanto, no campo do sentido é a construção de outras possibilidades de organização dentro de eventos cujas performatividades já estavam, dessa maneira, determinadas. Ainda que tenha em sua criação momentos pré-determinados ao longo de uma hora de duração da performance, as incessantes negociações que são feitas com o grupo de espectadores reconfigura a experiência

do que seria dançar naquele espaço. De tal modo, enquanto espectadora de *Contenção*, vejo minha posição ser constantemente interpelada ao longo do evento. Devo estar aqui? Devo me juntar a esse outro grupo de pessoas? Vou assistir à experiência sozinha? Quem devo observar agora? O que aquele outro grupo está fazendo? Faço alguma coisa com a espectadora que está deitada no chão? Ou seja, fico circundada de diferentes movimentos de diferentes sujeitos — tanto espectadores quanto performers — com os quais tomo decisões, intervenho ou não. Ambas as performances ressaltam sensivelmente a polifonia, a desarmonia e a concomitância que é essa ideia radical de ser-com-outros.

Contenção acontece em um dos “espaços apropriados” à arte: a caixa preta teatral. Enquanto experiência estética, nos oferece maneiras de alterar as circunstâncias e os modos de produção habitualmente vistos nas artes da cena como maneiras de provocar outros tipos de encontro e coletividade. Escrevo em um momento de retorno às caixas. Nessa medida, acho ainda mais valiosa a reflexão sobre como voltaremos às aglomerações nesses espaços e que tipo de encontros estabeleceremos de modo que consigamos provocar essa comunicação em direção a coletividades mais diversas e dissensuais dentro dos espaços culturais.

Um outro ponto é que tal ato de coexistir quando proposto em meio a uma ação artística nos remete a um problema que observamos nas artes, que se trata justamente do direcionamento dessa relação entre diferenças. Isso porque o que comumente percebemos é como as propostas de diálogo tendem a fluir em uma direção: do artista à plateia. Evidentemente, dentro das teorias de recepção e a partir de diversos exemplos, podemos perceber práticas que procuram fugir à lógica de mão única. No entanto, ela ainda é predominante enquanto norma que se estabelece na performatividade dos espectadores. Não à toa, ser espectador de *De Repente* ou *Contenção* ainda é uma posição desconfortável. Enquanto espectadora de algo (em seu sentido tradicional e normativo) sinto que “compreendi” o que surgiu da experiência artística proposta e que me foi ali “transmitido”, “anunciado”. Seguindo, dessa forma, a ideia de transmissão de ideias, conhecimento, informação, consciência, do artista em direção à plateia.

O que essa concepção realiza, no entanto, é apagar a “via de mão dupla” e a possibilidade de se estabelecer um chão comum para diálogo e troca entre esses grupos que testemunham aquele evento. E se pressupormos que seja essa uma das funções vitais da arte — gerar encontro — é preciso que se estabeleça

projeto contínuo a longo prazo com começo e fim não evidentes (BISHOP, 2012, p. 2, tradução nossa)².

Nesse sentido, a plateia — como meio e material artístico central — vê como transformado seu papel naquele evento, uma vez que passa de somente observadora ou testemunha para co-produtora ou participante. Essa transição é importante na medida em que essa mudança de possibilidades atingidas pelos acontecimentos artísticos alteram até mesmo seus modos de produção e a ideia de “consumo” vinculadas aos eventos que produzimos enquanto artistas.

Isso porque, ao transformar o evento artístico de produto finalizado em *encontro*, realizando essas modificações de participação e engajamento por parte da plateia, reconfiguramos a maneira como nos reunimos: aqueles que propõem o evento artístico e aqueles que a ele decidem aderir. Mudada essa configuração, altero como a possibilidade de diálogo é estabelecida entre esses grupos que antes se configuravam em uma divisão entre atores e espectadores para se tornarem um fórum onde são pensadas e ensaiadas ações de transformação.

Para Claire Bishop, a mudança de perspectiva dos eventos artísticos para a arte participativa teria a ver como uma *virada social* nas perspectivas de organização do trabalho que se volta às questões sociais como maneiras de coletivamente pensar o fazer artístico (BISHOP, 2012, p. 3). Mais do que isso, a autora também sinaliza que esse viés de ação artística se impõe contra um modelo neoliberal de trabalho do artista, implementado e reforçado desde a década de 1990.

Vislumbrar perspectivas coletivas do processo artístico não indicam por si só pensar caminhos para a liberdade dos sujeitos e fim da opressão entre grupos. Bishop acrescenta dados relevantes para as mudanças no trabalho do artista diante do cenário neoliberal estabelecido a partir de 1990. Ela diz que “nesse panorama, o artista contemporâneo virtuoso se tornou o modelo de trabalhador flexível, de alta mobilidade, não especializado que consegue criativamente se adaptar a múltiplas situações e se tornar ele mesmo, enquanto sujeito, sua própria marca” (BISHOP,

² No original: “a shared set of desires to overturn the traditional relationship between the art object, the artist and the audience. To put it simply: the artist is conceived less as an individual producer of discrete objects than as a collaborator and producer of situations; the work of art as a finite, portable, commodifiable product is reconceived as an ongoing or long-term project with an unclear beginning and end”.

2012, p. 12, tradução nossa)³.

A artista declara, portanto, que o que se impõe contra esse modelo neoliberal individualista é o coletivo como contra-modelo de enfrentamento e coexistência entre grupos que ora não dialogam ora estabelecem entre si relações de violência e opressão, oferecendo um incipiente de práticas realizadas em rede descentralizada e heterogênea.

O que aqui se percebe, portanto, a partir de experimentos com possíveis ideais de aliança como os trabalhos artísticos já citados, são estratégias de canalizar ações artísticas em direção à mudança social. É relevante que sejam esses tipos de configuração coletiva uma estratégia de combate aos ideais do trabalhador artista *produtor de si* cada vez mais reforçado pelo neoliberalismo, agora no século XXI.

Além disso, o encontro é mediado de tal maneira: quebrando o que se tem como expectativa de norma de comportamento. Ou seja, quando a função dos sujeitos na sala fica mais uma vez turva — participar enquanto espectadores, autores ou simplesmente coexistindo — modificamos a própria função dos “proponentes” de fazer compreender, demonstrar, ensinar enquanto artistas através de um espetáculo. Evitando, assim, alguns dos equívocos de propostas artísticas que visam também propostas políticas e coletivas de mobilização. O que se gera no lugar, é um espaço onde artistas provocam uma situação e todos ali presentes passam a ter que *lidar* com ela. Todos passam a *aprender* com o que dali tiramos como acontecimento. A ideia de arte como evento e de artista como aquele que faz coisas acontecerem entra, mais uma vez, em jogo.

Por que isso nos é importante? Uma vez que saímos das propostas em via de mão única, entramos em um terreno muito mais instável e imprevisível. É nesse terreno que vemos um espaço frutífero para o surgimento de inúmeras perspectivas, de abertura radical ao diálogo e à escuta e de construção e mobilização coletiva. Assim, esses momentos passam a ser potencializadores para experiências mais igualitárias e diversas em grupo.

Em *Contenção*, enquanto espectadores/participantes, evitamos ser atravessados, esbarrados, surpreendidos, tocados, sacudidos, enlameados e desestabilizados por outros corpos; depois, ficamos frente à frente; notamos fazer

³ No original: *In this framework, the virtuosic contemporary artist has become the role model for the flexible, mobile, non-specialised labourer who can creatively adapt to multiple situations, and become his/her own brand.*

aqui citado realiza, portanto, é a manutenção da relação sujeito-sujeito, sem que esse grupo que ali se encontra vire um aglomerado uniforme. Diferentemente das caminhadas do subcapítulo anterior, mantêm-se relação e, que, por suas organizações de concordância, discordância e manutenção da diferença, podem caminhar em direção a relações menos hierarquizadas entre grupos.

A companhia Híbrida nos convida a gerarmos os sentidos com que saímos da experiência de *Contenção* ao oferecer ao público a possibilidade de se posicionar e escolher o que e com quem ver. Mais do que uma liberdade de escolhas enquanto espectadores, o que vivenciamos no espetáculo é a potencialidade que se tira de uma experiência onde cada membro do grupo se torna produtor e agente do que ali se faz e do que ali se vê. Apenas por uma simples, mas com consequências complexas, mudança do que já estava pré-estabelecido como maneira de nos encontramos e fazemos parte de um grupo em um evento artístico.

Referências

BISHOP, C. **Artificial Hells** - participatory art and the politics of spectatorship. London: Verso Books, 2012.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens; revisão técnica Carla Rodrigues. 4ª edição. Rio de Janeiro, 2019.

NEGRI, A. HARDT, M. **Multitude**: war and democracy in the age of empire. Penguin Books, 2004.

SIMONIN, C. Se Brecht e Artaud se sentassem em uma mesa de bar, colocariam uma terceira cadeira e chamariam Boal. **Investigaciones en Danza y Movimiento (IDyM)**, Universidade Nacional de las Artes, Buenos Aires, jun./dez., 2019.

Camila Simonin Lima de Moura (PPGDan-UFRJ)

E-mail: camilasimonin@gmail.com

Camila Simonin é artista, pesquisadora e professora de artes da cena. Atualmente é aluna de pós graduação no Departamento de Estudos da Performance da Tisch School of the Arts na NYU (New York University). É mestre pelo PPGDan/UFRJ e pós graduada pela Faculdade Angel Vianna em Sistema de Análise de Movimento Laban/Bartenieff.

Lígia Losada Tourinho (PPGDan-UFRJ)

E-mail: ligiatourinho@eefd.ufrj.br

Lígia Losada Tourinho é uma artista e pesquisadora carioca, docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro desde 2004. Professora do Depto. de Arte Corporal da UFRJ e do Programa de Pós-graduação em Dança (PPGDan/UFRJ), o qual foi a primeira coordenadora (entre 2019-21). É professora convidada da Pós-graduação em Laban/Bartenieff da Faculdade Angel Vianna (FAV-RJ).

Felipe Kremer Ribeiro (PPGDan-UFRJ)

E-mail: felipe.ribeiro@eefd.ufrj.br

Felipe Kremer Ribeiro é curador independente, artista multidisciplinar, professor do DAC/UFRJ – núcleo de dança e cinema, e professor do Programa de Pós-graduação em Dança da UFRJ. É doutor pelo PPGARTES/UERJ e mestre em Cinema Studies pela NYU. É Fundador do Traço – núcleo de performatividades da imagem. Desde 2011, Felipe Ribeiro é diretor artístico e curador do Atos de Fala.

Dança e espaços urbanos: improvisação e modos de criação na cidade

Clara Gouvêa do Prado (Instituto de Artes - UNESP)

Lilian Freitas Vilela (Instituto de Artes - UNESP)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: O presente artigo aborda a improvisação em dança contemporânea como eixo de investigação da produção artística da Cia Damas em Trânsito e os Bucaneiros, grupo paulistano atuante desde 2006. Nas obras da Cia, a improvisação é procedimento de criação e modo de composição, em uma pesquisa realizada a partir de práticas de escuta, escolha e presença. Na síntese de seus fazeres está o agir composicional na dança situada em relação aos espaços urbanos, especialmente os da cidade de São Paulo. Nos processos de criação do grupo, a prática improvisacional na rua, aprofundada a cada nova experiência, possibilitou que novos dispositivos de criação pudessem ser nascentes nas quais a cidade potencialmente é tratada como matéria poética. Adentramos, aqui, na primeira fase de criação da obra Espaços Invisíveis (2013), exemplificando três procedimentos realizados nas ruas, as “Derivas” e “Cartas de Saudade” e “Danças Instantâneas” os quais friccionaram práticas e reflexões sobre dança, performance, composição e cidade.

Palavras-chave: DANÇA CONTEMPORÂNEA. IMPROVISÇÃO. DANÇA EM ESPAÇOS URBANOS. PROCESSO DE CRIAÇÃO EM GRUPO.

Abstract: This paper addresses improvisation in contemporary dance as a research axis in the artistic production of Cia. Damas em Trânsito e os Bucaneiros, a group from São Paulo, which has been performing since 2006. In the group's work, improvisation is both a creative procedure and a mode of composition. Its research is based on listening, choice and presence practices. In the synthesis of their work is the compositional action in dance situated in relation to urban spaces, especially those of the city of São Paulo. In the group's creative processes, the improvisational practice in the street, deepened with each new experience, has enabled new creative devices to be born in which the city is potentially treated as poetic matter. Here, we approach the first creation phase of the work Espaços Invisíveis (Invisible Spaces) (2013), exemplifying three procedures performed in the streets, the "Derivas" and "Cartas de Saudade" and "Danças Instantâneas", which rubbed practices and reflections on dance, performance, composition and city.

Keywords: CONTEMPORARY DANCE. IMPROVISATION. DANCE IN URBAN SPACES. CREATION PROCESSES IN GROUP.

Nesse artigo partiremos das investigações da pesquisa de mestrado, recém finalizada de Clara Gouvêa sob orientação da Profa. Dra. Lilian Vilela, no

PPG do Instituto de Artes da Unesp-SP, nela investigou-se a experiência artística da Cia Damas em Transito e os Bucaneiros¹ (CDTB) (2006), grupo de dança contemporânea paulistano. Em janeiro de 2006, a CDTB inicia seus trabalhos no Estúdio Nova Dança (1995-2007), e há dezesseis anos, compreende-se como um espaço de criação coletiva e colaborativa, e vem desenvolvendo continuamente uma pesquisa sobre improvisação em dança e música, contato improvisação, a dança em espaços urbanos e espaços cênicos alternativos.

Para abriremos reflexões sobre os fazeres da dança e da improvisação na cidade partiremos das ações performativas realizadas pela cia. nas ruas de São Paulo (principalmente na região central) durante o processo de criação do espetáculo Espaços Invisíveis (2013). Nas ações o grupo estava interessado em investigar visibilidades e invisibilidades dos corpos e da dança na cidade. Buscando a partir de sensorialidades e das percepções corporais, gerar apropriações e experimentações dos/nos espaços na relação com o espectador-passante e seus modos de habitar os espaços urbanos (FABIÃO, 2015).

A metodologia e os caminhos desta pesquisa se constituíram por meio de revisão bibliográfica, análise documental, entrevistas e autoetnografia (FORTIN, 2009). Iniciamos com levantamento bibliográfico e revisão atualizada sobre a improvisação em dança, em diálogos com os teóricos que embasam esta pesquisa, localizando o grupo dentro da história da dança paulistana brasileira e suas principais influências. São momentos que se entrecruzaram e proporcionaram uma visão crítica para a análise dos documentos dos processos (SALLES, 2017).

Aqui, a improvisação cênica em dança é compreendida tanto como procedimento de criação quanto modo de composição. Distinguindo esses dois momentos, procedimento e modo compositivo: no primeiro, a improvisação é utilizada como dispositivo de criação para a descoberta de materiais corporais e poéticos; no segundo, como modo de composição de obras em si, na composição no aqui-agora da cena (GUERRERO, 2008).

Ademais, nesse contexto, e nas dinâmicas de criação do grupo, as investigações sobre improvisação alavancaram e ampliaram questões sobre os modos de trabalho e criação de agrupamentos de dança, em processos de criação

¹ Atualmente a CDTB é constituída por Alex Ratton Sanchez, Ciro Godoy, Clara Gouvêa, Laila Padovan e Larissa Salgado. Carolina Callegaro, uma das fundadoras presente na obra que descreverei, não integra o grupo desde 2016.

coletivos e/ou colaborativos, reposicionando relações hierárquicas, de decisão e concepção das obras. Em consonância com um projeto de singularidade poética que a dança contemporânea abriu como horizonte, como diz Louppe (2012):

Compreendemos então que, à semelhança da composição, a improvisação é um elemento indispensável na dança contemporânea. E, tal como a composição, é simultaneamente uma matriz da obra, uma técnica de formação e também um meio de investigação da matéria e do próprio bailarino [...] (LOUPPE, 2012, p. 234).

Louppe (2012) expõe que nesse movimento dos(as) bailarinos(as) de busca de singularidade e de uma poética própria, a improvisação e a composição são elementos indispensáveis para a dança contemporânea.

Além dessas questões próprias à improvisação, destacamos que outro eixo de pesquisa que se apresenta ao adentrar nos processos de criação do grupo é a dança em espaços urbanos e espaços cênicos não convencionais. Essa característica conduziu de maneira marcante o modo como a linguagem e os pressupostos cênicos da CDTB foram se constituindo. Em cada uma de suas obras, as investigações entre a improvisação, o Contato Improvisação e o espaço urbano foram sendo aprofundadas, integrando-se a um campo de pesquisa composto por trabalhos nomeados de *dança in situ*, *dança situada*, danças criadas a partir de e para uma determinada realidade espacial (MORAIS, 2015), uma dança de ocupação.

O espaço como aquilo que também se performa, e a cidade sendo matéria poética, entre convívios e enfrentamentos. Interessante refletir como a dança pode se apropriar dos espaços urbanos e interrogar igualmente sobre questões intrínsecas da cidade na qual o grupo concebeu seus dispositivos e modos de composição, em processos de criação de uma dança situada.

Além do mais, na atuação do grupo, a improvisação ampliou maneiras de fazer danças, ao ampliar repertórios de movimento, estados corporais, a conexão entre os bailarinos(as), etc.; ao adentrar nos espaços da cidade a partir de uma escuta e permeabilidade, investindo na sensorialidade, na abertura dos sentidos aos espaços e pessoas, no apoio dos sistemas corporais para o mover, na partilha da criação, no convívio entre cidadãos, gestando e imaginando mundos.

Interessadas na improvisação como maneira de fazer e compor obras em si, compreendemos que ao improvisar fazemos um exercício de existência, estamos

sempre fazendo escolhas em tempo real no acontecimento cênico, movendo e sendo movidos, relacionando repertórios de corpo e movimento, em sintonia com aquilo que vamos agenciando no tempo e espaço. É um exercício de negociação de permeabilidades, atravessamentos, imprevisibilidades, modos de pensar, sensibilizar, reorganizar, desorganizar. Subverter organizações, talvez para promover outras formas de estar e viver.

Partindo dessa perspectiva de que ao dançar propomos outros modos de ser e estar, nessa dança em que o agir parte da improvisação, recorremos ao pensamento de Lilian Vilela (2010). Esta conceitua a *dança como a pronúncia do mundo*, e, por esse motivo, a existência desse corpo próprio, vivido e dançante, como sujeito no mundo, corpo-sujeito de suas próprias experiências e de sua dança. E aqui, mais ainda, ao colocar esses discursos-corpos em embate com os discursos-corpos nos espaços da cidade.

Ademais, ao longo destes dezesseis anos o grupo tem desenvolvido sua maneira e estratégias de trabalhar com a improvisação cênica em dança e o Contato Improvisação como fundamentos para a constituição de uma linguagem cênica. Criando suas obras tanto no espaço urbano quanto em espaços cênicos alternativos. Apostando em uma estética que se experimenta em cada obra do repertório do grupo.

Foi a partir do encontro com os espaços urbanos que a cada nova criação o grupo foi expandindo debates sobre dança e cidade. Nas cidades, territórios de encontros e disputas (SANTOS, 2014), esse fazer buscou desestabilizar sentidos e utilidades, ao gerar estranhezas em fluxos estabelecidos, aqueles que determinam movimentos e permanências, propondo modos de ocupar corporalmente a cidade, de criar situações de encontro e poéticas que escapem as normatividades. O grupo investiu em uma estética relacional (BOURRIAUD, 2009), procurando criar espaços de convívio entre dançantes, espectadores e habitantes da cidade. Viveram muitas vezes embates com aquilo que já está estabelecido, normatizado nos espaços públicos, regimes cinéticos predeterminados delimitados por um poder de controle e vigilância que definem jeitos de agir no espaço (LEPECKI, 2011).

Dessa forma, a CDTB direciona-se aos espaços da cidade desejando criar outros modos de habitar o espaço público e se relacionar com os concidadãos, a partir de uma proposta de apropriação corporal da cidade como corpos permeáveis e interconectados, em um processo de formação mútua, já que a cidade

nos faz e nós fazemos a cidade. Tal qual expõe Eleonora Fabião ao dizer que “Corpo e mundo não são exatamente inacabados, mas inacabáveis: provisórios, parciais, participantes: precários, precários, precários” (FABIÃO, 2015, p. 45).

Na improvisação, a criação é transitoriedade, se direciona ao que é inacabável, apostando no “precário” e no experimental para talvez dizer sobre a nossa própria existência, neste estado permanente de escolhas, um contínuo gerar e ser gestado.

É relativamente recente como a improvisação tornou-se moeda corrente como ferramenta de criação para dança cênica ocidental, principalmente como modo de composição na cena. Ela contribuiu em processos de desestabilizar ideias de dança, “exaurir a dança” (LEPECKI, 2017), para afirmar outras maneiras de vê-la, do movimento à paragem. Aproximando-se de processos de criação no desenvolvimento de ideias de “coreografia expandida”, “programas performativos” e novas possibilidades compositivas que dela podem emergir.

Dessa maneira, a improvisação como modo compositivo, nas possibilidades que ela inaugurou e inaugura em relação a autoria, autonomia, modos de produção e organização na dança, é um campo a ser aprofundado que pode contribuir no entendimento sobre os processos e discursos da dança contemporânea, e nesse caso, como nas danças em espaços urbanos tem se constituído como modo compositivo.

Para tanto, a partir daqui adentramos nos processos de criação do grupo, na obra Espaços Invisíveis (2013), especificamente traremos três procedimentos realizados nas ruas, as “Derivas” e “Cartas de Saudade e Danças Instantâneas” os quais friccionaram, dança, performance, composição e cidade.

1. Agir composicional da dança na cidade

Nesse recorte proposto trataremos do agir composicional do grupo na cidade. Nomeamos como agir composicional a totalidade de procedimentos e pressupostos cênicos que compõe o fazer do grupo em dança. Aqui, este agir composicional tem a improvisação em dança, habitar nas escolhas, como eixo compositivo sensível dos processos de criação, assim como a ação e atuação nos espaços urbanos.

Importante situar que o território de ação do grupo é a cidade de São

Paulo. Metrópole latino-americana cosmopolita (mais de 12 milhões de habitantes), território de diversidade e desigualdade. Centro financeiro do estado e do país, marcada e estruturada pela concentração de renda centro-periferia, assim, é na região central que circula riquezas e maiores investimentos. Cheia de contradições, também abriga uma riqueza e diversidade cultural, com a presença enérgica de seus habitantes. Nesse processo de criação, a CDTB atuou mais no centro da cidade, região que guarda marcas de sua riqueza histórica, e também o reflexo de abandono pelo poder público, cheia de desigualdades sociais e raciais presentes.

Vale acrescentar que a atuação nos espaços urbanos provoca instabilidades e novos arranjos composicionais. O cotidiano também se compõe improvisadamente, lugares de múltiplos atravessamentos, de encontros ora agressivos, ora empáticos. Em uma dança improvisada no espaço urbano, o desafio da escuta se exacerba, porque a dinâmica espacial está viva, se formando, deformando, há muitos atravessamentos e uma agitação na cidade que é oposta ao que é necessário para a construção da conexão entre os(as) bailarinos(as). Paradoxos se instauram entre o estado de presença, atenção e sensibilidade, diante da imprevisibilidade, da falta de controle, da necessidade de prontidão e do risco. O risco já presente na dinâmica improvisacional é redimensionado para os riscos da rua, os corpos na rua estão sujeitos as dinâmicas que as grandes cidades contêm (as violências de diferentes ordens), a todo tempo negociam com essas tensões e limites. No entanto, é nos espaços da rua que o grupo encontrou outros(as) habitantes dos lugares, espectadores – passantes fortuitos, atravessamentos muitas vezes delicados e potentes, olhares diversos para diferentes danças.

As escolhas composicionais que fazem durante a improvisação na rua são transpassadas por esses atravessamentos e pelas distâncias espaciais que provocam a expansão de nossos sistemas cinestésicos intuitivos (BROWN apud MESQUITA, 2020).

Nos processos de criação do grupo, a prática da improvisação em dança na rua aprofundada a cada nova experiência possibilitou que novos dispositivos de criação pudessem ser nascentes nas quais a cidade potencialmente é tratada como matéria poética. Os procedimentos e dispositivos criados em Espaços Invisíveis (2013) desdobraram-se em proposições de ações performativas composicionais na cidade. Abordaremos três procedimentos importantes desse processo: Derivas, Cartas de Saudade e Danças Instantâneas.

1.1 Derivas

As derivas praticadas pela CDTB tiveram o intuito de experienciar a cidade e encontrar a diversidade de habitá-la no cotidiano. Deambular nesse movimento de escuta, de perder o automatismo, o “controle”, para encontrar outras cidades, deixando-se ser atravessada por situações que a pressa urbana nos impede de perceber e sentir, de encontrar visibilidades e invisibilidades, presenças e ausências, barulhos e silêncios. A deriva também foi realizada como prática da improvisação em dança na cidade, como resume Camboim: “A deriva também é dança. Errar ao caminhar instaura uma noção de corpo errante que provoca o surgimento de novas danças improvisadas” (CAMBOIM, 2017, p. 88).

Quando falamos em deriva, uma importante referência é o movimento dos situacionistas (1957-1972)². Para eles, o meio urbano era terreno de ação, disputa para novas situações que transformassem a vida cotidiana; a cidade como espaço de criação, em oposição a não participação, alienação e passividade. A deriva era uma prática e ao mesmo tempo proposição de uma nova forma de apreensão do espaço urbano, uma crítica ao que a cidade moderna estava se transformando (JACQUES, 2003). As deambulações e deslocamentos no meio urbano foram e são práticas realizadas por diversos artistas de diferentes linguagens, a exemplo do grupo norte-americano *Fluxus* (1961), as pesquisas de Hélio Oiticica, e, na dança contemporânea, podemos citar a obra “Aqui enquanto caminhamos” (2006) do coreógrafo Gustavo Ciríaco e da coreógrafa Andrea Sonnberger.

1.2 Cartas de Saudade e Danças Instantâneas

Ao procurar adensar mais as proposições, uma terceira deriva foi feita pelos integrantes da cia, pensando em alguém querido, de quem se sentia saudade, e, logo após, cada um escreveu uma carta endereçada a essa pessoa contando sobre situações, sensações e imagens que a experiência despertou, surgiram assim as *Cartas de Saudade*. As cartas foram trocadas e cada um trabalhou a partir da

² Situacionismo é um movimento europeu de crítica social, cultural e política que reúne poetas, arquitetos, cineastas, artistas plásticos e outros profissionais. Seu início data de julho de 1957, com a fundação da Internacional Situacionista, em Cosio di Arroscia, Itália. O grupo se define como uma “vanguarda artística e política”, apoiada em teorias críticas à sociedade de consumo e à cultura mercantilizada. A ideia de “situacionismo”, segundo eles, se relaciona à crença de que os indivíduos devem construir as situações de sua vida no cotidiano, cada um explorando seu potencial de modo a romper com a alienação reinante e obter prazer próprio (JACQUES, 2003).

carta do outro; depois foram lidas em voz alta e dançadas, num primeiro momento em sala de ensaio e depois em um local escolhido na cidade. Cada um elegeu um lugar específico para performar.

Ciro dançou a carta de Carolina, em frente ao Theatro Municipal. Clara dançou a carta de Ciro, no Vale do Anhangabaú. Laila dançou a minha carta, também no Vale do Anhangabaú, sob uma chuva torrencial. Carolina dançou a carta de Larissa, numa galeria com lojas de sapato no Largo do São Bento e arredores. Larissa dançou a carta de Laila, na Praça da República, na região das pontes:

A ideia desta ação era que cada um chegasse sozinho e dançasse sua partitura no local escolhido, na segunda vez que se repetisse alguém tocava alguma música, terminada a dança dissolveríamos o foco no espaço. A intenção era de pequenas “explosões urbanas”, vêm, acontecem e se desfazem, sem grandes permanências (CIA DAMAS EM TRÂNSITO E OS BUCANEIROS, 2013, n.p.)³.

Essas pequenas “explosões urbanas” nomearemos como *Danças Instantâneas*, composições instantâneas. A carta tornou-se um dispositivo para trazer narrativas singulares e estratégia de trocas de experiências e memórias entre nós, conectando o imaginário da missiva a nossa proposição de imersão na cidade, a qual compõe-se conjuntamente em um território de embates entre narrativas, um território de disputas. Como aponta Dosse:

São os gestos, as práticas, as artes de fazer e as narrativas do cotidiano que constituem os verdadeiros arquivos urbanos. À cidade visível, as artes de “fazer com” acrescentam o que Calvino chamou de “cidades invisíveis”, este imaginário da cidade que a torna credível: *Morar, é narrar. Fomentar ou restaurar esta narratividade, é também uma tarefa de reabilitação*. A cidade é o campo fechado de uma verdadeira guerra de narrativas, das quais cada um de nós é o portador de uma memória específica e cuja tessitura constitui a densidade histórica de cada cidade (DOSSE, 2013, p. 92, grifos do autor).

Assim, carta (narrativa), dança (corporeidades) e cidade foram entrelaçadas nesse dispositivo, criando imaginários e estados corporais; por exemplo para Larissa Salgado que dançou a carta de Laila Padovan, as imagens de peixes e aquários, dentre outras sensações narradas tornaram-se materiais poéticos para a sua dança, contou em entrevista. “Destes fluidos, destas águas do corpo. Nestes peixes. Eu via muita imagem ali, nas palavras dela. Esta cidade estranha,

³ Relatório entregue para o programa de Fomento à Dança 2013, material não publicado (arquivo do grupo).

dura, antiga” (informação verbal)⁴.

Seguem na sequência fragmento da carta de Laila:

Saio da loja e me deparo, surpreendentemente com uma loja de peixes, aquários! Agora te achei de vez no meio da multidão! Lembrei das suas histórias com seus peixes quando você era criança. Eu olhava para cada peixe tentando sentir o que você sentiria se estivesse olhando para eles. Senti-me triste... aliás eu já estava triste. Os peixes pareciam tristes. Com cores muito vibrantes e lindas, mas tristes. Uma solidão profunda. Neste momento, me dei conta que em todo o meu percurso eu estava me sentindo muito sozinha e jogada na cidade, perdida. Engraçado isso! Pensar em você me fez lembrar da minha solidão mais profunda. Parecida com os peixes. Perdidos e sozinhos em caixas cheias de água e eu nesta cidade que mais parece um aquário, tudo artificial, tudo de mentira, tudo estranho. Pensei na natureza, nos rios, nas cachoeiras, no mar! Procurei por você em todo o passeio, procurei em cada pessoa, em cada rosto, cada prédio, cada rua... Te achei nos peixes e me senti sozinha (CIA DAMAS EM TRÂNSITO E OS BUCANEIROS, 2013, p. 13)⁵.

As cartas de saudade revelavam narrativas cruzadas, de sentimentos e emoções que o(a) destinatário(a) mobilizava. O exercício de deambular na paisagem urbana pensando na pessoa querida cruzava com paisagens de outras cidades, de memórias relacionadas à pessoa lembrada. As sensações, as imagens, as memórias e os lugares narrados nas cartas tornaram-se material improvisacional para os(as) dançarinos(as) nas *Danças Instantâneas*.

A proposta de Clara Gouvêa de *Dança Instantânea* aconteceu no Vale do Anhangabaú inspirada na carta de Ciro Godoy. Na adolescência, Ciro ouvia muita música punk e andava no centro da cidade com seu irmão. As imagens e sensações da carta e o encontro com o lugar, no vale abaixo do Viaduto do Chá, geraram para ela uma dança de corridas, pausas e contenções, punhos fechados, explosões de movimento, um rolar no chão sujo de pedras portuguesas do Vale do Anhangabaú, subir em um lugar mais alto lançar o corpo à queda (alusões ao *mosh* das rodas *punks*). No caso de Carolina Callegaro, a região escolhida foi nos arredores do Largo do São Bento, sua dança de passos ritmados e frenéticos (inspirada na carta de Larissa) percorria as ruas brincando nas vitrines, nas pontas dos pés e arrastando os pés no chão, andando em quatro apoios, às vezes pedia apoio da mão a quem passava para alcançar mais alto até estar na ponta dos pés (ver Figura 1).

⁴ Entrevista concedida presencialmente por Larissa Salgado à pesquisadora em 13 nov. 2019, em São Paulo.

⁵ As cartas estão documentadas no Relatório da Terceira Fase do Projeto *Espaços Invisíveis*, entregue à Secretaria Municipal de Cultura da Cidade de São Paulo.



Fig. 1. Frame do vídeo do processo de criação de *Espaços Invisíveis*, 2013. Nas imagens: Carolina Callegaro, Larissa Salgado, Clara Gouvêa e Laila Padovan. Fonte: Acervo do grupo.

Para todos verem: Bailarina, pele clara, cabelos curtos e escuros, vestida com vestido cinza e sapatos vermelhos, em frente a vitrine de uma loja de sapatos, faz movimento de elevar-se nas pontas dos pés. Reflexo na vitrine mostra algumas pessoas; e um homem passa olhando a cena.

A dança de Larissa, apoiada na ponte da Praça da República, com ondulações na coluna reverberando no corpo todo, “mulher-peixe”, explorando as partituras do Material para Coluna de Paxton⁶, no chão, em pé, e com o suporte do corrimão da ponte (ver Figuras 2); a dança de Laila na chuva no Vale do Anhangabaú, com movimentos gestuais com as mãos, saltos e pausas (ver Figuras 3); a leveza e o rigor da dança de Ciro na porta do Theatro Municipal fazendo alusão a uma aula de balé, e, de repente, um salto, depois um rolar no chão, sentado junto às pessoas que estavam sentadas na escadaria do teatro, dançando atrás das pessoas, um jogo de visibilidade e invisibilidade (ver Figuras 4).

⁶ Material para Coluna é um estudo meditativo e sutil dos movimentos da coluna e da pélvis, que combina uma abordagem técnica e processos de improvisação, lidando com alinhamentos, gravidade, pesos, padrões de movimento da coluna, resistência das pernas, entre outros.



Fig. 2. Frame do vídeo do processo de criação de *Espaços Invisíveis*, 2013. Nas imagens: Larissa Salgado. Fonte: Acervo do grupo.

Para todos verem: Bailarina, pele clara, vestida com calça florida e blusa preta, deitada no chão de uma ponte apoiada em seu lado direito, braços e pernas esticadas; um homem passa olhando para ela; atrás dois homens, um em frente ao outro, um sentado na ponte e outro em pé, de blusa vermelha.



Fig. 3. Frame do vídeo do processo de criação de *Espaços Invisíveis*, 2013. Nas imagens: Laila Padovan. Fonte: Acervo do grupo.

Para todos verem: Bailarina, pele clara, cabelos curtos castanhos, com vestido florida, dançando na rua durante uma chuva torrencial, olha para cima com braços dobrados e mãos abertas mencionando um gesto; ao lado dela um poste e um lixo verde; atrás na imagem, um canteiro com árvores e arbustos.



Fig. 4. Frame do vídeo do processo de criação de *Espaços Invisíveis*, 2013. Nas imagens: Ciro Godoy. Fonte: Acervo do grupo.

Para todos verem: Bailarino, pele clara, cabelos curtos castanhos, vestido de calça jeans e camiseta branca, dançando na rua em frente a porta do Theatro Municipal; braços alongados, a perna de apoio esticada, e outra perna no ar com pouca altura, equilíbrio; no primeiro plano da imagem pessoas sentadas nas escadarias de entrada do teatro: duas moças sentadas juntas, um homem sentado sozinho com camisa quadriculadas olha para baixo, outro homem de pele escura de boné de sentado e de braços cruzados olha para o bailarino, outras pessoas passam.

As *Danças Instantâneas*, improvisações na rua, deram-se pelo jogo de sobreposições dos materiais das cartas, dos lugares da cidade escolhidos, das sonoridades e da música, do repertório de sensação e de movimentos vivenciados em sala de ensaio (na primeira experimentação sobre a carta) e na rua. Esse procedimento já foi um primeiro desdobramento da relação improvisação na cidade em grupo, diferente dos vivenciados em obras como *Puntear* (2009) e *Duas Memórias* (2010), para uma proposição de ação performativa dançada. Como pontuado, foi no fazer destas composições situadas na cidade que novas invenções responderam as urgências geradas do encontro entre dança e cidade. A cidade convocou a dança e as corporeidades dançantes para outros chãos.

2. Algumas derivações conclusivas

Vale expor que a dança que acontece na sala de ensaio e na cidade não são as mesmas, seus chãos são muito diferentes. André Lepecki (2017) aponta para nós a importância de discutir que chãos históricos alicerçam o fazer da dança cênica ocidental, problematizando a terraplenagem feita, pautada no esquecimento de uma sociedade erguida sobre o racismo e o colonialismo, um alisamento simbólico-material, que dirige tanto o corpo dançante quanto o espaço urbano.

Ao trazer essa problemática, o autor apresenta como exemplo as

intervenções de William Pope L. (artista negro norte-americano), com as suas “rastejadas” nas cidades (Nova York, entre outras), cineticamente dando forma não apenas a uma discussão profunda sobre a negritude e a branquitude, a verticalização e a horizontalidade, mas também articulando uma crítica geral da dimensão cinética da nossa contemporaneidade e dos processos abjetos de subjetivação e corporificação agenciados pela máquina colonialista-racista, propondo uma forma particular de locomoção na cidade. Lepecki (2017), ao descrever sua vivência corporal acompanhando a performance de Pope, rastejando junto a ele, diz que a primeira coisa que percebeu com essa experiência é que o terreno das cidades e dos prédios não tem nada a ver com uma superfície plana, “o chão é fissurado, quebrado, frio, doloroso, quente, fedido, sujo. O chão fura, fere, prende, arranha. O chão, acima de tudo, pesa” (LEPECKI, 2017, p. 180).

Nas ações dançadas na cidade de São Paulo, os corpos dançantes da CDTB encontraram essas topografias, fissuras e tropeços, se relacionaram com as arquiteturas, dinâmicas, chãos, buscando aproximar suas corporeidades a esses fluxos e fixos, ao rolar no chão, correr, pausar, encontrar com as pessoas, em movimentos de encontro e embate coexistindo. Ainda assim, essas reflexões nos interpelam e nos perguntamos como dançarmos nos chãos da cidade abertos em nossas danças a essas perspectivas do chão.

Consideramos que em *Espaços Invisíveis* (2013) o grupo estava em direção a essas inquietações, fruto de mais de uma década de pesquisa em dança nas ruas das cidades. E foram esses encontros com as cidades e seus habitantes que desestabilizaram suas danças, possibilitaram encontrarem outras(os)(es), para exercitar o que Dudude Herrmann precisamente expõe sobre o exercício da improvisação, “O improvisador acontece nas rachaduras. É preciso farejar o espaço [...]. Observa os habitantes e – o mais importante – pede permissão (HERRMANN apud RETTORE, 2010, p. 102).

Essa permissão só é dada quando promovemos encontros sensíveis com os espaços e seus/suas habitantes. No processo de modernização das cidades e agora intensificado pela pandemia do covid-19, no qual os espaços se apresentam cada vez mais hostis, acreditamos que a dimensão política e estética de um agir composicional da dança que propõe uma corporeidade permeável, ouvinte, aberta aos atravessamentos de outros corpos e espaços pode ser a possibilidade de

habitar e viver a cidade de outros modos, convocando um criar-se a si mesmos, um convite a um sem-número de partilhas, partilhas de um comum.

Referências

BOURRIAUD, N. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CAMBOIM, I. **Dança (com) a cidade**: mapeamentos sensíveis da experiência urbana contemporânea. 2017. 131f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

CIA DAMA EM TRÂNSITO E OS BUCANEIROS. Relatório do Projeto Espaços Invisíveis. Programa de Fomento à Dança para a cidade de São Paulo. Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. Projeto. São Paulo, de 2013. Material não publicado.

DOSSE, F. O espaço habitado segundo Michel de Certeau. **Artcultura**, Uberlândia, v. 15, n. 27, p. 85-96, jul-dez, 2013.

FABIÃO, E. **Ações**: Eleonora Fabião. Rio de Janeiro: Tamanduá Arte, 2015.

FORTIN, S. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. Tradução: Helena Mello. **Revista Cena**, Porto Alegre, n. 7, p. 77-88, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/11961>. Acesso em: 01 set. 2020.

GUERRERO, M. **Sobre as restrições compositivas implicadas na improvisação em dança**. 2018. 93f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2008.

JACQUES, P. (org.). **Apologia da deriva**: escritos situacionistas sobre a cidade/Internacional Situacionista. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

LEPECKI, A. Coreopolítica e coreopolícia. **Revista Ilha de Antropologia**. Florianópolis, v. 13, n. 1-2, p. 41-60, jan/jun 2011.

LEPECKI, A. **Exaurir a dança**: Performance e a política do movimento. São Paulo: Annablume, 2017.

LOUPPE, L. **Poética da dança contemporânea**. 3. ed. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MESQUITA, A. (org.). **Trisha Brown**: coreografar a vida. São Paulo: MASP, 2020.

MORAIS, C. **A dança in situ no espaço urbano**. São Paulo: Lince, 2015.

RETTORE, P. **A improvisação no processo de criação e composição da dança de Dudude Herrmann**. 2010. 176f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SALLES, C. **Processos de criação em grupo**: diálogos. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo; razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2014.

VILELA, L. **Uma vida em dança**: movimentos e percursos de Denise Stutz. 2010. 234f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2010.

Clara Gouvêa do Prado (IA/UNESP)

E-mail: clara.gouvea@unesp.br

Artista da dança, professora e pesquisadora. Tem como focos de pesquisa a improvisação, a composição, as práticas somáticas e dança em espaços urbanos. Mestre em Artes pela UNESP-SP. Graduada em Dança pela UNICAMP. É integrante e fundadora da Cia Damas em Trânsito e os Bucaneiros. E atua na Balagandança Cia.

Lilian Freitas Vilela (IA/UNESP)

E-mail: lilian.f.vilela@unesp.br

Artista da dança, pesquisadora de práticas corporais contemporâneas e docente na área de Artes Cênicas na Universidade Estadual Paulista (UNESP). Doutora pela UNICAMP. Formada como educadora do movimento somático-SME pelo sistema BMCSM (Body-Mind Centering). É autora de livros e artigos publicados na área de dança, artes cênicas e educação.

625

O Corpo em ecologia: trajetória do grupo de estudos Movimentos Urgentes em Dança e Ecologia - MUDE/UFRJ

Cláudia Regina Garcia Millás (UFRJ)
Giulia Lucas Silva (UFRJ)
Julia Corrêa Giannetti (UNICAMP)

Comitê Temático Corpo em política: implicações e conexões em danças

Resumo: Apresenta-se neste trabalho, a partir de uma fala polifônica, a trajetória do Grupo de Estudos “*Movimentos Urgentes em Dança e Ecologia*” - MUDE, fundado em 2021 pela Professora Dra. Cláudia Millás, do Departamento de Arte Corporal da Escola de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Composto por mulheres artistas, este Grupo tem como intuito investigar, prática e teoricamente, de que forma as artes corporais podem contribuir para a reflexão crítica frente aos adventos do Antropoceno (CRUTZEN; STOERMER 2000). A partir da perspectiva da ecologia de saberes cunhada por Boaventura de Sousa Santos (2006), o Grupo desenvolveu três momentos de estudo, sendo o primeiro de criação artística, culminando em um documentário dançado; o segundo de revisão bibliográfica a partir da leitura de estudos recentes publicados por autores de diversas áreas; e o terceiro de levantamento de grupos e artistas que atuam de forma ativista com a causa ambiental e ecológica. Discute-se sobre como ativar o público de modo sensível para as questões ambientais, buscando desenvolver um pensamento/ação ecológico. E entende-se que a problemática deva ser tratada de forma transdisciplinar, em que diferentes saberes devem ser acionados, em uma espécie de mutualismo, conforme aponta Tsing (2019).

Palavras-chave: ARTIVISMO. DANÇA. ECOLOGIA. ANTROPOCENO.

Abstract: This paper presents, from a polyphonic speech, the trajectory of the Study Group “*Urgent Movements in Dance and Ecology*” - MUDE (portuguese acronym), founded in 2021 by Professor Dr. Cláudia Millás, from the Department of Body Art of the School of Physical Education and Sport of the Federal University of Rio de Janeiro. Composed of women artists, this Group aims to investigate, in practice and theoretically, how the body arts can contribute to the critical reflection in face of the advents of the Anthropocene (CRUTZEN; STOERMER 2000). From the perspective of the ecology of knowledge coined by Boaventura de Sousa Santos (2006), the Group developed three moments of study, the first being artistic creation, culminating in a danced documentary; the second literature review from the reading of recent studies published by authors from various areas; and the third, survey of groups and artists who act in an artist way with the environmental and ecological cause. It discusses how to activate the public in a sensitive way for environmental issues, seeking to develop an ecological thought/action. And it is understood that the problem should be treated in a transdisciplinary way, in which different knowledge should be triggered, in a kind of mutualism, as Tsing (2019) points out.

Keywords: ARTIVISM. DANCE. ECOLOGY. ANTHROPOCENE.

1. Introdução

Apresenta-se neste trabalho, a partir de uma fala polifônica, a trajetória do Grupo de Estudos “Movimentos Urgentes em Dança e Ecologia” - MUDE, fundado em 2020 pela Professora Dra. Cláudia Millás, do Departamento de Arte Corporal da Escola de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Com título provisório de “Palavras não suprem. Tá pra nascer nome”, o grupo surgiu como uma forma da docente compartilhar com os estudantes das graduações em dança da referida Universidade suas preocupações acerca do colapso ambiental instaurado, fruto das ações antrópicas, como a mudança climática em curso, a produção desenfreada de lixo, a poluição das águas, do ar e do solo, a extinção de espécies, a introdução de elementos inorgânicos na natureza, o incentivo de formas agressivas de cultivo e a precariedade de vida das minorias a partir da desigualdade social.

Mais do que um espaço formal de pesquisa, o interesse estava em criar um espaço de encontro, em que os integrantes do Grupo pudessem se aproximar da problemática e criar experiências capazes de movimentar seus corpos e pensamentos. Mas como apresentar a problemática sem assustá-los? Compartilhando dos anseios de Anna Tsing (2021), a questão se instaurava em como evitar estórias paralisantes e assustadoras, a ponto dos integrantes do grupo e, posteriormente os leitores e públicos, perderem a vontade de agir e de intervir, ou seja: “como podemos contar estórias sobre dilemas de relevância local e contá-las de modo tão atraente que os leitores desejem aprender mais, ainda que aprendam sobre terrores?” (TSING, 2021, p. 177).

Como diria uma das integrantes do MUDE: “dia de encontro do Grupo é dia de colocar a roupa de mergulho em águas profundas”, pois sabia que naquele espaço adentraria em territórios difíceis, mas necessários de entrar em contato. Para tanto, devido ao isolamento social para contenção da pandemia do Covid-19, os encontros se deram de forma remota, por meio de videoconferências, com periodicidade semanal, com três horas de duração, ao longo de dois anos, tendo semestralmente fluxo de entrada e saída de integrantes.

Atualmente o Grupo é composto por mulheres artistas, de diferentes regiões do Brasil, tendo como intuito investigar, prática e teoricamente, de que forma as artes corporais podem contribuir para a reflexão crítica frente aos adventos do

Antropoceno (CRUTZEN; STOERMER, 2000). Como um ativismo (RAPOSO, 2015), unindo arte e ecologia, e tentando abarcar a complexidade envolvida, parte-se de pensamentos/ações de aterramento, como formas necessárias para que possamos resgatar o entendimento de pertencimento ao mundo, agregando sentido de cuidado e responsabilidade por ele. Para isso, o grupo investiga técnicas e procedimentos criativos e performáticos, que visem apontar para uma alternativa de nos tornarmos terráqueos (ou terranos), conforme apresentado por Azam (2020) e Latour (2020), enquanto possibilidade de coabitarmos o espaço juntamente com todos os outros seres e elementos que habitam a Terra, em suas mais diversas formas de existência, reconhecendo a diversidade presente e afirmando suas potências plurais em viver.

O trabalho desenvolvido entre dança e ecologia se compõe por meio de uma espécie de mutualismo transdisciplinar (TSING, 2019), quando pretende estabelecer colaborações com diferentes áreas de conhecimento, com preocupações comuns em torno dos impactos ambientais causados pelas ações antrópicas, que culminam na nova época geológica denominada de Antropoceno. Trata-se de uma tentativa de encontrar aliados: aqueles aos quais podemos nos unir e somar forças para pensar, buscar e criar outros mundos possíveis. Assim, objetiva-se criar espaço de diálogo, reflexão e criação, para que se possa desenvolver estratégias de ativamento do público, gerando engajamento e entendimento da necessidade em agir de forma urgente, lúcida e integrada.

A partir da perspectiva da ecologia de saberes cunhada por Boaventura de Sousa Santos (2006), busca-se trabalhar a partir do conceito expandido de dança, como campo de atuação em diálogo e criação, que abarca diferentes perspectivas e possibilidades, sem limites estabelecidos, mas margens em movimento constante. O Grupo de Estudos utiliza-se de metodologias qualitativas dentro das artes da cena, em conformidade com a Prática como Pesquisa (NELSON, 2013), a Cartografia (PASSOS *et al.*, 2010), e a Autoetnografia (FORTIN, 2010), propondo criar um espaço fértil e generoso de conhecimento em que se possam formar relações colaborativas de pesquisa e criação.

2. Práticas e criações do corpo em ecologia

Em um primeiro momento, no qual integraram o Grupo estudantes dos

cursos de graduação em dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro, foram realizadas investigações corporais, a partir do desenvolvimento de técnicas e criações artísticas, guiadas pela docente em questão. Diferentes práticas ecossomáticas (CLAVEL; GINOT, 2015), foram experienciadas pelos integrantes, cada qual em sua casa, habitando seu espaço doméstico. Estas práticas, ocupadas com a relação do participante não somente consigo, mas com o outro e com o meio, buscavam ampliar a consciência de si, para que não estivesse descolada da consciência mais ampla e integrada do espaço. Neste sentido, buscava-se desenvolver a sensação de conexão em uma tríplice esfera, conforme convoca o conceito de corpo-em-fluxo cunhado por Cláudia Millás (2021), em consonância com o sentido de ecosofia de Félix Guatari (2012), que nos incita a pensar nos três registros ecológicos: da subjetividade humana, das relações sociais e do meio ambiente, ou seja, uma conexão com nós mesmos, com o outro e com o mundo que vivemos.

Desta forma, foram propostos trabalhos corporais na perspectiva da Educação Somática, visto que as práticas com esta abordagem teriam em si o entendimento de um corpo indissociável ao meio ambiente. Em resposta às degradações ambientais, tais práticas apresentariam possibilidades de um pensar/fazer preocupado com o meio ambiente, como sugere o termo “ecocentrado” para uma prática engajada (CLAVEL; GINOT, 2015). Também se propunha praticar uma consciência ampliada, que fosse para além de nós, em direção ao outro, àquilo que não somos nós. Via-se necessário descentrar a perspectiva de si, como único, universal ou mais importante na supremacia antropocêntrica, para nos vermos parte pertencente de uma comunidade biótica maior, onde a interação pode acontecer de forma dinâmica, sem hierarquias.

Neste sentido, foram utilizados diversos elementos e forças naturais, como a luz do sol, a terra, a água e as pedras, enquanto formas de aguçar a sensibilidade e ampliar a escuta corporal, gerando possibilidades de despertar o corpo e ativar outras formas de relação.

No contexto de criação cênica, na ocasião, pediu-se que os participantes estabelecessem algum tipo de relação corporal com um elemento que haviam escolhido individualmente - água, pedra, planta, conchas, bolinhas e um pássaro de origami, que deveria representar simbolicamente a potência percebida na natureza. Cada integrante desenvolveu também uma narrativa sobre o elemento escolhido,

compartilhando com o grupo de que modo eram afetados por eles e estabeleciam relação com a proposta. Os participantes, então, elegiam a narrativa de outro colega para poder se apropriar e gravar um áudio, contando com suas próprias palavras aquilo que antes pertencera ao outro. Como forma de registro e possibilidade de criação à distância, as ações corporais com os elementos também foram gravadas em vídeo e, buscando criar algum tipo de fricção, ganharam o áudio gravado pelo colega.

Buscava-se ser contagiado pelo que vinha do outro, fosse este outro o elemento elegido, uma história, uma voz ou uma ação. Com intuito de dar voz às questões trazidas pelos integrantes, desenvolvidas em estudos a partir de suas trajetórias pessoais, as quais os levaram a olhar para suas relações com o mundo, esses exercícios de criação culminaram no Documentário Dançado "Para além das paredes... quando podemos (voltar a) sentir", exibido no primeiro Festival do Conhecimento da Universidade Federal do Rio de Janeiro¹.

Mais tarde, como forma de extensão universitária, em que passaram a integrar também artistas convidadas externas à Universidade, foi feita revisão bibliográfica de estudos recentes, publicados nos últimos 10 anos, por autores das diversas áreas, que se debruçaram sobre as transformações e complexidades decorrentes do tempo que vivemos, como: Stefano Mancuso (2019) que nos convida a perceber nas plantas uma possibilidade de revolução, assim como Emanuelle Coccia (2018) que aponta nossa dificuldade, enquanto animais, de reconhecermos a inteligência e importância destes seres; Bruno Latour (2020a, 2020b) que critica o negacionismo climático, convocando a encararmos Gaia em sua totalidade (animais, plantas e minerais, e suas ações e reações), questionando possibilidades de aterramento; Geneviève Azam (2020) que de forma sensível busca resgatar o sentido do viver na terra, enquanto seres terrestres; Isabelle Stengers (2015), que aponta para possibilidades de construção de futuros não bárbaros; Anna Tsing (2019, 2021) que a partir da concepção de paisagens multiespécies, revela a importância da diversidade de modos de vida interdependentes; Donna Haraway (2016, 2022) que propõe alternativas para o Antropoceno; Deborah Danowski (2020) e Eduardo Viveiro de Castro (2014), que questionam se existem mundos porvir; Luiz Marques (2018), que apresenta o capitalismo como cerne do colapso ambiental

¹ Este trabalho está disponível no link: <https://youtu.be/Xa-SMLtexUQ>. Acesso em: 18 set. 2022.

atual; assim como dos pensadores e ativista indígenas, como Ailton Krenak (2020a, 2020b); Daniel Munduruku (2009); Davi Kopenawa (2015) que partilham suas sabedorias ancestrais a partir de cosmovisões que pensam, sentem e interagem como parte da natureza.

Nesta etapa, como forma de uma construção coletiva, cada semana um integrante se comprometia em partilhar o estudo realizado sobre um texto elegido da bibliografia. Apresentavam-se os aspectos centrais da obra, com uma reflexão e discussão, e propunham-se práticas corporais, como forma de agregar o entendimento provindo do corpo, sensível, para contemplar a complexidade envolvida.

E num terceiro momento, foi realizado levantamento de grupos e artistas que atuavam de forma ativista com a causa ambiental e ecológica, como: Bené Fonteles, artista multidisciplinar brasileiro; Mari Fraga, integrante do Grupo de Pesquisa Arte: Ecologias da UFRJ; Emerson Pontes, artista indígena nortista que compõe a figura Uyrá Sodoma; Carolina Moya e Julia Giannetti com a obra Ciaporã; e o projeto Gaia Global Circus concebido por Bruno Latour. Para tanto, cada integrante realizou investigação documental, por meio da análise de fotos, vídeos e registros, além de pesquisa bibliográfica, de um dos artistas e suas obras, compartilhando com o grupo os resultados obtidos.

Na ocasião, foram percebidos desafios em encontrar artistas brasileiros das artes corporais, engajados na causa ambiental e que pudessem efetivamente ser tratados como ativistas. Entendia-se que o fato de alguns artistas estarem desenvolvendo trabalhos no ambiente natural, não necessariamente lhes conferia um caráter ativista, pois nem sempre possuíam preocupações ambientais ou mesmo interesse em atuar ativamente e produzir uma crítica sobre os problemas presentes.

Assim, o ativismo ambiental poderia ser entendido como uma ação insurgente, na medida em que vem à tona a partir do sentimento de indignação perante os absurdos que vivemos. Com pretensão de ativar o público para a urgência em agir de forma lúcida, coerente e sensível, fomentando o desejo de construção de outros mundos, estas ações resistem ao que existe e buscam trilhar um percurso de mudança.

3. Estamos mesmo Diante de Gaia...

Na terceira fase do Grupo, quando era composto por mulheres artistas de diferentes regiões, percebeu-se que a conexão entre as pesquisas que desenvolviam podia levar ao entendimento do simbolismo de Gaia, enquanto todos os seres vivos e as transformações materiais que eles submetem ao mundo (LATOUR, 2020a), bem como na relação de como o meio transforma o ser e suas memórias, cultura, e seu próprio dançar:

É nessa rede, nessa trajetória de seres vivos, que alguns desses viventes – os viventes que somos, que se proclamam humanos, ou seja, pessoas feitas de terra, de húmus, de lama e de cinzas – encontram-se irreversivelmente emaranhados. Ou mantemos as condições que tornam a vida habitável para todos os que chamo terrestres, ou então não merecemos continuar vivendo. É essa escolha que obriga a nos posicionarmos “diante de Gaia” (LATOUR, 2020a, p. 11).

Foi desse ímpeto que se deu o encontro entre as integrantes do Grupo de Estudos, em sua fase final. Com a possibilidade de vídeo conferências e reuniões online, se tornou factível a conexão de artistas e pesquisadoras de diversas cidades, como do interior paulista, do estado do Rio de Janeiro e até de outros países, como Uruguai. Promovendo as práticas como condutoras do pensar, a escuta de cada corpo entrelaçou os conceitos com as angústias moventes das pesquisas. A ânsia de que a arte participasse e colaborasse para fomentar a urgência em agir a partir de uma preocupação ecológica, esteve presente no ideário do Grupo e trouxe identificação com a recente obra de Bruno Latour “Diante de Gaia: oito conferências sobre a natureza no antropoceno”, em que o autor relata ter tido a ideia do livro a partir de uma cena de dança:

Tudo começou com a imagem de um movimento de dança a que assisti, há 10 anos, e da qual não consegui me livrar. Uma dançarina, correndo de costas para escapar de algo que devia lhe parecer assustador, não parava de olhar para trás, sempre mais inquieta, como se sua fuga acumulasse a suas costas obstáculos que a constriam cada vez mais seus movimentos, até que ela foi impelida a se virar por completo; e aí, suspensa, imóvel, com os braços pensos, ela via mais assustador do que aquilo que fugia – a ponto de forçá-la a ensaiar um gesto de recuo. Ao fugir de um horror, ela encontrava outro, em parte criado por sua fuga (LATOUR, 2020a, p. 15).

Pode-se constatar que por meio deste relato de Bruno Latour, a poesia do movimento poderia motivar e alcançar o âmbito filosófico, mitológico e científico,

acionando mudanças urgentes na cultura. Portanto, ouvir o cosmo se faz mais do que nunca necessário, pois envolve ouvir o corpo e buscar a harmonia do entre, do que se faz presente, uma vez que, segundo Bruno Latour: “Gaia é diplomacia. Ponto de inflexão. Seus contornos confundem-se com os de seus povos. Ela não indica *entes* mas *entres* – pura substância relacional” (LATOURE, 2020a, p. 15). Assim, enfatizar o relacional da arte, no embate, na criação e na transmutação, potencializa a urgência do corpo criativo e ativista.

Os encontros práticos propostos pelas diversas integrantes, conduziram importantes reflexões, correlacionando os textos estudados. Da mesma forma, a rede que foi sendo costurada entre cada encontro, deu força para a criação do Grupo, fortalecendo as relações humanas existentes.

A definição científica para designar a loucura, como nos traz Latour, seria “uma alteração da relação com o mundo”, portanto, se não olharmos para a diversidade de possibilidades e não houver uma mudança de atitude, o corpo e o Corpo-Terra aumentarão ainda mais a falta de conexão entre eles e nem imaginamos as consequências dessa ruptura.

Neste sentido, sabemos que nós somos natureza, e que sua irmã siamesa seria a cultura (LATOURE, 2020a, p. 35), mas essa obviedade na sociedade capitalista ocidental é devastada, e tal relação com o mundo que o cerca acaba muitas vezes a ser de forma alienante, cada vez mais a querer distinguir-se dela, transformá-la e dominá-la.

Por isso, o contraponto com as culturas originárias pode nos trazer ensinamentos importantes sobre o estar no mundo de forma integrada, como relatado anteriormente no sentido de uma conexão numa tríplice esfera, presente no corpo-em-fluxo. Para estes povos, ser parte e conviver com essa “ideia-coisa ecologia”, como aponta Eduardo Viveiro de Castro em seu prefácio no livro *A Queda do Céu*, seria algo integrado, pois “na floresta, a ecologia somos nós, os humanos. Mas são também, tanto quanto nós, os *xapiri*², os animais, as árvores, os rios, os peixes, o céu, a chuva, o vento e o sol” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.16). Levantamos também o questionamento de como se daria esta conexão nas cidades: quão fundamental seria a percepção sensorial no meio urbano, esse meio que somos nós? Então, percebemos que a arte brota dessa díade natureza/cultura e se

² Na cosmovisão yanomami, *xapiri* são espíritos da floresta, “gente-espírito”; “xamã” (KOPENAWA, 2015, p.18).

mostra como importante papel restaurador, sendo talvez uma possibilidade regenerante de Gaia.

4. Considerações finais

A partir da trajetória do Grupo de Estudos Movimentos Urgentes em Dança e Ecologia, discute-se neste artigo sobre como ativar o público de modo sensível para as questões ambientais, buscando desenvolver um pensamento/ação ecológico. Entende-se que a problemática deva ser tratada de forma transdisciplinar, em que diferentes saberes devem ser acionados, em uma espécie de mutualismo, conforme aponta Tsing (2019), quando necessitamos estabelecer colaborações com diferentes áreas de conhecimento, com preocupações comuns em torno dos impactos ambientais causados pelas ações antrópicas, que culminam nesta nova época denominada de Antropoceno. Talvez esta seja uma tentativa, sim, de encontrar aliados: aqueles aos quais podemos nos unir e somar forças para pensar, buscar e criar outros mundos possíveis. Assim como percebem os diversos autores supracitados, com quem busca-se criar diálogo ao longo do trabalho, reconhece-se a lástima de ter sido necessário chegarmos no ponto de vivermos em ruínas, para que pudéssemos olhar uns aos outros fora dos preconceitos, buscando enxergar o que temos em comum.

Referências

- AZAM, G. **Carta à Terra: e a Terra responde**. São Paulo: Relicário, 2020.
- CLAVEL, J.; GINOT, I. Por uma Ecologia da Somática? **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n.1, p. 85-100, jan./abr. 2015.
- COCCIA, E. **A vida das plantas: uma metafísica da mistura**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2018.
- CRUTZEN, P. J. The “Anthropocene”. In: EHLERS, E.; KRAFFT, T. (Org.) **Earth System Science in the Anthropocene**. Springer, Berlin, Heidelberg: 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1007/3-540-26590-2_3. Acesso em: 11 set. 2022.
- CRUTZEN, P. J.; STOERMER, E. The “Antropocene”. **Global Newsletter**, n. 41, p. 17-18, 2000.
- DANOWSKI, D. Mundos sob os fins que vêm. In DIAS, S. O.; Susana WIEDEMANN,

S.; AMORIM, A. C. R. (Org). **Conexões Deleuze e Cosmopolíticas e Ecologias Radicais e Nova Terra e...** Campinas, SP: ALB/ClimaCom, 2019. p. 85-96.

DANOWSKI, D.; CASTRO, E. V. de. **Ha mundo por vir?** Ensaio sobre os medos e os fins. Florianópolis: Desterro, Cultura e Barbárie, Instituto Socioambiental, 2014.

FORTIN, S. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Cena**, Porto Alegre, n. 7, p. 77-88, 2010. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/11961>. Acesso em: 18 set. 2022.

GUATTARI, F. **As Três Ecologias**. São Paulo: Papirus, 2012.

HARAWAY, D. J. **Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene**. Dukes University Press: Dyrham e London, 2016.

HARAWAY, D. J. Antropoceno, Capitaloceno, Plantationceno, Chthuluceno: fazendo parentes. **Revista ClimaCom**, Campinas, ano 3, n. 5, 2016. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/antropoceno-capitaloceno-plantationceno-chthuluceno-fazendo-parentes/>. Acesso em: 11 set. 2022.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das letras, 2015.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das letras, 2020a.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2020b.

LATOUR, B. **Diante de Gaia: oito conferências sobre a natureza no antropoceno**. São Paulo / Rio de Janeiro: Ubu Editora / Ateliê de Humanidades Editorial, 2020.

LATOUR, B. **Onde aterrar?** Como se orientar politicamente no Antropoceno. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020b.

MANCUSO, S. **Revolução das plantas: um novo modelo para o futuro**. São Paulo: Ubu, 2019.

MARQUES, L. **Capitalismo e colapso ambiental**. 3. ed. Campinas: editora da UNICAMP, 2018.

MILLÁS, C. R. G. Corpo-em-fluxo: conexões entre dança, educação e saúde. **Interface**, Botucatu (*on-line*), v. 25, e200376, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832021000100236&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 ago. 2022.

MUNDURUKU, D. **O banquete dos deuses: conversa sobre origem da cultura brasileira**. 2 ed. São Paulo: Global, 2009.

NELSON, R. **Practice as Research in The Arts**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2013.

PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Org.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

RAPOSO, P. "Artivismo": articulando dissidências, criando insurgências. **Cadernos de Arte e Antropologia**, v. 4, n.2, p. 3-12, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cadernosaa/909>. Acesso em: 11 set. 2022.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: por uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

STENGERS, I. **No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima**. São Paulo: Cosac&Naify, 2015.

TSING, A. L. **Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno**. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

TSING, A. L. O Antropoceno mais que humano. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 176-191, 2021.

Cláudia Regina Garcia Millás (UFRJ)

E-mail: claudiamillas@eefd.ufrj.br

Artista da dança e do circo, montanhista, ativista ambiental e agente popular de agroecologia. Atua como professora adjunta do Departamento de Arte Corporal da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Artes Cênicas pela UNIRIO, coordena o Grupo de Estudos MUDE e desenvolve pesquisas entre arte e ecologia.

Giulia Lucas Silva (UFRJ)

E-mail: giuliascarpa@gmail.com

Artista do movimento, estudante de licenciatura em dança pela UFRJ, nesse espaço bolsista PIBIAC do projeto Prática de Si; com-vive com o Núcleo de Pesquisa, Estudos e Encontros em Dança (onucleo) e o Grupo de Estudos MUDE - Movimentos Urgentes em Dança e Ecologia.

Julia Corrêa Giannetti (UNICAMP)

E-mail: juliacci@gmail.com

Mestra em Artes da Cena na área de Teatro, Dança e Performance pelo Programa de Pós-graduação em Artes da Cena na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Atua como Artista da dança e Educadora na área de Artes integradas para crianças, jovens e adultos. Com ênfase na pesquisa e criação em Dança, Dança e Cultura, Arte e diferença e História da Dança.

636

The Hole: um buraco de acontecimentos

Demmy Cristina Ribeiro de Sousa (UDESC)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em dança

Resumo: Este artigo propõe investigar algumas das relações entre corpo, movimento e dança referente a obra coreográfica *The Hole* de 2013, do coreógrafo israelense e desenvolvedor da linguagem de movimento *gaga*, Ohad Naharin. Artista de intervenções, choques e acontecimentos explora na estrutura de suas montagens a existência de outros mundos, onde as regras são diferentes. Através da composição coreográfica permite que suba à superfície o conflito social, político, religioso e corporal. Sendo assim, foram levantadas algumas reflexões acerca da tensão preexistente no espetáculo em questão. Como ponto primordial e indispensável no desenvolvimento deste texto foi realizado o levantamento de dados como, entrevistas e documentários produzidos através da imagem de Naharin. Para tanto, utilizo o cruzamento entre autores para alcançar um entendimento a partir das proposições criativas do artista e da obra.

Palavras-chave: *THE HOLE*. OHAD NAHARIN. BATSHEVA. PROCESSO CRIATIVO. POLÍTICA DO AFETO.

Abstract: This article proposes to investigate some of the relationships between body, movement and dance related to the choreographic work *The Hole* 2013, by Israeli choreographer and developer of stuttering movement language, Ohad Naharin. Artist of interventions, shocks and events explores in the structure of his montages the existence of other worlds, where the rules are different. Through the choreographic composition, it allows social, political, religious and bodily conflict to rise to the surface. Thus, some reflections were raised about the pre-existing tension in the show in question. As a primordial and indispensable point in the development of this text, the collection of data such as interviews and documentaries produced through the image of Naharin was carried out. To this end, I use the intersection between authors to achieve an understanding from the creative propositions of the artist and the work.

Keywords: *THE HOLE*. OHAD NAHARIN. BATSHEVA. CREATIVE PROCESS. POLITICS OF AFFECTION.

1. Tensões estruturadas em *The Hole*

No meio da dança uma rota política se abre quando oito dançarinas estão deitadas no centro do palco e oito dançarinos posicionados na parte externa com as mãos sob a boca em gesto circular, a imagem se assemelha a um megafone. Simultaneamente os grupos criam uma comunicação e iniciam uma contagem de um

até quatro em árabe e hebraico, os homens permanecem de pé e a cada repetição da fala as mulheres vibram com seus corpos no chão.

Conforme a ação cria ritmo, elas vibram e empurram o chão com os punhos fechados. A atmosfera emana um olhar espiritual e pode ser comparada com o *muezzim*, figura responsável pela chamada dos muçulmanos às orações, como comenta Ruth Eshel na matéria publicada em 09 de abril de 2013 no site haaretz.com¹:

A rota política de observação é aberta quando os homens no círculo externo colocam as mãos ao lado de suas bocas como um microfone e chamam os números de "um, dois, três, quatro" em hebraico, como o chamado de um *muezzin* à oração. As mulheres respondem, também em hebraico, e com cada número chamado, seus corpos mudam de forma como se tivessem sido atingidos. Mais tarde, os homens expressam a mesma contagem em árabe, mas as mulheres são grandiosas e continuam a contar em hebraico. Isso gera tensão que continua a crescer à medida que as dançarinas parecem estar desmoronando, tremendo e recuperando energia e gritam com toda a sua força os números em hebraico (HAARETZ.COM, 2013, tradução nossa)².

A cena descrita trata-se da obra coreográfica *The Role*, criada em 2013 pelo coreógrafo israelense Ohad Naharin. Sua composição abusa da linguagem corporal em oposição a outros elementos, a fala e o movimento chamam atenção e enaltecem a permanência dos contrastes presentes na abertura do acontecimento. Dando visibilidade a existência de um espaço particular e possuidor de seus próprios códigos.

Toda narrativa apresentada redefine o espaço e traz um discurso sobre si. Faz do acontecimento uma travessia das camadas que se chocam com a realidade, e como resposta, elas se agitam como força criativa e estética, uma potência que se abre para o surgimento de possibilidades e a existência de outros mundos.

A tensão sugerida pelo coreógrafo promove um falar sistêmico que fala a partir de um personagem. Em outras palavras, os dançarinos não se apresentam como personagens de si, mas como agentes da enunciação que criam no palco um

¹ Matéria disponível em: <https://www.haaretz.com/israel-news/culture/.premium-batshevas-naharin-stays-fresh-with-the-hole-1.5237440>.

² “The political route of observation is opened when the men in the outer circle place their hands next to their mouths like a microphone and call out the numbers “one, two, three, four” in Hebrew like the call of a muezzin to prayer. The women answer them, also in Hebrew, and with every number called their bodies change shape like they have been struck. Later on, the men voice the same count in Arabic but the women stand their grand and continue to count in Hebrew. This generates tension that continues to grow as the female dancers look like they are falling apart, quiver and regain energy and call out with all their strength the numbers in Hebrew” (HAARETZ.COM, 2013).

lugar propício ao surgimento de forças discursivas.

Tais contrastes influenciam na aparência das imagens abstratas durante a composição coreográfica. Eventualmente Naharin nos excita a visitar estados de tensão através do impulso em colisão que aumenta a realidade das forças invisíveis no decorrer da obra. Essa intenção consiste um político que atua como força ativadora das tensões, a partir disso, podemos utilizar o pensamento de Erin Manning no seu livro *Always More Than One*, 2013, onde comenta sobre a filosofia ativista que – “começa como um princípio de co-composição entre maneiras coincidentes de ocorrer” (NAHARIN, p. 74, tradução nossa)³.

A filosofia ativista pode ser compreendida como uma filosofia que se nutre da força política em sua ativação. Ela começa no movimento e não cessa o seu fluxo, em outras palavras, ela é o que se sobressai, que escapa, que evidência e que se expressa através do corpo, na percepção e na coreografia. É um acontecimento de movimentos invisíveis que se materializaram a partir do pensamento sobre o movimento.

Em *The Hole* a ação política faz valer-se de maneiras pontuais no processo criativo e com isso, ativa condições que possibilitam visibilidades ao corpo político e reflexivo durante a execução coreográfica. As tensões afetam e provocam novas associações gerenciadas pelo afeto. Contudo, acredito que nesta coreografia reside algo político que atravessam as percepções e que surgem inicialmente durante o processo criativo como camuflagem ou estratégias de manobra do coreógrafo, nas quais ecoam como potência na sua densidade.

O político neste trabalho opera como potência que abre passagens através dos sentires. Ultrapassam a própria fala e auxilia no gerenciamento e construção de um pensamento que sobrevive através do afeto, nesse sentido, Brian Massumi no livro *Politics of Affect* onde diz que – “O afeto é o protopolítico. Trata-se das primeiras agitações da política, alinhadas com as intensidades aos sentires da vida” (MASSUMI, 2015, p. ix, tradução nossa)⁴. Isso diz respeito às mudanças que ocorrem durante um acontecimento e como o seu afetar nos direcionam a percepção e visibilidade de outros mundos.

No entanto, para reconhecer essas aberturas é eminente que o sujeito

³ “Begins as a principle of co-composition between coincident manners of occurring” (MANNING, 2013, p. 74).

⁴ “Affect is proto-political. It concerns the first stirrings of the political, flush with the felt intensities of life” (MASSUMI, 2015, p. ix).

esteja disponível para reconhecê-las. A política do afeto abrange uma dimensão da vida, onde cava e mergulha nas extremidades existenciais, a fim de criar um pensamento através do afeto que pode ser entendido como o excesso de vida.

Para Massumi, a fórmula desenvolvida por Spinoza ‘afetar e ser afetado’ pode ser considerada um protopolítico. No sentido de que o sujeito esteja aberto ao mundo e inserido num processo contínuo de coisas em constante construção e transformação, que nos afetam e influenciam em nossas escolhas durante o acontecimento. Como comentou Naharin sobre o surgimento do político nas suas obras, durante o documentário *Move* (2020), dirigido por Thierry Demaizière e Alban Teurlai:

Quanto à influência disso em meu trabalho, não se trata de expressar minha opinião política. Trata-se da pesquisa da composição. É a pesquisa para encontrar a tensão correta entre todos os elementos, textura, dinâmica, volume, delicadeza. É isso que me excita. A pesquisa pelo movimento multidimensional e a clareza da forma e não como posso mostrar as minhas ideias políticas. Não é por isso que coreografo. Mesmo assim, elas podem surgir (MOVE, 2020).

Naharin cria um mapeamento e passagens para que pequenos seres virtuais tomem forma e determinem seu próprio ritmo dentro de suas criações. Nesse contexto performativo o afeto pode ser compreendido como um eco que a partir de ressonâncias se reiniciam a cada etapa composicional intensificando a presença do político através dos pontos em tensão.

Podemos reforçar essa ideia do afetar-se pelo político ainda sob a ótica de Massumi (p. 3, tradução nossa)⁵ como - “uma maneira de falar sobre essa margem de manobra, ‘onde podemos ir e o que podemos fazer’ em todas as situações atuais.” É um exercitar do olhar da presença quando as coisas nos afetam durante os acontecimentos, como complementa:

A maneira como eu uso vem principalmente de Spinoza. Ele fala do corpo em termos de sua capacidade de afetar ou ser afetado. Estas não são duas capacidades diferentes – elas sempre andam juntas. Quando você afeta algo, você está ao mesmo tempo se abrindo para ser afetado por sua vez, e de uma maneira um pouco diferente do que poderia ter sido no momento anterior. Você fez uma transição, por menor que seja. Você ultrapassou um limiar. O afeto é uma passagem de um limiar, visto do ponto de vista da mudança de capacidade (MASSUMI, 2015, p. 03-04, tradução nossa)⁶.

⁵ “As a way of talking about that margin of manoeuvrability, the ‘where we might be able to go and what we might be able to do’ in every present situation” (MASSUMI, 2015, p. 03).

⁶ “The way I use it comes primarily from Spinoza. He talks of the body in terms of its capacity for affecting or being affected. These are not two different capacities – they always go together. When you affect something, you are at the same time opening yourself up to being affected in turn, and in a

O afeto é uma duplicação dos sentires, onde estamos sujeitos a sofrer constantes e transformações. Por outro lado, ele também age como presença dos virtuais que atravessam categorias usuais e possuem uma transversalidade que contata imediatamente a potência da mente e do corpo estando à deriva de sofrer modificações. No entanto, acredito que pensar através do afeto pulsa na forma criativa de Naharin performa como força que subverte qualquer expectativa linear da fala, da coreografia e da arte.

As coreografias de Naharin desencadeiam no espectador choques que comprometem o andamento interpretativo de suas criações. Utilizando o pensamento de Hans-Thies Lehmann (2017, p. 248), no livro *Teatro pós-dramático* comenta que - o choque desencadeia uma perturbação linguística que pode ser denominado como a poética teatral da perturbação, quando a própria linguagem entra em conflito. No contexto coreográfico essa perturbação está presente nas tensões ocasionadas entre a fala e o movimento no corpo.

Nesse sentido, o ser e o significado entram em conflito e não conseguem estabelecer uma interpretação imediata. Algo é sugerido e exposto, mas que coexiste na configuração estética como um obstáculo interpretativo. Isso afeta diretamente a compreensão da obra ao ponto de levar-nos à descoberta de sentires controversos, essa tessitura possui fios soltos onde já foram amarrados ao longo do processo. A potência disso está estabelecida na composição dinâmica e na linguagem.

A partir disso, podemos pensar que Naharin costura tensões já concebidas no processo criativo onde são reveladas através das camadas na composição. Seu entendimento atravessa a fala e o corpo gerando uma ruptura e, é nessa ruptura que algo expressa e comunica. Essa quebra no significado impacta e confronta diretamente a reflexão sobre as afecções da realidade.

Na cena em questão, a ruptura está na repetição entre o árabe e hebraico, essa ruptura só é percebida através da pulsação que exhibe os contrastes na cena e revelam a existência do oculto. Pode ser interpretado como a *chora* citado por Lehmann (2017), sendo a infraestrutura oculta da linguagem, em outras palavras, é o que escapa do significado.

slightly different way than you might have been the moment before. You have made a transition, however slight. You have stepped over a threshold. Affect is this passing of a threshold, seen from the point of view of the change in capacity" (MASSUMI, 2015, p. 3-4).

Na obra de Naharin a *chora* é o conflito estrutural na coreografia e ressoa diretamente na relação entre a *forma-dinâmica*, *ordem-caos*, *música-dança* e *obra-espectador*. A intenção é utilizada com frequência pelo coreógrafo, como se fossem, ao mesmo tempo, aliados e adversários.

A existência da *chora* acontece através da relação entre público e obra que auxilia na projeção e ampliação de outros entendimentos. Em *The Hole*, o coreógrafo problematiza o processo de construção do significado e evoca o não sentido, ele não destrói o significado, mas desestabiliza sua interpretação. Nesse sentido, a obra passa a ser vista como uma *chora-grafia* (LEHMANN, 2017, p. 247), sendo a “desconstrução do discurso centrado no sentido de invenção de um espaço que subtrai a lei do *télos* e da unidade.” Agindo diretamente na dessemantização da linguagem.

Sua realização enquanto desconstrução da linguagem transforma e multiplica o sentido, ela não faz a desagregação do sentido não é por sua vez destruída. Ela é paródia. Contudo, não é um ato arbitrário é tecnicamente necessário, por exemplo, caso você perceba que pode utilizar uma palavra de outra forma é necessário percebê-la primeiro, sendo assim, nesse ato associativo criam-se variantes que afetam todo o campo da experiência.

Vale salientar que sem a construção de um mundo social não existe um significado, o qual a interpretação dos acontecimentos é dependente. David Lapoujade (2017) no seu livro *William James, a Construção da Experiência* aponta que esses choques se dão a partir dos acontecimentos, o qual podem ser denominados como *experiência pura*, sendo algo que nos obriga a afirmar as coisas externas à nossa percepção. Isto é, algo puramente imperceptível, pois para a sua compreensão é necessária uma afetação.

A *experiência pura* trata-se da relação do sujeito com o mundo. Os acontecimentos são gerados a partir de outros acontecimentos que se chocam e criam outras imagens e é nessa abertura temporal que é possível criar as interpretações. Mas, *como esses choques articulam em The Hole?* Pressuponho que o conflito provocado pelo idioma na composição seja o choque primordial, mascarado por um sentires a partir da tensão ocasiona. O conflito entre as falas se torna mediadora entre o público e obra, fazem desaguar questões reflexivas e políticas, onde o sentido é deslocado como assunto na obra.

642

O sentires afetado pela tensão aumenta o conflito como um filtro que é

absorvido no corpo dos dançarinos que são atravessados pelo político. O espaço toma outras proporções e passa a ser reconhecido como o buraco dos acontecimentos. Desse modo, a recepção da obra se mostra de forma dinâmica alargando um saber corporal e sensorial que se transformam em algo habitual.

A dança abre espaço para muitas associações é no seu processo receptivo que revela uma “finitude e a falibilidade do saber quanto a infinitude do nosso não-saber” (BRANDSTETTER, 2012, p. 107). Movimentos do cotidiano quando utilizados em cena, podem trazer alterações, ao ponto do que é habitual ser questionado. A dança projetada no palco configura um saber, como a autora comenta:

Dança e coreografia, enquanto movimento corporal no espaço e no tempo, configuram um saber situacional: a orientação cenestésica do corpo, seu equilíbrio, sua posição, sua dinâmica; a orientação no espaço e a estruturação do tempo em processos rítmicos e as configurações corporais no encontro em movimento com o outro. Entretanto, nem este saber cenestésico da dança nem as pesquisas científicas sobre a dança podem ser diretamente aplicadas ou traduzidas em uma prática. Mas este ponto é exatamente seu ponto político (BRANDSTETTER, 2012, p. 109-110).

A dança de Naharin implica em interrupções que impactam na compreensão do público. O movimento indica rotas abstratas que revelam camadas entorpecidas pelo hábito, com isso, expande o campo de interpretação em suas coreografias. A dança é mediadora entre forma e conteúdo, como comenta Poschmann (1997, p. 4) visto que – “ela provoca a produção de sentido através de um processo semiótico que em primeiro lugar, constrói o “conteúdo” e, simultaneamente, torna perceptível, através de um movimento autorreflexivo, as condições da sua própria existência”. Naharin utiliza de modos estéticos e agência na articulação e transformação de potências que florescem na comunicação do espectador com a obra.

Conforme o grupo repete a contagem cria-se um ritmo, uma variação, uma potência, uma vibração, uma ruptura que expõe um buraco e descentraliza qualquer tipo de ordem. O foco principal é modificado e outras questões são levantadas, toda narrativa do movimento é desestabilizada gerando um rompimento no hábito.

Essa repetição pode ser compreendida como um *ritornelo* (MARTINEZ, 2013). Sua ação implica em mudanças e agrega uma reflexão a partir do seu uso, a cena pode ser comparada como um caleidoscópio por trazer à tona a revelação de

muitas camadas invisíveis para o campo interpretativo. O uso da repetição possibilita uma ingestão do espectador sobre o que ele acabou de ver e renova as associações no sentido estético que servem como estímulos para desarranjar e revelar o sujeito a ser trabalhado e acessado em cada camada.

A repetição possibilita o tempo necessário para que o espectador reflita sobre o que assistiu. De acordo com Ciane Fernandes no seu livro, *Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro: Repetição e transformação* (2017), a partir da observação das peças da coreógrafa dividiu as repetições em duas categorias de análise: *repetições formais* e *repetições implícitas*. Mas, para a cena proposta por Naharin será relacionado somente com as repetições formais.

Para Fernandes (2017, p. 53), as repetições formais podem ser divididas em quatro categorias: *obsessiva*, *intermitente*, *longo alcance* e *alterada*. Segundo a autora, as repetições podem ser reveladas ao longo da performance. Elas abrangem os seguintes aspectos:

[...] a exata repetição de uma frase de movimento (“Obsessiva”); a repetição de uma cena com sutis diferenças (“Alterada”); a repetição do mesmo evento em diferentes contextos (“Intermitente”); a repetição de eventos previamente separados, agora simultaneamente na mesma cena. (“Longo Alcance”) (FERNANDES, 2017, p. 53).

Em *The Hole* a contagem nos dois idiomas pode ser compreendida como uma *repetição obsessiva* e *alterada*. A repetição obsessiva seria o ato repetitivo da fala, o qual reverbera em contorções no corpo das dançarinas no chão. Conforme a cena ganha proporção mediante a repetição da fala, ressoam como eco. No caso da *repetição alterada* pode ser marcada a partir da qualidade de movimento que se modifica quando as dançarinas se viram e empurram o chão. À atmosfera alcançada com o uso da repetição atravessa toda a narrativa da obra e potencializa qualquer conflito.

Outro ponto de destaque diz respeito a cenografia da peça, o palco é um octógono onde atrai um olhar centralizado do espectador. Além disso, existe a ausência de cortinas, os dançarinos se mostram biográficos e são os mediadores das transições entre as cenas. Nesse sentido, todos estão inseridos na peça, eles entram e saem do mundo ficcional quando for necessário.

O teatro assume um processo de recepção e o simbólico é o procedimento de mediação entre o desejo imaginário e utópico, sendo uma

realidade empírica que tem limitações. Essa invenção permite percorrer uma viagem de possibilidades, a fim de estabelecer um teatro, palco e espetáculo como intensificadores das transformações autorreflexivas da realidade.

Na performance dos dançarinos é possível perceber que dialogam com lacunas importantes, dessa forma, o corpo torna-se o agenciador desse debate, como aponta Brandstetter (2012, p. 107), pode ser entendido como um “debate sereno e autoconfiante das diferentes formas corporais do saber, de suas lacunas e seus limites, mas também das possibilidades e impossibilidades que podem resultar dessas.”

2. Excitações camufladas na obra de Naharin: gaga.

No decorrer da peça o coreógrafo cria excitações camufladas pelas rupturas, rasgos e fendas que se colapsam dentro do buraco do acontecimento. Além disso, o termo colapso é utilizado com frequência nas aulas da linguagem gaga, desenvolvida pelo coreógrafo, no início dos anos 90, dentro da Batsheva Dance Company.

A linguagem *gaga* explora o processo de formação e elaboração do movimento, ao invés do resultado. É possível reconhecer os limites e explorar as potencialidades corporais, o qual sua filosofia parte do íntimo, como Naharin comenta durante o documentário *Gaga: O amor pela dança*, produzido por Tomer Heymann em 2017, “Romper os limites é uma questão cotidiana. Eu posso sentir que rompi meus limites hoje, mas então, eu tenho novos limites. Estou em um novo lugar. Amanhã, isso não será o suficiente e vou investigar mais.” *Gaga* requer um treinamento diário, onde busca adquirir um corpo consciente e conectado com o presente, além de ser um trabalho que procura atingir certo nível de profundidade, é possível sentir a energia e a sensação do movimento durante a prática.

Nas aulas o professor trabalha a partir de sua pesquisa pessoal e com o diálogo entre fala e movimento, viabilizando o contato com diferentes camadas. Permite intensificar o motor, engloba a capacidade de articular e escutar seu corpo antes de dizer o que deve ser feito, escutar o balanço antes de precisar da música. Diante dos estímulos, o termo colapso é utilizado e interpretado como uma quebra repentina no fluxo do movimento, mas a partir da sua ruptura surgem as variantes.

Essa investigação expande o campo criativo e possibilita o seu

participante a romper com a linearidade do movimento. A partir do colapso sugerido nas coreografias de Naharin, permite que a desordem provocada encontre a sua zona de conforto.

Durante o espetáculo cada centímetro do octógono é ocupado, a arquitetura do ambiente estrutura-se numa sala de níveis. Eshel (2013) do site *Haaretz.com*, denomina o palco de Naharin como altar e o descreve:

Há um espaço abaixo do altar onde as dançarinas podem desaparecer; o altar, onde a maior parte da atividade ocorre no alto, quase tocando as lâmpadas no palco, há uma grade está presa ao teto, uma espécie de grade sobre a qual os homens rastejam para frente. Há também um espaço horizontal que se estende até os lados até o palco que circunda o altar (HAARETZ.COM, 2013, tradução nossa)⁷.

Há momentos em que os dançarinos caminham em quatro apoios em torno do palco como se estivessem demarcando o espaço ou rondando uma presa, podemos sugerir a imagem de um felino. Essa movência no espaço é um dos estímulos encontrados durante a prática *gaga*. Como Naharin (2020) explica que a dança "conecta" ao campo de sensações. De uma só vez, posso me conectar a minha forma pura, meu animal interior, minha paixão, no sentido da existência". Isto é, para alcançar essa forma pura, é preciso permitir ser afetado.

Outro ponto é a coletividade marcada na composição, esse coletivo se dá a partir da divisão entre grupos. Por exemplo, existem intervalos em que uma única dançarina se destaca, mas imediatamente é devorada pelo coletivo. Todos a seguem e assumem responsabilidades em manter a ordem dentro dessa rede de afeto, suas escolhas determinam os dogmas sociais, já enraizados no discurso composicional. São motivados a atuar lado a lado e digladiar com as oposições, como uma rota. Como esclarece Franco Berardi (2020, p. 18) sobre essa a ação:

[...] uma pluralidade de seres orgânicos e artificiais, de humanos e de máquinas que realizam ações comuns graças a procedimentos que possibilitam interconexão e interoperação. Se você não reage a certos estímulos da forma esperada, você não integra a rede (BERARDI, 2020, p. 18).

Essa ação coletiva não é arbitrária, dentro desse espaço de

⁷ "There is a space beneath the altar where the female dancers can disappear; the altar, where most of the activity takes place and up high, almost touching the stage lamps, there is a giant grating that is attached to the ceiling, a sort of grille upon which the men will crawl forward. There is also a horizontal space that spans and stretches to the sides up to the stage that encircles the altar" (HAARETZ.COM, 2013).

oportunidades e de conexões que são apresentadas. Quando um dançarino sai dessa rede, o coletivo busca novas formas de relação e busca inserir-se em outras aberturas. Caminhar como felino, por exemplo, provoca uma orientação corporal que move na mesma direção e opera de forma ordenada. Berardi (2020, 19), utiliza o exemplo das abelhas que constroem uma colmeia e buscam de forma coordenada “materiais para a produção do mel”. Essa predisposição poderia dizer que é o que move o coletivo em *The Hole*.

O momento em que o idioma entra em conflito a tranquilidade do coletivo é abalada e evidencia a oposição entre os grupos. É marcada por uma espécie de perguntas e respostas, primeiro as mulheres iniciam a contagem em árabe, em seguida os homens respondem a contagem em hebraico. Conforme a cena ganha ritmo os idiomas se atravessam e denunciam a existência do conflito. Desse modo, Naharin explora o contraste produzido a partir do coletivo dos corpos de seus dançarinos. Em entrevista a Dick van Teylingen (2018)⁸, o coreógrafo afirma que o contexto da obra traz o discurso sobre si:

Sobre como todos os elementos se unem e criam uma história. Uma história de dança sobre volume, vulnerabilidade, uso de força explosiva, pesquisa sobre o movimento e sobre a organização da estrutura. É sobre ser capaz de rir, exagerar e se subestimar, sobre a conexão entre prazer e esforço. Acima de tudo, conta uma história sobre como superar a loucura, a paixão e a fantasia (NAHARIN, 2018, tradução nossa)⁹.

Todos se movem de acordo com suas vontades e criam suas predisposições e rotas de fuga, dando a entender que ali no octógono todos são codependentes e intensificadores da realidade do outro. *The Hole* estabelece a relação numa paisagem que modifica a estrutura da composição e faz a inclusão de tonalidades diferenciadas.

Os dançarinos no octógono utilizam todas as extremidades como rota de fuga, eles surgem do escuro e desaparecem no mesmo. A cena se dá quando um dançarino corre em direção a uma ponta do palco e se lança na escuridão, ele é acolhido por um grupo de dançarinos que o aguarda no mesmo nível que o público.

⁸ Disponível em: <https://www.theaterkrant.nl/recensie/the-hole/nederlands-dans-theater-ohad-naharin/>.

⁹ “Over hoe alle elementen samenkomen en een verhaal creëren. Een dansverhaal over volume, kwetsbaarheid, het gebruik van explosieve kracht, onderzoek naar beweging en over organisatie en structuur. Het gaat over om jezelf kunnen lachen, overdrijven en onderschatten, en over de verbinding tussen plezier en inspanning. Bovenal vertelt het een verhaal over het uitstijgen boven de waanzin en over passie en fantasie” (NAHARIN, 2018).

na experiência do espectador, reverberando em reflexões problematizadas a partir de questões socioculturais, históricas e bibliográficas do artista.

Compreendo que toda desordem projetada nas cenas é estabelecida a partir das tensões, do conflito, das redes, das repetições e dos choques que atravessam todos os sentires. Estão camufladas em forma de armadilhas preexistentes na compreensão da fala, da música, no discurso do corpo e no olhar atento do espectador.

Toda repetição criada em *The Hole*, ecoa nas extremidades do octógono na tentativa de alcançar o máximo de participantes, pois esse eco se sobressai e integra o público aos acontecimentos da composição. Nessa obra é indispensável associar o referencial de Naharin com as questões sociopolíticas de Israel. Porém, elas não acontecem de forma arbitrária, são inseridas na estrutura composicional do espetáculo ecoando e pulsando entre as múltiplas associações.

Referências

BERARDI, F. **Asfixia: Capitalismo Financeiro e a Insurreição da Linguagem**. São Paulo: UBU Editora, 2020.

BRANDSTETTER, G. Dança como cena-grafia do saber. Tradução de Stephan Baumgärtel. **Urdimento**. Florianópolis, v. 2, n. 19, p. 101-111, 2012.

DEMAIZIÈRE, Thierry; TEURLAI, Alban. **MOVE: O mundo da dança**. Colorido, NTSC, legendado, episódio 2, 47 minutos. França: Netflix, 2020.

ESHEL, Ruth. With New Dance, Batsheva's Naharin Lives Up to Expectations. Apr. 09, 2013. Disponível em: <https://www.haaretz.com/israel-news/culture/.premium-batshevas-naharin-stays-fresh-with-the-hole-1.5237440>.

FERNANDES, C. **Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro: Repetição e Transformação**. 3o edição. São Paulo: Editora Annablume, 2017.

HEYMANN, Tomer. **Gaga: O amor pela dança**. Colorido, NTSC, legendado, 1 hora e 43 minutos. Paris: Icarus Films, 2017.

LAPOUJADE, D. **William James, a construção da experiência**. Tradução Hortência Santos Lencastre. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LEHMANN, H. T. **Teatro Pós-Dramático**. São Paulo: Orfeu Negro. 2017.

MARTINEZ, Ariane. Ritornelo e repetição-variação. Tradução de Stephan Baumgärtel e José Ronaldo Faleiro. **Urdimento**. Florianópolis, v. 1, n. 20, p. 45-46, 2013.

POSCHMANN, G. O texto teatral e o teatro fundamentado no texto. Tradução de Stephan Baumgärtel. *In*: **Der nicht mehr dramatische Theater**: Aktuelle Bühnenstücke und ihre dramaturgische Analyse. Tübingen: Niemeyer, 1997.

TEYLINGEN, van Dick. NDT draait de Rollen en laat Naharin Schitteren. Theaterkrant: 09 fev. 2018. Disponível em: <https://www.theaterkrant.nl/recensie/the-hole/nederlands-dans-theater-ohad-naharin/>. Acesso em: 28 fev. 2022.

Demmy Cristina Ribeiro de Sousa (UDESC)

E-mail: demmy.h@hotmail.com

Doutoranda em Artes Cênicas (PPGAC) da UDESC, Mestre em Letras e Artes (PPGLA) da UEA, professora de artes, pesquisadora em dança-teatro e da linguagem de movimento *gaga*, artista independente e artista da dança.

650

Corpo e (auto)biografia: posições de sujeito a partir da escrita de si

Everton Santos Paixão (UFBA/FACED)
Marlécio Maknamara Silva (UFBA/FACED)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em dança

Resumo: O trabalho em questão pauta-se no recorte da pesquisa de dissertação em curso sobre a história de vida e formação do mestrando. Esse estudo, portanto, apresenta resultados parciais dessa pesquisa, focalizando em algumas paisagens (auto)biográficas acerca do corpo que dança do autor, analisando como se constitui a subjetividade do mesmo a partir das instâncias familiar, escolar e igreja. Em termos teóricos nos inspiramos nos referenciais pós-críticos em educação e nas discussões sobre (auto)biografia, propondo interfaces entre corpo e dança. Como (in)conclusão percebe-se que o corpo que dança do sujeito é atravessado pela mescla de discursos midiáticos, cristãos e dualistas implicando, assim, uma subjetividade obediente e desencarnada.

Palavras-chave: CORPO. DANÇA. SUBJETIVIDADE. DISCURSO. SUJEITO.

Abstract: The word in question is based on the cut of the dissertation research in progress on the life history and formation of the master's student. This study, therefore, presents partial results of this research, focusing on some (auto)biographical landscapes about the author's dancing body, analyzing how the subjectivity of the same is constituted from the family, school and church instances. In theoretical terms, we are inspired by post-critical references in education and discussions on (auto)biography, proposing interfaces between body and dance. As (in)conclusion, it is perceived that the subject's dancing body is crossed by the mixture of media, Christian and dualist discourses, thus implying an obedient and disembodied subjectivity

Keywords: BOBY. DANCE. SUBJECTIVITY. SPEECH. SUBJECT.

1. Corpo, dança e sujeito: um imbricamento de sentidos

O interesse em estudar o corpo não é algo tão recente na trajetória de vida do docente. Os primeiros interesses e instigações se deram no percurso como estudante do Curso de Licenciatura em Dança na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié-BA. Na época, o mesmo estava impelido em pensar as contribuições que o corpo traria para o ensino formal e, por conseguinte, como poderia a dança desvelar sentidos educativos, sensíveis, artísticos, poéticos e estéticos aos corpos que dançam (OLIVEIRA, 2018). Esse desejo continuou

651

desdobramentos e cada vez que o tema corpo emergia como objeto de investigação, novas inquietações surgiam.

Na especialização em dança, concluída na Universidade Federal da Bahia – UFBA, em 2018, alargou-se possibilidades para compreender as interfaces entre corpo, dança, educação e formação de professores/as, um recorte que o levou a pesquisar as práticas de ensino da dança na rede municipal de Jequié. Como resultado, essa pesquisa chegou a (in)conclusão de que o modo como professores/as de dança ensinam na escola tem profunda relação com a maneira como compreendem o próprio corpo ao longo do processo de formação, não se podendo limitar essa formação ao campo da esfera institucional. Na especialização em Gestão Cultural na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) 2018-2020, mais uma vez, o corpo incide, desta vez, para articular os trânsitos entre dança e gestão cultural.

Ainda nesse período ocorre o interesse pelos estudos (auto)biográficos e novas interpelações passam a suscitar em torno do campo de formação de professores/as de dança, desta vez, movendo o indivíduo a estudar essa dimensão epistemológica a partir das práticas pedagógicas dos/as docentes da rede municipal de Jequié. O ingresso no mestrado em educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia em 2021 implicou o contato com referenciais teóricos de vertente pós-crítica em estreito vínculo com as questões da (auto)biografia, ao mesmo tempo, ampliou os horizontes epistemológicos acerca do corpo que dança. Em uma dessas reflexões passou-se a entender o corpo como não dissociado do sujeito, isto é, o corpo como o próprio sujeito encarnado em sua própria existencialidade (GREINER, 2006, 2010; NÓBREGA, 2010), corporeidade esta atravessada por sentidos e atos de significações (auto)biográficas.

Em outras palavras, não há como falar de corpo sem entender que ele é o lócus de nossas trajetórias e narrativas biográficas (JOSSO, 2012; JESUS, 2019; MOMBARGER, 2016). Uma biografia nada mais é que representações de sentidos e significados a partir das posições de sujeito e de relações espaço-temporais que um corpo-sujeito faz de si (MAKNAMARA, 2016b). Nesse viés, os sentidos do corpo e da dança passam a se entremear, nunca se congelam, estancam, paralisam, já que estão em constante processo de transformação com a cultura a seu entorno. Salienta-se, assim, que nenhuma experiência que façamos de nós, do mundo e dos outros se dá fora de um conjunto de inter-relações nas quais abrangem o corpo.

O que quer se dizer é o que corpo não é um recipiente passivo de significações (GREINER, 2010; SILMOR, 2012), ele é a própria significação, tanto participa da construção dos sentidos que o produzem como também é contaminado por percepções das instâncias que o constituem (AZEVEDO, 2012). Nesse sentido, convém perceber que há uma relação dialógica e mútua entre corpo e ambiente que nunca se cessa, estanca. Uma demonstração clara de que a dança como forma de conhecimento intrínseco ao corpo constitui suas percepções e modos de ser e estar no mundo simbolicamente e culturalmente, mediante uma compreensão sócio-histórica, refletindo seu tempo, os pensamentos, crenças e valores de uma determinada cultura, sociedade, os sujeitos e grupos que dançam/dançaram (ROBATO, 2012).

Admitindo esse pensamento, entendemos que os corpos que dançam são dotados de uma materialidade de linguagem e essa materialidade não é inócua, mas se organiza segundo processos de sentidos e significados os quais atravessam o corpo do sujeito, participando, desse modo, do seu processo de subjetividade. Reflexões que podem ser muito bem reposicionadas para se colocar em questão a visibilidade atribuída a determinados corpos e danças em detrimentos de outras danças e corpos invisibilizados historicamente (ORLANDI, 2012; SANTOS, 2009). Ressaltamos que o corpo que dança, que estamos aqui nos referindo não é a matéria anatômica e fisiológica, o corpo físico, carne, fenômeno imprescindível à vida biológica (BRETON, 2002, 2013), mas do corpo discurso, instância que tanto produz sentidos quanto é capaz de significá-los (REHM, 2015).

Compreendemos, assim, que não se pode falar de sujeito sem falar de corpo, assim como não se pode falar de corpo e sujeito sem falar de discurso, bem como dos investimentos que a linguagem opera no/sobre o corpo que dança (SANTOS, 2009; REHM, 2015). O que se preconiza aqui como linguagem vai de encontro a ideia de compreendê-la apenas como um conjunto de operações léxico-semânticos, o que equivale tratá-la também como discursos de poder-saber, os quais forjam atitudes e comportamentos específicos, afetando o modo como o sujeito percebe a si, os outros e o mundo a sua volta (FOUCAULT, 2005b, 2009a, 2012).

Uma vez compreendendo que o corpo que dança escapa aqui a concepções generalizantes e fixistas, nos distanciamos de toda e qualquer intenção que precede a relação sujeito mundo, entendendo que é no plano das forças

simbólicas e culturais que a materialidade da nossa existência é interpelada e, assim, nos produz enquanto sujeitos. Uma reflexão bastante valiosa para se pensar o corpo que dança, tanto numa dimensão artística quanto pedagógica/educacional, quando se percebe que a dança ainda é tratada em muitos contextos sociais na ótica do dom ou do inatismo biológico.

A contextualização do percurso aqui evidenciado se fez necessária, pois como puderam perceber não chegamos aqui por mero acaso ou força natural das coisas, mas sim, porque o autor cujo objeto de reflexão desse artigo é sua própria (auto)biografia é professor de dança e sua história é atravessada por discursos sobre corpo e dança. A proposta desse artigo é justamente por em questão alguns desses discursos que interseccionam este corpo que dança, compreendendo como eles participam da formação e subjetivação deste docente.

Nesse sentido, nos valem dos estudos da (auto)biografia (JOSSO, 2012; MOMBERGER, 2016; MAKNAMARA, 2016) em articulação com os referenciais pós-críticos em educação (PARAÍSO, 2004, 2012), entendendo que ambos conhecimentos corroboram na direção de propiciar reflexões que nos permitam lidar com a dinamicidade do objeto de pesquisa em questão, sobretudo porque de nossa parte não temos pretensão de legitimar respostas como se elas fossem universais, já que o conhecimento para nós não é um processo dado, e sim, constituído na perspectiva da contingência do corpo em um contexto espaço-temporal (NÓBREGA, 2010).

Ademais, esta pesquisa faz uso do método (auto)biográfico em consonância com os estudos pós-críticos porque entende que, assim, a interface entre ambas as epistemologias interessam-se por um conhecimento em que o sujeito participa ativamente do seu processo, não havendo dualismo entre pesquisador/a e pesquisado/a, sendo esse mesmo conhecimento provisório, relacional e formado por um conjunto de práticas e dispositivos que não se mostram alheios ao indivíduo, mas permitem questionar as razões pelas quais esse saber é produzido, bem como as relações de poder a ele circunscritos.

Assim, imprime-se as narrativas de si um sentido formacional e subjetivo, entendendo que elas conferem a possibilidade de o sujeito mergulhar em sua própria existência e, deste modo, levando-o a narrar sua história de vida criticamente. Os estudos pós-críticos na mesma direção intencionam seus interesses pelos objetos de conhecimentos que não denotam um significado único e global,

mas plurais. Uma dimensão muito válida a esse estudo já que estamos impelidos em discutir e problematizar as singularidades de um corpo que dança a partir de suas memórias (auto)biográficas.

Nesse sentido, entende-se que narrar não é rememorar fatos cronologicamente, trata-se de um movimento que leva o sujeito a vir a ser aquilo que ainda não é, mas está em vias de estar sendo (PEREIRA, 2016; ASSIS, 2018). Não falamos de um passado vivido apenas, mas sim, dos trânsitos temporais entre passado, presente e futuro não fazendo da memória um banco inerte de dados congelados (PEREIRA, 2016), narrar enquanto possibilidade de inventar-se. A menção à memória se faz por entender que ela é componente vivo, mutante, fluxo de movimento, agenciamento no tempo-espço, porque sua dinamicidade produz significados e possibilidades outras de uma história de vida a ser contada (FREIRE, 2013). Assim, as reflexões desse artigo não se constituem como relatos expositivos.

O texto está dividido em três partes: na primeira nos propusemos analisar os sentidos do corpo e da dança no contexto da mediatização, posteriormente na escola e, por fim, no ambiente religioso. Instâncias que foram eleitas considerando a preponderância e relevância nos processos de formação do sujeito e porque produziram discursos os quais forjaram um modo de subjetividade do citado professor de dança.

2. A constituição de um sujeito no contexto das danças midiáticas

Ao perceber que tinha acordado, minha vó pergunta: já orou menino? Eu respondo que não. Ela responde: não se pode levantar sem fazer oração. Fez pelo menos o sinal da cruz? Eu respondo que sim, mesmo sem entender o propósito de ter que fazê-lo. Ela, mais uma vez, responde: ah, meu filho, temos que pedir perdão a Deus pelos nossos pecados, pois tudo que fizermos aqui nossa alma terá que dá conta um dia. Ao levantar da cama uma música que agora não lembro toca e eu começo a dançar, sem querer despertar nenhum tipo de suspeitas. De repente barulho. Ouço novamente interpelação de minha vó que pergunta: que barulho é esse no quarto aí? Eu respondo: nada, vó, apenas um objeto que caiu aqui no chão. Paro de dançar e me dirijo ao banheiro para escovar os dentes e tomar café. Dançar parecia levar o corpo a pecar, era algo banido, mas sempre dava um jeito de fazer isso, ainda que escondido. Difícil seria esquecer-la, pois a dança estava presente nos

olhares e discursos cancelavam o talento e dom do sujeito para a dança. Aliás, os discursos sobre dom o acompanhariam durante grande parte de sua vida fazendo o mesmo acreditar na possibilidade de que havia corpos ideais para a dança.

Paralelo a isso, a televisão também o influenciava, sendo a dança experienciada por meio de recursos audiovisuais (RHEM, 2015). Uma percepção que se dava mediante a compreensão de que a dança se resumia em um conjunto de passos aprendidos com auxílio de uma música (STRAZZACAPPA, 2001, 2006; MARQUES, 2007, 2012, 2014). Além disso, o que se via era que nestas danças de apelo midiático os corpos eram retratados a partir de padrões de beleza, fazendo menção as campanhas publicitárias e a slogans de capas de revistas de renome, cujos biotipos eram sempre magros, brancos e com forte apelo socioeconômico de mercado (SANTOS, 2009). Assim, entende-se a mídia não apenas como um veículo transmissor de mensagens e informações, mas enquanto um dispositivo que prima por práticas de gestão social e de interpelação das singularidades dos sujeitos, a qual opera na tentativa de orientar, determinar e constituir condutas, pensamentos, comportamentos e atitudes de sujeitos consumidores dos seus produtos.

Diante dessas considerações, quando se dança, se vê dança e se fala sobre dança, na verdade, estamos consumindo saberes, conhecimentos, percepções, leituras de mundo, sujeitos, corpos, danças e grupos legitimados historicamente (GOMES, 2006), ou seja, o que está em jogo, são modos de produção de subjetividades e, no caso da mídia, essa experiência pode se dar mediante a globalização das danças locais a uma privatização da experiência dançante (SANTOS, 2009), o que significa dizer que os modos de sentir, percebê-la e significá-la não operam de forma igual para todos/as que a consomem. Portanto, quando se fala de corpo, dança e sujeitos deve-se considerar a influência da mídia nos modos de produção subjetivas dos corpos que dançam em detrimento daqueles que são relegados esse direito de estar na cena espetacularizada.

No caso das vivências do sujeito em questão, suas referências pautaram-se numa privatização dançante, a televisão funcionando como interlocutora e exercendo influência na circulação e produção de discursos sobre corpos, danças e de corpos que dançam, a exemplo da lambada. Certamente não encontrar entraves para dançar esse estilo tenha relação com o fato dessa dança estar inserida numa estética de corpos heteronormativos. A lambada, trata-se de uma dança em que um casal formado por um homem e uma mulher, ora dançam juntos, ora distantes, o

homem conduz a mulher por meio de movimentos ágeis, rápidos e sensuais os quais alternam-se em deslocamentos para direita e para esquerda, valorizando, assim os molejos, gingados e a sincronia dos corpos.

Pegando esse exemplo, temos a nítida impressão de que algumas estéticas de dança parecem posicionar os corpos dos sujeitos em concepções heteronormativas ou não. Evidentemente que, em nossa sociedade, há um grande preconceito em torno de homens que dançam e esse preconceito também se revela sobre alguns estilos de dança em detrimento de outras matrizes estéticas. Parece ser mais aceitável socialmente que um homem dance hip hop do que o ballet clássico. A comparação aqui foi empregada em sentido análogo já que o sujeito aqui analisado se reconhece como homossexual e não foi praticante de ballet ou do hip hop, e sim, porque em seu contexto familiar a dança além de ser uma prática banida pela religiosidade sempre esteve associada ao gênero feminino, restrição essa que fazia com que o sujeito, por vezes, fosse taxado de homossexual e dançasse escondido.

O repertório dessas danças compreendia um cardápio cultural amplo e bastante diversificado indo desde a lambada de Beto Barbosa às produções difundidas em desenhos, séries, filmes, novelas, programas de auditório, aos videoclipes de Sandy & Junior, Wanessa Camargo, Balão Mágico, Chiquititas, Malhação, Carrossel, TV Colosso, Caça Talentos, a grupos de forró como Calcinha Preta, Limão com Mel, Aviões do Forró, passando pela dança do bumbum do É o Tchan, Tchabum, Cia do Pagode, Harmonia do Samba, as coreografias de Michael Jackson aos musicais de High School Musical. Assim, tais vivências denotam um trânsito diverso, amplo e complexo de possibilidades expressivas, interativas e de consumo de informações sobre corpo e dança veiculadas ao universo televisivo.

3. A constituição do sujeito dual, eficiente e disciplinado no contexto da dança escolar

Nunca me esquecerei da escola. Dos seus sabores e dissabores. Do quanto os discursos escolares marcaram meu corpo seja para negá-lo ou discipliná-lo. Das salas de aula enfileiradas, do olhar vigilante e soberano dos/as professores/as seja no horário de chegada quanto de saída da aula, do pátio cheio de gente, dos corredores, refeitório, biblioteca, do barulho da sirene anunciando o

recreio, das provas, do cansaço e monotonia das aulas, da imobilidade e pouca presença do corpo, das violências simbólicas da arquitetura escolar. Da minha primeira apresentação de dança. Dos rótulos de quem era bom ou mal aluno/a. Das competições para ver quem tirava nota melhor. Das inúmeras vezes que fui líder de turma, coreografei e montei apresentações artísticas. Das aulas de educação física cujas práticas se resumiam em futebol. Nunca me esquecerei do corpo escolar cartesiano, obediente, dócil, ferramenta de trabalho e de manutenção do status quo dominante (memória (auto)biográfica)

Corredor, escada, pátios, banheiro, salas de aulas, carteiras enfileiradas, alunos/as, (in)disciplina, professores/as, punições, barulho de sirene, currículo, provas, horário de chegada, saída, recreio, giz, apagador, conversas paralelas, corpos de todo tipo. Essas imagens refletem muito as memórias que tenho da arquitetura escolar e a relação do corpo com o ambiente de educação formal. Corpos que de forma bancária são instrumentalizados para servirem a ordem vigente, funcionando como um recipiente de informações a ser preenchido por aqueles/as quem detém o poder-saber de um currículo que nega e nos faz crer na ausência do corpo, como se ele se resumisse a uma mente decodificadora de saberes disciplinares segundo uma lógica estática, calculada e previsível.

Se, para alguns, a escola é um espaço somente para aprender, socializar e construir conhecimentos, queremos pensar que, para nós, ela está longe de se reduzir a essa finalidade. O projeto da escola, tal qual foi empreendido, se circunscreve na racionalidade moderna estando atrelado aos valores das sociedades elitistas e dominantes. Aqui a escola será tomada como uma instituição que não é neutra e que, dessa maneira, faz uso de táticas e estratégias (bio)políticas e disciplinares cujo intuito é a produção de corpos-sujeitos-eficientes-utilitários (SILMOR, 2012a, 2012b).

O processo escolar do mestrando sempre o fez esquecer que tinha um corpo, não que ele não tivesse ali hipoteticamente. Assim, a fragmentação entre os conhecimentos, a falta de diálogos entre as disciplinas, a não conexão entre o sensível, racional e corporal faziam crer que a escola não era lugar para o corpo, o que soa como paradoxo, desde que ele permanecesse estático e comportado, sendo a mente a via de todo e qualquer aprendizado. O que se percebia era que as atividades educacionais prezavam por uma pedagogia do não movimento achatando corpos, experiências e sujeitos (STRAZZACAPPA, 2001). Uma realidade que ainda

continua habitando os processos educacionais nos tempos de hoje, infelizmente.

Nesse sentido, a escola como espaço privilegiado e de convivência entre diferentes gerações e de acesso ao conhecimento sistematizado opera nos moldes do pensamento dominante fazendo uso de uma política a qual opera de forma coercitiva sobre o corpo, visando com que os sujeitos se tornem obedientes e submissos a estrutura socioeconômica vigente e faz isso punindo, bonificando, docilizando, recompensando sutilmente ou explicitamente, por vezes, recorrendo a processos classificatórios (SILMOR, 2012). Alunos/as tratados como corpos vazios e quase sempre convidados/as a silenciarem-se diante de um/a professor/a tido como detentor/a do conhecimento (FREIRE, 2013).

Nestas circunstâncias, podemos pensar na escola como espaço de competição e de lógicas homogeneizadoras, de quem perde e de quem ganha, de quem é mal ou bom aluno/a, in-disciplinado(a), de fabricação de sujeitos e de corpos em série (ASSIS, 2018). Mas, também, foi na escola, que o docente teve experiências com dança. Evidentemente que a partir de experiências que conduziram o corpo a uma instrumentalização disciplinar, cujo ensino seria pautado na valoração de uns corpos em detrimentos de outros. Tida na perspectiva do dom, as atividades de dança se é que poderiam ser chamadas assim, compunham situações extracurriculares pontuais do calendário escolar, os ritmos prezavam pela repetição de passos de músicas cristãs, numa lógica tradicional de mestre-aprendiz (FALKEMBACH, 2019; FALKEMBACH; ICLE, 2016).

Além disso, havia o entendimento de que a dança era coisa de mulher, resistência que refletia na hesitação dos alunos do sexo masculino em praticá-la (MARQUES, 2007). O que se podia esperar é que homens que dançassem no contexto escolar literalmente teriam suas orientações sexuais e masculinidades questionadas. Dançar, inclusive, era algo que “afeminava” o comportamento do homem. Apesar desses discursos atravessarem o corpo do mestrando, percebe-se que a escola teve um papel preponderante para que ele pudesse dançar e nutrir o desejo em ser artista.

E isso tornou-se mais perceptível no ensino médio, de modo que o sujeito continuou coreografando, coordenando projetos e montando diversas apresentações artísticas, sendo instigado por discursos de que tinha talento para dançar, ainda que este dançar, mais uma vez, o colocasse sob os olhares da vigilância e docilidade, enclausurando o seu corpo. E por falar em dança, identifica-se que na trajetória de

vida do sujeito o seu pensamento coreográfico coaduna com estéticas hegemônicas atreladas a esta arte.

Curioso perceber isso, porque além dos repertórios midiáticos o sujeito também era atravessado por discursos, estéticas, referências e padrões corporais de dança muito próximas do corpo vislumbrado pela técnica de dança clássica. E suas concepções, modos de criar e pensar o corpo reportariam aos códigos com referência a essa estética, fazendo com que o mesmo valorizasse movimentos harmônicos e simétricos, prezando por gestos leves, suaves e uma verticalidade do tronco. Portanto, a dança era um componente empregado na tentativa de disciplinar os corpos dos sujeitos e torná-los eficientes na execução das performances.

4. A constituição do sujeito cristão no contexto das danças praticadas na igreja

Era um dia de domingo de páscoa. Como de costume fui para missa. Ao final foi anunciada que teria uma apresentação de dança em homenagem aquela data comemorativa. Curiosamente meus olhos se mantiveram bastante atentos na movimentação que aquele momento começava a me despertar, antes mesmo de assistir à apresentação já me via ansioso para conhecer aquele grupo que tinha como nome Evangeliz'art. Meu grau de atenção só aumentou quando entraram e se colocaram em cena. Era um coletivo formado por seis dançarinos/as e a apresentação mesclava teatro e dança. Aquele modo de dançar de alguma forma me tocou, mexeu com minhas emoções, talvez, porque diferentes de tantas outras apresentações que assisti, os movimentos daquela dança não eram previsíveis. Essa coreografia trazia uma dinâmica com giros, saltos, levantamentos, diferentes tipos de deslocamentos espaciais, solos, duetos, enfim. Foi uma apresentação emocionante, os/as dançarinos me passavam muita verdade ao interpretar aquela coreografia. Ao término falei comigo mesmo eu tenho que entrar nesse grupo. Tratava-se de um grupo bastante conceituado e de renome da igreja, principalmente pelas suas qualidades artístico-coreográficas, além de que alguns de seus/as componentes tinha trajetórias como artistas em grupos de música e de teatro. Com muito esforço eu viria a me tornar membro desse grupo. A igreja passaria, desde então, a ser minha segunda casa, sendo um espaço que me oportunizaria coreografar e atuar artisticamente por muitos anos (memória (auto)biográfica).

Se na escola era muito comum ouvir e ver a dança sendo tratada como dom ou talento, na igreja esses discursos seriam largamente potencializados. A dança, no âmbito católico, iria se nutrir dessa crença cartesiana de que dançar era uma condição biológica do corpo (OLIVEIRA, 2018). No contexto desta religiosidade passaria ser legitimada em menção ao sujeito puro, casto e obediente, o qual deveria estar disposto a fazer do seu corpo um instrumento de evangelização e salvação, cabendo a esse corpo lutar contra todo e qualquer desejo pecaminoso e mundano, enquanto a alma que exercia primazia neste, tinha como missão domá-lo preparando-se para uma outra vida que se revelava fora do próprio corpo (GOMES, 2006).

Ser obediente dos rituais católicos, participar e crer em seus dogmas, receber alguns dos sacramentos importantes como o batismo, a eucaristia e a crisma era uma pré-requisito a boa conduta de um “verdadeiro cristão” comprometido com os princípios da igreja e os valores de Deus. Nesse sentido, a dança veio como parte do pacote desse discurso litúrgico e de que como instrumento de conversão e propagação do reino de Deus não passava de uma ferramenta para disciplinar/corrigir condutas e comportamentos considerados nocivos e que pudessem desvirtuar o corpo (FALKEMBACH, 2019).

Enquanto técnica disciplinar pautava-se numa (bio)política de encarceramento, enquadramento, hierarquização, adestramento e vigilância dos corpos (SILMOR, 2012a). Dançar parecia transgredir e perturbar o espaço religioso, impondo-se um controle coercitivo e minucioso sobre os corpos dos sujeitos, visto que o corpo, como receptáculo da alma, era destituído de desejos e vontades próprias (FANTINI, 2015). Neste preâmbulo, dançar era condição para submeter-se aos valores da fé que, por sua vez, se opunha a razão e o corpo, sob este viés, acabava sendo interpelado a viver uma relação de ambiguidade entre os valores do mundo terreno (prazeres e pecados) e o mundo celeste (harmoniza e salvação) (OLIVEIRA, 2018).

Nutrindo-se desse pensamento, a dança passava a catequizar as condutas, posturas, gestualidades, movimentos e expressões dos corpos, instrumentalizando-os, ora de forma mais evidente, ora de modo mais sutil, regulando o modo como se deveria pensar e produzir as danças nesse ambiente e a maneira como os corpos deveriam dançar, portar-se (FALKEMBACH; ICLE, 2016). Uma vigilância que passaria a ser exercida por todos/as de modo geral, indo desde

os temas das coreografias, as músicas, os textos, bem como os figurinos utilizados nas danças, a fim de que o corpo estivesse em conformidade com as lógicas e práticas do ambiente religioso.

Ensaaios que faziam com que os sujeitos fossem treinados até a exaustão, enaltecendo-se as habilidades físicas e virtuosas de uns corpos em detrimento de outros/as. A homogeneização dos sujeitos consistia inclusive numa tática de padronização das identidades sexuais, inclusive das não normativas (LOURO, 2000) as quais emergiriam ali e, logo, passariam ser expurgadas e reprimidas como uma manifestação que não era bem vinda aos olhos de Deus, assim sendo, a dança era uma técnica empregada na tentativa de manter o controle desse corpo passível de correção.

Nesse sentido, no contexto religioso aqui analisado percebe-se que a dança se alimentou de discursos atrelados a moral e a fé cristã, em referência ao corpo cartesiano tido enquanto representação de uma entidade sagrada. Investimentos que operaram no sentido de construir um sujeito desencanado e, ao mesmo tempo, fiel e cumpridor dos preceitos religiosos. Uma constituição que intersecciona a trajetória do corpo do docente aqui supracitado.

5. Considerações para continuar pensando

Neste estudo buscamos apresentar algumas reflexões parciais da pesquisa de mestrado do autor desse texto. Nosso objetivo, com isso, foi justamente problematizar e analisar algumas memórias (auto)biográficas no que se refere a constituição da subjetividade do sujeito. O diálogo entre os estudos (auto)biográficos e pós-críticos se mostraram relevantes na medida em que ampliou e possibilitou problematizar questões em torno do objeto que nos propusemos analisar. Essas problematizações se deram mediante três paisagens (auto)biográficas, tomando como referência as instâncias as quais tem relação com a trajetória de vida do sujeito, a saber: midiática, escolar e igreja. Analisando essa trajetória, podemos falar de uma subjetividade de um corpo que dança, constituída na mescla dos discursos instrumentais, midiáticos, duais e das práticas de obediência.

Referências

- ASSIS, T. S. **Professorialidade em dança no contexto universitário**: tessitura de uma rede de experiências. 170 f. 2018. Tese (Doutorado) - Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- AZEVEDO, A. F. Corpos que dançam. *In*: AZEVEDO, A. F (org.). **Sujeito, corpo, sentido**. Curitiba: Prismas. 2012.
- CATOGRA, F. **Memória, história e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.
- FALKEMBACH, M. F. Quando a dança nos toca: significados, ética, presença em práticas com toque no currículo. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, 2019.
- FALKEMBACH, M; ICLE, G. Três tecnologias de subjetivação para pensar o ensino de dança na escola. **EDT – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, p. 628-650, p. jul./set.2016.
- FANTINI, W. S. A dança do rei: o balé de corte e o poder de soberania em Foucault. **HOLOS**, Ano 31, v. 1, p. 280-290, fev. 2015.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2012.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Rio de Janeiro: Loyola, 2009a.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- LOURO, G. L. **Pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte, 2000.
- GOMES, L. G. *In*: MOMMENSOHN, M.; PETRELA, P. (org.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.
- GREINER, C. **O corpo em crise, novas pistas e o curto circuito das representações**. São Paulo: Annablume, 2010, v. 01. 146p.
- GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.
- JESUS, T. S. de A. Entre selfie e self: mais perguntas do que respostas na formação do professor de Dança. *In*: ZANELLA, A. K.; PERES, L. M. V. (org.). **Memórias do corpo biográfico**: como elas habitam em nós? São Leopoldo: Oikos, 2019.

JOSSO, M. C. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 22 jan. 2022.

LIA, R. **A dança como via privilegiada de educação**. Salvador: Editora: EDUFBA 2012.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortes, 2007.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MAKNAMARA, M. Tornando-me um professor de Biologia: memórias da licenciatura. In: **VII CIPA**, 2016b, Cuiabá. VII CIPA, 2016b.

MOMBERGER, C. D. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. Tradução de Eliane das Neves Moura. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

NÓBREGA, T. P. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

OLANDI, E. L. P. Processos de significação, corpo e sujeito. In: AZEVEDO, A. F. **Sujeito, corpo, sentido**. Curitiba: Prismas, 2012.

OLIVEIRA, P. K. **Dança é educação** [recurso eletrônico]: interfaces entre corporeidade e estética. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2018.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias da pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. Cap. 1. p. 23-45.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**. (Impresso). São Paulo, v. 34, n.122, p. 283-303, 2004.

PEREIRA, M.V. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016.

PERES, M. V. P. Narrativas do corpo biográfico: o que ele pode nos anunciar? In: ZANELLA, A. K.; PERES, L. M. V. (org.). **Memórias do corpo biográfico: como elas habitam em nós?** São Leopoldo: Oikos, 2019.

PETRONÍLIO, P. Performances de um corpo infame: dança e cultura. **Artefactum - Revista de estudos em linguagem e tecnologia**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, 2015.

REHM, A. **Corpos possíveis**: corpo, dança e análise do discurso. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 665

SANTOS, A. R. T. **Lições de dança no baile da pós-modernidade: corpos (des)governados na mídia.** 2009, 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

SILVA, E. C. O movimento como dispositivo de poder. **Dança**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 40-53, jul./dez. 2012a.

SILVA, E. C. **Corpo mídia na escola: uma proposta indisciplinar.** SP: Anadarco, 2015. 142p.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 21, n. 53, abril/2001.

Everton Santos Paixão (UFBA/FACED)

E-mail: evertonpaixao1987@gmail.com

Mestrando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA/FACED), Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (UFBA), Especialista em Gestão Cultura (UESC), professor de dança e artes na rede pública municipal de Jequié e estadual da Bahia.

Marlécio Maknamara Silva (UFBA/FACED)

E-mail: maknamaravilhas@gmail.com

Efetivo do Magistério Superior Federal desde 2006. Professor Associado do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.) Professor do PGEDU/UFBA (desde fev/2017) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (desde ago/2022). Pesquisador Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq/PQ-2.

666

Coreopolítica e o Carnaval de Rua no Rio de Janeiro: estratégias políticas de investigação em dança

Gabriela Haddad (UFRJ)
Orientadora Profa. Dra. Ivani Santana (UFRJ)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: Neste artigo abordamos os conceitos de *coreopolítica* e *coreopolícia* desenvolvidos por André Lepecki, no contexto do Rio de Janeiro. Compreendendo este poder que restringe os corpos nas ruas a movimentos de circulação, agitação e passividade, reconhecemos o Carnaval de Rua como manifestação cultural e prática política que se estabelece como linha de fuga desses controles urbanos. Partindo das ideias de Lepecki sobre dança como política de chão, rompendo com a fantasia policial da pólis contemporânea, traçamos uma reflexão que parte das fissuras históricas no território do Rio de Janeiro e o Carnaval de Rua como espaço-tempo de questionamento da ordem. Abordamos algumas práticas artísticas, entre blocos, performances e espetáculos, que evidenciam enfrentamentos às estruturas do poder público carioca, apontando um estado de criação artística intensamente conectada com as práticas carnavalescas.

Palavras-chave: COREOPOLÍTICA. DANÇA. PERFORMANCE. CARNAVAL. RIO DE JANEIRO.

Abstract: In this article, we approach Andre Lepecki notions of choreopolitics and choreopolice, in the context of Rio de Janeiro. Understanding this force that controls bodies in the streets to movements of march, disturbance, and passivity, we recognized the Street Carnival as a cultural manifestation and political practice establishing itself as a line of flight for these controls. Starting from Lepecki's ideas about dance as a ground policy that breaks with the contemporary polis police fantasy, we map a reflection that begins from the historical Rio de Janeiro territory fissures and the Street Carnival as a space-time of questioning order. We approach some artistic practices, between Carnival blocks, performances and shows, which show confrontations with the carioca public power structures, aiming an artistic creation condition intensely connected with carnival practices.

Keywords: CHOREOPOLITICS. DANCE. PERFORMANCE. CARNIVAL. RIO DE JANEIRO

Na urbe contemporânea, o conceito de coreopolícia (LEPECKI, 2012) pode nos ajudar a compreender este poder que restringe os corpos, limitando as ruas a locais de mera circulação - enfatizando uma espetacularização da cidade e um ar de hostilidade aos cidadãos. A partir de Lepecki (2012), entender a dança

como uma política de chão é entender como diferentes chãos sustentam diferentes danças, e como a dança é capaz de teorizar o contexto social de onde emerge. No Rio de Janeiro, entender como se dá essa coreografia entre diferentes corpos e chãos nas ruas é compreender pistas presentes a partir de movimentações ancestrais para estabelecer a *coreopolítica* da cidade. O Carnaval de Rua como manifestação cultural, artística e política vem se estabelecendo como linha de fuga desses controles pré-estabelecidos pelas autoridades na relação cidade-cidadão, por isso se torna um potencial de pesquisa prática dos conceitos desenvolvidos por Lepecki.

De forma estritamente não-metafórica, Lepecki coloca as formações do coreográfico para além do campo da dança, e se estabelecem ao observarmos e nos infiltrarmos na prática acionando “uma pluralidade de domínios virtuais diversos – sociais, políticos, econômicos, linguísticos, somáticos, raciais, estéticos e de gênero” (2012, p. 46). O urbano como espaço instituído estruturalmente através do poder público corresponde a fantasia policial que pretende conter o efêmero, o imprevisível e o deslimite. Portanto, ao teorizar a dança como uma política do chão, Lepecki (2012) reconhece dança e cidade como co-constitutivas uma da outra, e como uma alternativa à passividade, à energia frenética, violenta, agitada e cansativa da pólis contemporânea.

No caso do chão do Rio de Janeiro, a operação de urbanização, gentrificação e marginalização que está por trás da nossa cidade é particularmente violenta com pessoas negras, povos indígenas e migrantes do nordeste do país. Fissuras criadas ao longo da história que limitaram os corpos em sua relação com os bairros, becos, vielas, praias, praças, monumentos e museus cariocas. A ocupação cultural e política de certos espaços da nossa cidade se transformou a todo momento ao longo dos anos lutando contra a corrente de apropriação, espetacularização e ordenação. Dança, cidade e política refazendo o espaço de circulação afirmando movimentos que recriam a vida.

Contexto e breve história do Carnaval de Rua Carioca

Segundo Lepecki (2012), a cidade ocupa um importante papel de representação na contemporaneidade de “automobilidade”, esse constante movimento entre transeuntes e carros que imprime uma suposta liberdade de ir e vir,

carregada de símbolo de fictícia autonomia política do cidadão contemporâneo. A arquitetura opera para a construção desse palco supostamente neutro que contorna a circulação desses emblemas do autônomo. Sob esses termos civilizatórios da cidade como fantasia político-cinética da contemporaneidade, diversas fronteiras reais e imaginárias são criadas entre a cidade e os cidadãos. Lepecki (2012, p. 48) desafia a uma política que requer “uma reformulação radical das relações quase ontológicas no imaginário político ocidental entre movimento e urbanidade”. A *coreopolítica* seria o ato de ao menos imaginar possibilidades de ações enquanto danças e políticas que rompem com os clichês urbanos, mas que também atentem as histórias e as rachaduras no chão desta cidade.

O Rio de Janeiro, em seu lugar de metrópole, passa por esses movimentos de *coreopolícia* e *coreopolítica* que perduram e estruturam a cidade, sendo por um lado um objeto de poder público e, por outro, chão de cruzamentos culturais pluridiversos de onde emergem novas ações.

Na primeira metade do século XX, o desejo de transformar a cidade a partir de moldes europeus era um contraste para a realidade do Rio de Janeiro do “entrudo”¹ e dos “blocos de sujo”², da praça Onze de Tia Ciata³ e do samba do Estácio⁴. A praça Onze de Junho, nesta época apelidada de “berço do samba”, foi definida por Luiz Antônio Simas (2019, p. 49) como “uma África fincada no coração de um Rio de Janeiro tensionado pelo sonho cosmopolita de suas elites”. Nessa época, o então prefeito da cidade entre 1902 e 1906, Francisco Pereira Passos, ordenou a operação conhecida como “Bota-Abaixo” que provocou remoções e demolições de conjuntos habitacionais, cortiços, morros - tais como o morro do Senado e o morro do Castelo -, e a própria pequena África para a construção de grandes e largas avenidas que cruzavam a cidade.

Recentemente, as reformas referentes a Copa do Mundo e as Olimpíadas de 2016 não foram diferentes, uma vez que o prefeito Eduardo Paes conseguiu

¹ O entrudo é uma prática carnavalesca de origem portuguesa onde os foliões lançavam farinha, baldes d’água, limões de cheiro e luvas de areia uns nos outros.

² Bloco de Sujo é um dos primeiros apelidos dados aos blocos de carnaval que cortejavam pelas ruas do Rio de Janeiro ao som de zabumbas e tambores.

³ Hilária Batista de Almeida era sambista e mãe de santo, uma das mais importantes tias baianas da Pequena África, sua casa na Praça XI foi uma das grandes responsáveis pela sedimentação do Samba Carioca.

⁴ O samba do Estácio foi de onde nasceu o samba das escolas de samba. Os sambistas do morro adaptaram as batidas do samba maxixado para assim poder sair tocando e caminhando pelas ruas no Carnaval. Segundo Luiz Antônio Simas, “a turma do Estácio trabalhou o samba de modo a favorecer o cortejo”.

ultrapassar Pereira Passos e atingir o número de 65 mil pessoas despejadas. As reformas aliadas diretamente a iniciativas público-privadas e projetos de governo neoliberais favorecem apenas um perfil, muito específico e segregador, de pessoas frequentadoras nos espaços remodelados. Com o intuito de restabelecer o centro como “área nobre” da cidade, após definir-se um grande consenso com os eventos esportivos, mais uma vez as reformas marginalizaram comunidades e culturas. Ademais, as obras não promovem pertencimento em suas novas e imensas arquiteturas de praças e ruas, uma vez que são negligenciados aspectos básicos necessários para se ocupar naturalmente e criar laços com o meio (PAIVA; GABBAY, 2018) como sombras, bancos, circulação de ar, entre outros.

O carnaval-evento, ou o Carnaval de Rua Oficial, surgiu em 2009 como mais um efeito da transformação do Rio de Janeiro em cidade olímpica. Nesse momento, quando há a institucionalização do “Carnaval de Rua Oficial” como mais um megaevento da agenda turística, fica evidente a apropriação da folia para fins lucrativos, privatizando o espaço público ao contar com patrocínios de grandes empresas como as conhecidas marcas de cervejas. Um movimento análogo ao que aconteceu com o carnaval das Escolas de Samba, hoje o carnaval da Sapucaí. Ao passo que o capital turístico passa a ser o principal motivador para estruturação da festa, as regiões do centro e da zona sul tornam-se o foco das atividades.

Por conta do foco turístico, comercial e midiático que o Carnaval da Sapucaí recebe, é muito comum que pessoas de fora não tenham grande conhecimento sobre o Carnaval de Rua do Rio de Janeiro. Entretanto, o Carnaval vem para o Rio de Janeiro no Século XVII com uma manifestação de rua: o entrudo. Este, tido por muitos como “violento” e “bárbaro”, talvez por justamente possibilitar uma expressão física e coletiva dos sentimentos de repressão contidos durante todo o restante do ano, foi rapidamente proibido pelos oficiais.

Ao pensar sobre o Rio de Janeiro enquanto chão urbano e suas rachaduras históricas, identifica-se como a tensão de forças entre *coreopolítica* e *coreopolícia* são expostas na órbita carnavalesca desde as origens. É evidente que o Carnaval é motriz de ocupação, e os corpos, mesmo em contato com investidas de proibição, se transformam e se reinventam coletivamente de maneira a se esquivar dos limites policiais. A partir do combate ao entrudo, começaram a surgir outras organizações que, para desviar das repressões, entenderam outra forma de ocupação das ruas. Datam da segunda metade do século XIX, as primeiras

brincadeiras de carnaval próximas às atuais, envolvendo zabumbas, tambores e cortejos, daí surgem os ranchos, cordões e blocos. O Cordão do Bola Preta, considerado patrimônio imaterial da cidade, foi criado em 1918. Num segundo momento, surgem os tradicionais Bafo da Onça (1956) e Cacique de Ramos (1961). Porém, na ditadura militar esses blocos sofreram com a grande censura e um período de *coreopolicimento* altamente repressivo, onde a defesa da “moral e dos bons costumes” era utilizada como dispositivo de controle das diversões públicas.

Nessa época a Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ) ganha uma condição arbitrária de poder, instituída como decreto de lei em 1967⁵, no papel de intimidação em locais que poderiam perturbar a ordem (AMOROSO, 2019). Função esta que anteriormente já era um costume principalmente em lugares de forte presença da cultura negra⁶. No mínimo é interessante pensar o contexto de policiamento no Rio de Janeiro a partir das reflexões sugeridas por Lepecki (2012): enquanto a polícia se determina com o monopólio de orientação do urbano como espaço de pura circulação, a polícia também transgride seus próprios limites ao executar com alarde sua performance não apenas pelas luzes e sirenes, mas acima de tudo nos abusos de poder ao utilizar de truculência e violência gratuita.

A partir da democratização, o Carnaval de Rua tem seu terceiro momento com novos blocos como o famoso Suvaco de Cristo (1985), Bloco de Segunda (1987) fundado por antigos membros do MR8, e o Cordão do Boitató (1996), responsável pela retomada do centro da cidade e que arrasta multidões até hoje (MACHADO, 2017). Finalmente nos anos 2000, esse carnaval do “Zé Pereira” tem uma espécie de explosão, influenciado por um movimento conhecido como *neofanfarrismo*. Para muitos, esse movimento retoma a festa espontânea dos entrudos e ranchos, e incentiva a expansão do carnaval por quase dois meses. Esses grupos musicais, que também se organizam em blocos – como a Orquestra Voadora – mas não apenas em blocos, se tornaram responsáveis por uma

⁵ Decreto-Lei n° 337, de 13 de março de 1967, que definiu como atribuições da PMERJ:

a) executar o policiamento ostensivo, fardado, planejado pelas autoridades policiais competentes, a fim de assegurar o cumprimento da lei e manutenção da ordem pública e o exercício dos poderes constituídos b) atuar de maneira preventiva, como força de dissuasão, em locais ou áreas específicas, onde se presume ser possível a perturbação da ordem.

⁶ A lei da vadiagem foi uma dessas leis que eram utilizadas a fim de criminalizar práticas das culturas afrodiáspóricas. Ainda prevista em lei, a vadiagem é uma contravenção prevista no artigo 59 do decreto-lei 3.688 de 1941. A lei classifica como vadiagem "entregar-se alguém habitualmente à ociosidade, sendo válido para o trabalho, sem ter renda que lhe assegure meios bastantes de subsistência, ou prover à própria subsistência mediante ocupação ilícita". A pena pode variar entre 15 dias e três meses.

reterritorialização cultural da cidade (HERSCHAMANN, 2014).

Essa onda mobilizou grande ocupação cultural urbana, e assim o Rio de Janeiro passou a ter uma cultura contínua de música gratuita na rua (HERSCHAMANN, 2014), tornando mais democrático o acesso à cultura, tanto através dos cortejos e shows, como através de oficinas de dança e de instrumentos vinculada a essas organizações, como a Oficina do Bloco Amigos da Onça. Ao organizar o espaço urbano para ações coletivas que emergem a partir das lacunas históricas desse mesmo chão, os sujeitos realizam a partir do inesperado e do espontâneo, e impulsionam novas ações. A *coreopolítica* como intervenção no “insensato movimento insensível” (LEPECKI, 2012, p. 55) do *coreopolicimento* opera uma coreografia que evidencia o sujeito, bem como seus agenciamentos.

Esse movimento conduziu uma outra conscientização na relação cidade-cidadão, estruturou debates políticos sobre a responsabilidade de ocupar o território público. Na base da autogestão, esses organizadores, muitos deles músicos, sem apoio da prefeitura, resgataram a circulação cultural em diferentes lugares da cidade, muitos no centro, o que promoveu a recuperação das experiências sensíveis recriando um fluxo de vida nesses cantos. Pouco a pouco, alguns acordos tácitos entre os foliões, ambulantes, músicos, dançantes e pernaltas são criados a fim de minimizar impactos negativos por onde o cortejo passava. O movimento cria uma formação coreográfica na cidade que é política, não apenas por promover caminhadas, ocupar novos territórios e encher de cultura espaços esquecidos pelo poder público, mas também por criar uma atmosfera de cuidado. Esse cuidado que surge, não como um vínculo afetivo que muitas vezes é atribuído a um ideal do carioca festivo, mas sim com o afeto que é ação. O folião precisa seguir os cuidados com a passagem dos carros, com as calçadas dos prédios, com os vendedores ambulantes que quase sempre precisam de ajuda para mover os carrinhos, com os músicos que precisam de espaço para tocar, e só assim o movimento se torna possível. Sem o folião, o carnaval não acontece.

Apenas em 2009, alguns anos depois, é criado o Carnaval de Rua Oficial do Rio de Janeiro no contexto dos megaeventos esportivos. Todavia, entendendo os interesses de apropriação comercial da iniciativa, a maioria dos blocos desta última onda do carnaval de rua decide, politicamente, por manter suas atividades como sempre existiram, ou seja, não-oficialmente. Estruturados a partir da *coreopolítica*, a partir do dissenso, se estabelecendo fora do clichê da ordem urbana em ações

visíveis e presentes na cidade, o agora batizado “Carnaval de Rua Não-Oficial” se alimenta de mais e novas rupturas com o poder.

Em 2022, apesar do avanço da vacinação em massa, a nova variante da Covid-19 (ômicon) fez com que o prefeito Eduardo Paes cancelasse o carnaval de rua, uma possibilidade já vislumbrada pelos foliões no final de 2021. Mesmo após as estatísticas de baixa letalidade da variante, o prefeito não aprovou as alternativas propostas⁷ para a realização dos blocos mais tradicionais. Isso, corroborado pelo contexto político já mencionado, não impediu que acontecesse dois Carnavais de Rua Não-Oficiais em 2022, um improvisado que ocorreu no próprio feriado do carnaval; e um no feriado de Tiradentes e São Jorge, com intenção de organização política, após um manifesto declarado pelo “Ocupa Carnaval” no dia 11 de Abril – a rua é do povo e nossa voz é livre. Neste momento, ao menos 140 blocos bradaram que “carnaval não é um evento social que depende de alvará do poder público, é uma expressão popular e um direito histórico conquistado na luta”⁸.

Esse movimento foi responsável por diversas imagens simbólicas nos últimos anos, as quais recoreografaram os corpos nas ruas. O povo através da dança rompendo o espaço circulação, não se rende a agitação fútil da performance espetacular do urbano e, ao contrário, vai adicionando novas camadas de rompimentos e fissuras, considerando corpo, espaço, tempo e movimento em sua dança.

Carnaval, Corpo e Política

Se o biopoder contemporâneo se encontra cada vez mais fluido, não-perceptível e infiltrado em nossa existência (PELBART, 2017), retomar o próprio corpo para ser afetado pela experiência da vida na rua é entrar em contato com a transcendência. Nosso corpo também é esse espaço constante de *coreopolítica* e *coreopolícia*, talvez seja por isso que a procura pelo carnaval seja tão intensa, por essa possibilidade de olhar e sentir o extraordinário: “sair de si sem se perder é o desafio da experiência estética e do fazer artístico” (CASTRO, 2021, p. 13).

O ritmo cadenciado dos passos curtos dos foliões que querem apreciar a música e ainda seguir caminhando para abrir alas para o bloco passar, substitui o

⁷ Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/extra-extra/prefeitura-recusa-pedidos-sobre-blocos-de-rua-tarcisio-provoca-paes-quer-ser-inimigo-do-carnaval-25472547.html>.

⁸ Disponível no *instagram* do @ocupacarnaval.

andar rápido, que não faz curva, do cotidiano. Historicamente, o carnaval de rua se tornou o carnaval mais acessível da cidade possibilitando um encontro da cidade e do povo com artes e culturaS que lhe são próprias. Entre fantasias, foliões, músicos, cantantes e dançantes, corpos reivindicam pertencimento anualmente nesses territórios. Ao invés de promover democracia ou uma inversão social, o que se percebe é que o Carnaval de Rua expõe e intensifica os jogos de força que formam a cidade, assim potencializando questionamentos e balançando as estruturas da coreografia cansativa da pólis contemporânea.

Em 2020, antes do período de isolamento pandêmico, o bloco Virtual - um dos blocos de fanfarra que teve o seu cortejo realizado na Av. Atlântica no Leme (entre os IPTUs mais caros do Rio) - fez um desfile político falando sobre algo abundante naquele cenário urbano: água. O bloco realizou uma performance com graxa lembrando as toneladas de óleo derramadas no litoral do Brasil que tornaram impróprio o banho e o consumo de peixes, prejudicando muitas famílias caiçaras. Já o mestre de baterias carregava uma fantasia com os dizeres: “Precarizar o que é público para torná-lo privado”, “Água potável para o povo agora e sempre” atentando outro problema com a antiga CEDAE⁹. Em 2020, os cariocas passaram a comprar água para beber já que a água encanada estava imprópria para consumo. Atualmente, a CEDAE foi substituída pela Águas do Rio, empresa privada, que se tornou responsável pelo abastecimento de água. Ou seja, o cortejo, de certa forma, prevê a movimentação de privatização e denuncia o poder público por não fornecer água potável à população. O dissenso se faz presente em uma nova camada política, trazendo vias de partilha e identificação para os corpos naquele asfalto em frente ao mar. A imposição da compra de “água de beber”¹⁰ no Rio evidencia, em maior grau, a vulnerabilidade compartilhada em relação à negligência do poder público sobre às necessidades básicas do viver.

⁹ Disponível em: <https://mareonline.com.br/com-cheiro-ruim-e-cor-de-barro-cariocas-precisam-comprar-agua/>

¹⁰ Música de Antônio Carlos Jobim frequentemente tocada nesses blocos.



Fig. 2. Bloco Virtual. Fonte: Acervo Pessoal 2020.

Para todos verem: 3 fotografias em sequência do cortejo do Bloco Virtual em 2020. Nas duas primeiras, mulheres dançam com a pele cheia de graxa. Na última, o homem, mestre de baterias, puxa o bloco com os dizeres na roupa “Água Potável para o povo AGORA e SEMPRE”.

Castiel Vitorino em entrevista coloca que “o que faz o corpo ser matéria de contestação social na ocidentalidade é sua imprevisível e encruzilhada formação subjetiva constituída por elementos que juntos também são capazes de construir outros modos de ser sujeito e abandonar as orientações emocionais e cognitivas prescritas pelo mundo que o forma” (VITORINO, 2020, p. 236). A potência exusíaca do corpo carrega uma condição de transformação e instabilidade constante, por isso é uma das condições que a colonialidade tenta capturar a qualquer custo. O sistema precisa de corpos dóceis para continuar perdurando enquanto padrão.

A rua enquanto espaço de encontro de diferentes corpos, de cruzamento de experiências e saberes, fermentada pela arte e pela cultura, concentra uma capacidade corpórea e coletiva de dissenso. A instabilidade é própria da arte, como coloca Rancière (2009) é através do dissenso que a arte produz partilhas do sensível. Corpo é memória e conhecimento inscrito, por isso, o corpo cria, comporta e expressa uma série de ações que estão fora das “previsões coloniais”. Stuart Hall (2003, p. 59) atenta para o fato de que o processo de globalização “não é inevitável e, apesar de ser estruturado a partir da dominância, não é capaz de saturar tudo dentro da sua órbita”. Através das estratégias de diferença, o corpo escapa à norma.

Um corpo dançante é um corpo que está revisando, transformando, transmitindo e recriando um conhecimento. Oralitura segundo Leda Maria Martins (2003) trata da complexidade das tessituras do corpo que abarcam memória, história, cosmovisões. O Carnaval muitas vezes foi colocado, tanto por um senso

comum, quanto pelas mídias e parte de seus estudiosos, como um lugar de democracia social. A festividade é associada a uma suposta característica afetiva e amistosa que gostam de correlacionar como sendo parte da genética cultural do povo brasileiro. Ressemantizar a afetividade brasileira seria ampliar as noções de afeto para se deixar afetar pelo outro, e não tanto sobre reforçar características de afeição (SOVIK, 2009). As corporeidades acionam seus conhecimentos evidenciados pela encruzilhada: “trânsitos inter e transculturais que se confrontam e se entrecruzam nem sempre amistosamente” (MARTINS, 2003, p. 69).

Lélia Gonzalez (2020, p. 80) trouxe luz para algo muito importante: “é justamente no momento do rito carnavalesco que o mito (da democracia racial) é atualizado com toda a sua força simbólica”. O fato da mulher negra ser vista como rainha do carnaval da Avenida, por exemplo, exhibe um endeusamento, que na maioria das vezes, apenas reforça a hiperssexualização e objetificação de seus corpos. A artista Priscila Rezende, em sua performance “Vem... para ser infeliz” apresentada em 2021 na exposição Abre Alas 17 da A Gentil Carioca, faz referência notória ao jingle do carnaval da Sapucaí. Ela se coloca nua, apenas com um adereço de cabeça e uma máscara na face, imitando uma máscara de flandres. Seu corpo, com estereótipos racistas escritos como: “mulata sargentelli”, “cor do pecado”, “mulata exportação”, “exótica”, entre outros, samba até a exaustão durante 30 a 40 minutos no meio da Rua Gonçalves Lêdo concentrando o público ao seu redor.



Fig. 3. Vem... Para ser infeliz. Fonte: @priscilarezendeart, 2021.

Para todos verem: Uma mulher negra com uma máscara de flandres e um adereço de cabeça carnavalesco na cor rosa, com o corpo nu e palavras escritas no seu dorso.

O carnaval como a principal manifestação cultural do país engloba diversos tipos de festa, o Carnaval de Rua constitui-se como uma variedade de manifestações. Os agenciamentos *coreopolíticos* que o Carnaval de Rua viabiliza considera corpos plurais com diferentes camadas de opressões urbanas. As denúncias de conflitos territoriais presentes em sua atmosfera não excluem, e sim declaram, a sistêmica e cruel hierarquia social da nossa sociedade com profundas feridas coloniais. Como o coreopolicimento que, quase sempre, se coloca estritamente mais violento com corpos negros. Por isso, pretendemos nos afastar de associar o carnaval a um consenso de inversão social, como o antropólogo Roberto DaMatta (1986) vinculou a essa festividade. Entretanto, é inegável a exposição nítida que esses conflitos urbanos tomam nesse período, e assim, em corpo e encontro atravessam muitas dessas fronteiras reais e imaginárias que o urbano estrutura como dispositivo de poder policial. O carnaval enquanto alternativa às relações insensíveis do movimento para com a rua, promove ações improváveis de criação de sentido coletivo.

Para além da festa em si, o Carnaval, por via do dissenso no espaço público, evidencia a potência performativa do corpo político, e através de encruzilhadas partilhas de rua, atinge corpos, espaços e tempos que rompem o lugar-comum. O efêmero, o imprevisível e a quebra de limites que o Carnaval de

Rua reserva já seria naturalmente insurgente, pensando a partir da *coreopolítica*. Nos atrevemos a dizer que acima disso, o Carnaval de Rua potencializa a imprevisibilidade, movimentando um espaço-tempo artístico onde corpos dissidentes teorizam sob e sobre o território, entre enunciados ignorados pelo proposital ritmo frenético contemporâneo.

O Carnaval de Rua como proposta de investigação em dança

O corpo em performance é uma inscrição de conhecimento que se grafa no gesto. Questionando a proposta ocidental de que os lugares de memória estão apenas em museus e bibliotecas, Leda Maria Martins (2003) coloca que esses lugares estão também incorporados, muitas vezes repletos de conhecimentos que os escritos proíbem. Com as grafias do corpo, a dança esculpe ou delinea no ar pensamentos, sonoridades, espacialidades. Ao partir do corpo em si mesmo, na dança existe sempre algo que falta e algo que excede, trata de grafias de um tempo que não é só para frente, mas que é circular, carregado de ancestralidade. Como artistas da dança, nos inserimos numa realidade onde se pesquisa fazendo e se faz pesquisando. Elaboramos a partir dos nossos questionamentos e atravessados pela experiência prática trazemos mais efeitos criativos.

Pensar no Carnaval de Rua como princípio de investigação em dança considera uma política de chão que se estabelece desde suas fissuras. Essas articulações entre o Carnaval de Rua e a arte contemporânea não são recentes. Maurício Barros de Castro (2021) ressalta que o encontro do artista Carlos Vergara com o bloco Cacique de Ramos resultou em importante troca de conhecimentos entre arte e cultura de rua. O Cacique de Ramos, bloco que surge no bairro periférico do Rio de Janeiro, foi formado por jovens instrumentistas de ascendência indígena, com destaque para os líderes do bloco: Ubirajara e Ubirany, renomados sambistas. No meio de um período de alta repressão como a ditadura militar, o Carnaval ainda representava um espaço de pertencimento coletivo na rua - Cacique de Ramos, “Dos 7.000 componentes, eu sou 1”: horizontalmente unidos pela sua fantasia de Cacique, mas diferentes também pelas suas nuances individuais e pela maneira que montavam suas fantasias. Já nessa época, assim como hoje, o bloco não exigia desses componentes nada em especial, apenas a vontade de se juntar ao movimento. Vergara observou a “aceitação tácita” de se unir à multidão e se

sentir acolhido, evidenciando essa dimensão de incorporação e pertencimento que o Carnaval carrega, intercâmbio que o levou a novas descobertas artísticas.

Agenciando ou agenciado pela coreopolítica, o corpo encontra caminhos para um espaço-tempo de ilusão, o Carnaval de Rua, e torna-se um reduto de conhecimento corporificado. Através da brincadeira, da festa e do ritual, o corpo dissidente encontra outros modos de mover e pertencer coletivamente resistindo às tentativas do seu apagamento. Num tempo contemporâneo onde os gestos se tornam cada vez mais controlados, codificados, individualizados e segmentados, o Carnaval de Rua é ponto de partida de práticas que por processos de resistência, transformação e restauração garantem sobrevivência.

Novas dimensões sobre espaço, tempo, individual e coletivo são postas a partir do Carnaval de Rua. Acreditamos que, esse estado carnavalesco salienta justamente as fronteiras imaginárias decorrentes de um processo que a todo o momento favoreceram a branquitude, a cultura nortecêntrica e o conhecimento hegemônico, que manipulam corpos a fim de alimentar a lógica neoliberal capitalista. Portanto, a pesquisa pretende abordar perspectivas outras dentre essas performatividades que rompem clichês e assumem um estado de enfrentamento, sem esquecer de qual território, ou de qual chão se parte aqui, o Rio de Janeiro.

A performance coletiva “Entre Horizontes Móveis”, apresentação única no Salão Assyrio do Teatro Municipal do Rio de Janeiro no dia 15 de Julho de 2022, compôs sua dramaturgia através da poética urbana e da cultura de rua marginalizada. Logo no início, a ‘1ª ballroom do municipal’ evoca bairros periféricos como Cavalcanti, Pavuna, Bangu e Engenho da Rainha para apresentar seus performers. No ritmo do conhecido funk, o elenco canta e dança que “O Municipal é ruim de invadir”, zombando da instituição, do público e de línguas estrangeiras como inglês e francês, diretamente criticando a colonização cultural e a hierarquia social. O elenco enuncia um dicionário afroindígena brasileiro e um manifesto declarando o desejo de “denegrir” o espaço, empretecendo, criticando as barreiras racistas inclusive na linguagem e no conhecimento.

Ao usar a própria ocupação de um espaço que representa socialmente um importante equipamento cultural, o Teatro Municipal torna-se o próprio mote da performance em si. Consequentemente, tal performatividade reverbera em uma rede de rupturas com os clichês associados a esse espaço, sendo assim, a performance não apenas evoca o urbano e a marginalização como pesquisa de criação, mas

teoriza socialmente sobre a própria ocupação. Se o “Municipal” enquanto instituição foi estruturado para a supremacia branco-europeia, e em si carrega leis ditas e não-ditas sobre os movimentos aceitos naquele espaço, a desautorização de uma formalidade evidente tanto no figurino dos performers, na linguagem e no enfrentamento com o público desordena essa conformação.

Outro espetáculo de dança, “Vírgula” da Cia Gente, faz uma ode à lentidão, colocando em cena uma experiência de contraponto ao tempo frenético, à correria da vida contemporânea imposta também pelos dispositivos urbanos. Segundo o diretor Paulo Emílio Azevedo¹¹, a disritmia da obra - a pausa - não está para a execução de um movimento propriamente devagar, mas sim para voltar-se ao próprio corpo e seguir sua dinâmica como proposta de desobediência. Nesse caso, Vírgula seria aquilo que ocorre no meio, nas curvas, pode representar justamente a fissura, a lacuna e os entres da vida. A fantasia cinética também é uma manipulação de tempo, o corpo como instrumento do trabalho na ideologia neoliberal corresponde às exigências de produção. A lentidão, nesse caso, corresponde ao movimento orgânico do corpo que interrompe essa lógica. O dissenso se coloca para o tempo urbano, a performatividade surge como uma teorização desse tempo. Essas são algumas das experiências estéticas que parecem revelar certas conexões performativas que vislumbramos nessa pesquisa em dança.

O Carnaval de Rua como proposta de investigação, a nosso ver, inicia uma série de incitações sobre o coletivo, sobre o corpo, sobre o movimento, sobre o tempo, sobre o espaço e, principalmente, sobre presença que contrariam o coreopolicimento que reproduz consenso e passividade. O estado artístico do Carnaval atiza novos movimentos que reivindicam o espaço como lugar de aparecimento do sujeito político, mobilizando ações nas lacunas de circulação do urbano. Citando Lepecki (2011, p. 56): “Coreopolítica é a revelação teórica e prática do espaço consensual e liso de circulação como máxima fantasia policial, pois não há chão sem acidentes, rachaduras, cicatrizes de historicidade”. Despertado por esses vazios, e porque o corpo escolhe oscilar, brincar, gingar, sambar e rebolar por entre eles, o espírito Carnavalesco ascende como possível intangível na dança em meio a imposições alienantes. A nossa pesquisa segue a partir dessas incitações, para novas ações de dissenso no urbano.

¹¹ Disponível em: <https://rotacult.com.br/2022/04/virgula-nova-criacao-da-cia-gente-nos-teatros-armando-gonzaga-e-joao-caetano/>.

Referências

AMOROSO, M. A tropa e a cidade: a Polícia Militar no Rio de Janeiro durante a abertura e seus impactos negativos futuros para a consolidação de um universo de direitos para as favelas. **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis: UDESC, v. 11, n. 27, p. 129-157, mai./ago., 2019.

CASTRO, M. **Carnaval-ritual**: Carlos Vergara e Cacique de Ramos. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

DA MATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

GONZALEZ, L. **Por um Feminismo Afro Latino Americano**. Rio de Janeiro: Editora Schwartz, 2020.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HERSCHAMANN, M. Ambulantes e prontos para a rua: algumas considerações sobre o crescimento das (neo)fanfarras no Rio de Janeiro. **Logos**, [S. l.], v. 2, n. 24, dez., 2014.

LEPECKI, A. Coreopolítica e coreopolícia. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 13, n.1, p. 41-60, 2011.

MACHADO, F. **Ei, você aí, me dá um dinheiro aí?** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

MARTINS, L. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, [S. l.], n. 26, p. 55-71, 2003.

PAIVA, R; GABBAY, M. Cidade, afeto e ocupações: ou a transfiguração do espaço público no Brasil contemporâneo. **Revista Rua**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 129-138, 2018.

PELBART, P. P. Biopolítica. **Sala Preta**, [S. l.], v. 7, p. 57-66, 2007.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2009.

SIMAS, L. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

SOVIK, L. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro, RJ: Aeroplano, 2009.

VITORINO, C. Entrevista com a artista Castiel Vitorino, autora da obra “corpo-flor”, imagem de capa do dossiê estética africana. Entrevista concedida a Rízzia Rocha e Luís Thiago Dantas. **ARTEFILOSOFIA**, Ouro Preto, v. 15, n. 28, p. 233-238, 2020.

Gabriela Haddad (UFRJ)

E-mail: haddad.gabi@gmail.com

Artista da dança contemporânea e mestranda em dança pelo PPGDAN/UFRJ. Pesquisa a criação artística em dança na relação biopolítica com a cidade. Campos de interesse: branquitude, biopolítica e decolonialidade. Sua prática permeia a performance, improvisação, dança contemporânea e danças urbanas.

Ivani Santana (UFRJ)

E-mail: ivanisantana@eefd.ufrj.br

Artista e pesquisadora da dança contemporânea. Investigação principal: processos criativos com tecnologias digitais. Atualmente explora a relação com as realidades expandidas: virtual, aumentada e mista. Estudos de interesse: cosmotécnica, cognição, feminismos e improvisação. Idealizadora e membro da conexão Mulheres da Improvisação. Líder do Grupo de Pesquisa Poéticas Tecnológicas: corpoaudiovisual.

Bordados de Corpus nas Dramaturgias de Testemunhos

Helena Bastos (LADCOR PPGAC/ECA - USP)
Vanessa Macedo (Pós-Doutoranda LADCOR PPGAC/ECA - USP)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças.

Resumo: Partindo da experiência vivida na Ocupação José Bonifácio, 237, ligada ao Movimento de Moradia Central e Regional, esse texto é o primeiro registro do encontro entre as pesquisas de Helena Bastos e Vanessa Macedo, na investigação que vêm chamando de práticas de “depoimento-escuta”. Em diálogo com autoras feministas que se debruçam sobre a importância de localizarmos as nossas falas e validarmos as narrativas de si, nossa proposta tece possibilidades de interseccionar poéticas e políticas em ações pedagógicas, acadêmicas e artísticas. Autoras como bel hooks (2019), Christine Greiner (2017), Marcia Tiburi (2020), Margareth Rago (2013), Paula Sibila (2016), entre outras, fomentam essa reflexão.

Palavras-Chave: CORPO. OCUPAÇÃO JOSÉ BONIFÁCIO. ESCUTA. AUTODEPOIMENTO. FEMINISMO.

Abstract: Starting from the experience lived in the José Bonifácio Occupation, 237, linked to the Central and Regional Housing Movement, this text is the first record of the meeting between the researches of Helena Bastos and Vanessa Macedo, in the investigation they have been calling practices of "testimony-listening". In dialogue with feminist authors who focus on the importance of locating our speeches and validating the narratives of themselves, our proposal weaves possibilities of intersecting poetics and policies in pedagogical, academic and artistic actions. Authors such as bel Hooks (2019), Christine Greiner (2017), Marcia Tiburi (2020), Margareth Rago (2013), Paula Sibila (2016), among others, foster this reflection.

Keywords: BODY. JOSÉ BONIFÁCIO OCCUPATION. LISTENING. SELF-TESTIMONY. FEMINISM.



Fig. 1. Ocupação José Bonifácio, 237. Foto de Helena Bastos (03/07/2022).

Para todos verem: Foto frontal do Edifício que fica numa esquina da região central de SP. Captura-se somente as janelas, em perspectiva de baixo para cima. Destaca-se uma linha de janelas com grades. A arquitetura do prédio da José Bonifácio se caracteriza pelo estilo arte decor. A cor do céu é cinza claro, próximo de textura de areia. Sobre o prédio, destaca-se um céu azul, sem nuvens. Foto capturada aproximadamente perto das 10h.

1. Um começo

“Bordados de Corpus nas Dramaturgias de Testemunhos” é um desdobramento do projeto intitulado “Bordados de Corpus: Depoimentos gerados por mulheres no distanciamento social”¹, selecionado pela Pró-Reitoria de Cultura e Extensão/PRCEU e desenvolvido, desde setembro de 2021, na Ocupação José Bonifácio 237 (Centro), ligada ao Movimento de Moradia Central e Regional - MMCR.

Nesta Ocupação, Helena Bastos (coordenadora do projeto) e Vanessa Macedo (pós-doutoranda e uma das pesquisadoras que atuam no projeto), têm observado intersecções e complementaridades em suas metodologias de trabalho. Juntas, passaram a desenvolver práticas de depoimento-escuta, refletindo sobre como esse binômio atua em ações pedagógicas, acadêmicas e artísticas.

Durante os oito meses de ações desenvolvidas na Ocupação José

¹ Integrantes do Projeto: LADCOR: Helena Bastos (Coordenadora do Projeto); Vanessa Macedo (Bolsista Pós-doc); Marcial Lourenço Macome (Bolsista Doutorado, 2022); Murilo Gaulês (Bolsista Doutorado, 2021); Norma Brito (Artista Colaboradora, 2021); Layla Cesare Trindade (Bolsista ICC); Luanda Vilella de Castro (Bolsista ICC). Participação especial de Flávia Bertinelli Almeida (Bolsista Mestrado).

família, narrativa literária, história oral e suas transmutações em diferentes registros audiovisuais, corporais e/ou vocais.

É interessante pensarmos nessa convivência artística e criativa, na qual transitávamos de modos distintos, no tateamento de como promover um ambiente solidário a partir das histórias dessas mulheres e das narrativas que foram geradas de modo cúmplice e acolhedor.

Nesse contexto, o corpo sempre foi algo fundante. A pesquisadora Christine Greiner nos convida:

É nesses contextos que a arte tem se mostrado fundamental, na medida em que tem aptidão para simular estados de alteridade, explicando o modo como se constituem as conexões entre os fluxos orgânicos, a internacionalização dos dispositivos de poder e aquilo que se anuncia como a gênese do movimento/pensamento (GREINER, 2017, p.11).

Nessas condições, fomos evocando *Bordados de Corpus* (BASTOS, 2017, 2020, 2021, 2022) por acreditarmos que explicitam em algum nível que tais ações, compreendendo-as como fluxos, vão estabelecendo e colaborando para refletirmos sobre nossos modos de vida, nossas escolhas e as singularidades dos processos de criação. É nessas articulações que vai se evidenciando como cada pessoa envolvida consegue trocar informações com o/a outro. Em diálogo com a hipótese de Greiner, vamos apresentando *Bordados de Corpus* tecido a partir da ideia de que do gesto de bordar se produz uma qualidade de escuta; que não é passiva.

Sublinhamos a palavra bordar. Para além de uma licença metafórica, o verbo está conectado com o próprio ato de bordar. Bastos, no percurso de sua trajetória, vem adotando bordar, em lenços brancos, dimensões da violência a que somos expostos diariamente. Em lenços bordados com linhas vermelhas, há denúncias de vidas privadas e disseminadas, por diversas intolerâncias como o feminicídio, a política, além da ausência efetiva de políticas públicas que garantam moradias dignas. Não podemos nos esquecer que é urgente uma polícia mais preparada e humanizada. A partir dessas referências, explicitamos ausências de um Estado de direito que garanta o direito à vida, a qualquer vida, de modo qualitativo.

Seguindo a reflexão de uma escuta do corpo, essa vem sendo tramada desde a tese de Bastos (2003). Nessa condução, assumimos o silêncio como estratégia para relacionamento com um ambiente repleto de possibilidades, em que

uma escolha acarretará a exclusão das outras. “A questão do silêncio na escuta do corpo gera um exercício fundamental de autopercepção das interações desse corpo com o ambiente que o invade” (BASTOS, 2003, p. 30). Importante frisar que esse silêncio não é aquele que sugere o senso comum: um ambiente sem sons ou ruídos. É um silêncio que esbarra na imobilidade.

Buscamos a sensibilização do grupo (moradoras, artistas, professoras/es, estudantes) com estratégias que, no processo, fundamentassem interrogações: O que torna uma vida valiosa? Como explicar as maneiras desiguais de valorizar vidas? Dessas perspectivas, a pesquisa de Vanessa Macedo, relacionada ao autodepoimento na cena, abre possibilidades de perceber o relato de si como uma forma de construção de modos de subjetivação.

Tem sido junto à Cia Fragmento de Dança, companhia sediada na cidade de São Paulo há 20 anos dirigida por Macedo, que a artista-pesquisadora vem testando e criando trabalhos que exploram autobiografias, memórias, relatos e arquivos pessoais como linguagem cênica. Em sua pesquisa de pós-doutorado, passou a investigar a dimensão política dessas práticas. A hipótese aponta para um modo de perceber as narrativas de si como estratégia de se tornar sujeito da própria história; questionando e, muitas vezes, denunciando explicitamente os silenciamentos que constituem muitos corpos. Ou ainda, narrar a si mesmo como forma de tornar a autoescuta um processo crítico que atrita o eu-mundo e se dispõe a enfrentar experiências de alteridade. “Tanto o eu como seus enunciados são heterogêneos: para além de qualquer ilusão de identidade, eles serão sempre habitados pela alteridade. Toda a comunicação requer a existência do outro, do mundo, do alheio, do não-eu” (SIBILIA, 2016, p. 58).

A pesquisa do autodepoimento tem se estruturado não somente como linguagem na cena, mas também como um método que Macedo desenvolve em oficinas, com artistas e não-artistas, explorando uma série de procedimentos que estudam as narrativas de si.

2. Práticas feministas

Márcia Tiburi nos convida a pensar o feminismo como “desejo por uma democracia radical” (TIBURI, 2020, p. 6). Trata-se de uma postura ética que pressupõe o encontro das lutas e constrói-se na dialógica, a partir da necessidade

de escutar muitas vozes que reivindicam direitos. A autora afirma que feminismo não é sobre inversão de poder, o que pressupõe a manutenção de uma lógica de poder sob outro comando. Também não se restringe a uma nova forma de ver o mundo, posto que sua condição de existência exige uma prática.

Desse ponto de partida, destacamos que, quando falamos em práticas feministas, sugerimos um agir atento para os espaços de fala e escuta em seus processos de desassujeitamento e validação de discursos. Ao trazeremos a palavra *agir*, estamos enfocando uma ação no mundo que pensa, reflete criticamente e atua nos contextos em que se insere. O que estamos qualificando como práticas feministas, portanto, afasta-se de possíveis binarismos, dialogando com o pensamento da pesquisadora e feminista Margareth Rago: “os feminismos criaram modos específicos de existências mais integrados e humanizados, desfazendo as oposições binárias que hierarquizam razão e emoção, público e privado, masculino e feminino, heterossexualidade e homossexualidade” (RAGO, 2013, p. 27).

Nessa direção, os feminismos abrem possibilidades de subjetivação justamente porque reconhecem a importância da fala. Uma fala situada. É também Rago quem destaca a importância do “contar-se” que, para nós, dialoga com o que estamos chamando de autodepoimento. Quando contamos sobre nós temos a possibilidade de construirmos narrativas diferentes das que foram produzidas ao sermos objeto da fala do outro. Nesse sentido, a escritora e professora bel hooks² é outra autora que vem nos acompanhando. Em seu livro “*Erguer a voz*”, ela relata que, como professora, sempre fez questão que estudantes lessem parte dos textos em suas aulas, e afirma não haver a possibilidade de recusarem:

Quando ouço a voz deles, eu me torno mais consciente da informação que eles não sabiam que poderiam fornecer. Não importa se é uma sala grande ou pequena, tento conversar com todos os alunos individualmente ou em pequenos grupos, de modo que eu tenha uma noção de suas necessidades (hooks, 2019, p. 97).

Ouvir a voz de todas as mulheres que estiveram envolvidas nesse projeto foi uma prática pedagógica para nós. Fomos tecendo nossos encontros juntas. A escuta não se restringia aos momentos em que elas, e nós, relatávamos experiências, memórias, conflitos, desejos. A escuta também se deu na construção poética do nosso trabalho, como falaremos adiante.

² A escritora bel hooks (1952-2021) sempre defendeu que qualquer referência ao seu nome fosse escrita em letras minúsculas. Nesse texto respeitamos essa vontade da referida autora.

Por isso, esse texto se desenvolve numa tentativa de um “falar com”, substituindo um “falar sobre”. O que se firma como mais um pressuposto do caminho metodológico que estamos Tateando. Essa reflexão surge a partir da filósofa panamenha Linda Alcoff, especialista nos estudos de epistemologia e feminismo, que reflete sobre quem está autorizado a falar e quem está legitimado a ser escutado. Segundo ALCOFF (1991-1992, p. 23): “devemos nos esforçar para criar, sempre que possível, as condições para o diálogo e a prática de falar com e para, em vez de pelos outros”.

O “falar com” tem sido um aprendizado. De alguma maneira, essa prática nos implica em experiências de alteridade. É preciso estar aberto ao encontro com o que não nos é familiar. É necessário negociar desejos. É imprescindível exercitar o direito de fala e igualmente a ética da escuta.

A prática feminista nesse contexto que apontamos se constitui como ação pedagógica e poética, como método que valoriza a fala, a escuta, o contar sobre si e as experiências de alteridade em suas diversas estratégias, buscando envolver as pessoas num ambiente convidativo e acolhedor.

3. Depoimento-escuta

A concentração exigida na prática criativa - escuta - gera estados de atenção que pretendem trazer a pessoa para mais perto de sua experiência. Neste sentido, apontamos a importância desta ação na relação com o autoconhecimento (BASTOS, 2020, p. 14).

Inicialmente a ideia de estado de prontidão se conecta com a compreensão de estados do corpo. Implica-se com o entendimento que o corpo vai se processando/organizando numa profusão de fluxos, os quais vão se articulando simultaneamente em diversos níveis, borrando fronteiras entre o entendimento do que seria interno e externo coimplicados em uma ação. A compreensão é que qualquer ação - compreendida enquanto moveres - vai acionando disponibilidades no corpo. Este está sempre implicado com convivências, murmúrios n(d)o seu entorno. Sejam conversas, cantorias, danças, preces, temperaturas, vibrações, cheiros, sopros... Em convivências mútuas vamos Tateando possibilidades de existências. Isto tudo para dizer, que o próprio viver nos convoca a estar junto com alguma coisa. Os processos de aprendizagem nunca são isolados. Até mesmo na amplidão de um espaço aparentemente vazio, como um deserto de sal,

precisaremos aprender a ler o sol, o solo e o vento. Quase que como murmúrios do tempo.

Ao falar do perigo do isolamento (é que este nos priva de uma possibilidade muito valiosa, a experiência de trocar com algo que está para além de nós) vão surgindo possibilidades de nos aproximamos de coisas que nos são desconhecidas. Alguma coisa que nos apresenta uma diferença com a qual não tínhamos familiaridade. Nesse momento, começa-se a criar uma chave que tem a ver com conhecimento - quando uma informação diferente nos chega. Aprofundando um pouco mais, não há conhecimento sozinho. Qualquer conhecimento é sempre compartilhado.

Nesse ponto, nos deslocamos para a experiência da Ocupação José Bonifácio onde sempre convidávamos as mulheres a explicitarem suas histórias a partir de narrativas que expunham em algum nível seus sofrimentos. Sempre estimulávamos a importância de explicitarmos, entre nós, nossos depoimentos. Reconhecíamos esses momentos como depoimentos mobilizados por alguma dor que precisava ser exposta. Ao expor, expurgávamos, juntas, parte dessa dor.

Como artistas/pesquisadoras reconhecemos que muitas vezes essas mulheres são violentadas, desqualificadas e invisibilizadas, assim como nós, principalmente por uma sociedade com ampla dominância de um entendimento patriarcal. A partir dessas impressões, as palavras de hooks foram se tornando uma voz potente quando comenta sobre grupos marginalizados - geralmente, suas vozes não são ouvidas, nem acolhidas, quer discutam fatos, quer discutam experiência pessoal. Nas palavras de hooks:

Minha pedagogia foi moldada como uma resposta a essa realidade. Se não quero que esses alunos usem a “autoridade da experiência” como meio de afirmar sua voz, posso contornar essa possibilidade levando à sala de aula estratégias pedagógicas que afirmem a presença deles, seu direito de falar de múltiplas maneiras sobre diversos tópicos (hooks, 2017, p.114).

Sabemos que o espaço escolar tem sua especificidade, mas se as relações de poder escorrem de um ambiente para outro, essas relações vão ecoar por onde caminharmos, sejam como artistas, pesquisadoras, professoras e cidadãos. Essas instâncias vão se coimplicando. Nesse contexto, o “falar com” foi surgindo de forma cada vez mais presente. E aqui entra a questão da escuta. Quando “falamos com” sempre estamos nos dirigindo a alguém. Podemos captar a escuta enquanto

ação criativa do corpo acionada por uma conversa em que uma pessoa narra e a outra escuta.

No tempo fomos reconhecendo que não há depoimento sem uma escuta, assim como não há escuta sem um depoimento. De distintos jeitos, fomos percebendo a implicação de que quando alguém nos narra alguma coisa, está implícito uma aproximação desses dois espaços, o do depoimento e a da escuta. Por essa implicação, começamos a identificar e nomear esse procedimento de “depoimento-escuta”, uma experiência que não abdica o teor estético que um depoimento nos convida, nos envolve, nos implica, e por que não, nos responsabiliza.

4. Procedimentos: Ações Performativas

Antes de falarmos sobre os procedimentos, confabulamos sobre a ideia de ações performativas. Nos nossos encontros semanais com a Ocupação propúnhamos uma série de ações que de formas distintas abrigavam diferentes linguagens artísticas como jogos teatrais, dança, cantos, corifeus/corifeias, improvisação, depoimentos. Nessas travessias identificamos que as ações eram sempre amparadas no e pelo corpo. De modos distintos, estabelecíamos naquele ambiente uma disponibilidade para as/os participantes a cada encontro. Fomos identificando a ideia do artista do corpo a partir das proposições lançadas, e apesar de diferentes linguagens artísticas vivenciadas, havia uma ênfase em dança. Tanto é que, no final, o trabalho apresenta esse traço.

Outra relevância é que a ideia de performativo está inserido em instâncias de imprevisibilidades, isto é, há combinados prévios de alguns eixos, mas cada pessoa implicada vai corpando conforme seu entendimento na cena que vai sendo erguida. Destacaremos brevemente três fases do projeto desenvolvido junto às mulheres na Ocupação José Bonifácio.

4.1. Aproximações iniciais/Tateamentos

Nossa chegada aconteceu em setembro de 2021. Logo no nosso primeiro encontro, tentamos organizar uma “roda”, ainda que nossa sala tivesse o formato da letra L. Passado o momento das apresentações, pedimos que as mulheres compartilhasssem suas vontades. Naquele momento, D. Lourdes, moradora da

Ocupação há 10 anos e uma das mulheres que finalizaram o projeto conosco, disse-nos que gostava de cantar. Na sequência, introduzimos um jogo com canto em coro. E assim foi a nossa chegada no espaço. Em comum acordo, combinamos que os nossos encontros seriam aos domingos. A cada domingo, duas pessoas da nossa equipe tomavam à frente propondo uma atividade que sempre terminava numa roda de conversa em que falávamos sobre como tinha sido a experiência para nós.

De setembro de 2021 a abril de 2022, seguimos nos encontrando aos domingos e propondo atividades para além da Ocupação. Eram idas aos teatros. Destacamos Teatro Municipal, Teatro São Pedro, Oficina Cultural Oswald de Andrade e Espaço Kasulo de Arte. Assistimos juntas peças de danças, performances e ópera.



Fig. 2. Nosso primeiro dia na Ocupação. Registro de integrante da equipe de pesquisadores (2021, setembro).

Para todos verem: Este espaço foi onde trabalhamos durante o projeto “Bordados de Corpus” (2021-2022). A sala tem uma disposição em L. Na foto, vê-se um grupo de mulheres sentadas em bancos compridos. Aproximadamente vinte. Algumas estão com seus filhos no colo. A parede da sala é clara, na cor branca. Há alguns retângulos de diferentes cores postados na parede em diagonal para a esquerda de quem olha a imagem. Nesses retângulos há frases de autoajuda, mas na foto não é possível lê-los.

Uma outra fase teve início exatamente em maio, quando começamos o processo de reunir e organizar o material que faria parte das nossas ações performativas em que compartilharíamos com o público o processo vivido na ocupação. Nesse momento, o desafio foi eleger, entre os materiais vivenciados, qual seria o nosso recorte dramático.

A partir de perguntas respondidas pelas mulheres sobre as experiências vividas no momento em que ocupavam prédios junto ao Movimento, fomos construindo nossas gestualidades. Cada gesto corporal correspondia a uma imagem que simbolizava aquelas narrativas. Assim, fomos tecendo nossa dramaturgia de testemunhos.

O primeiro deles - **o muro da vergonha** - surgiu quando elas nos contaram que essa é a expressão que indica os muros que são construídos para impedir que os espaços ociosos sejam ocupados. Para esta narrativa, D. Lourdes propôs a cabeça baixa, as duas mãos apoiando a testa inclinada para direita e o corpo ligeiramente torcido. Seguimos nesse diálogo entre memória, narrativas e imagem corporal para formar uma partitura de sete gestos: muro da vergonha, luta; recuo; proteção; fuga; espera; vitória.

Importante pontuar que, ao decidirmos que esses depoimentos seriam os fios que “bordam” nossa construção dramática, conversamos com as lideranças do Movimento no intuito de ouvi-las sobre nosso desejo de tornar pública essa ação que traria essas experiências pessoais e políticas. O que Vanessa Macedo vem chamado de dramaturgias do autodepoimento aparece nessa ação performativa e sua feitura parte dessa relação entre depoimento-escuta realizada junto a Helena Bastos. Portanto, narrativas, memórias e arquivos pessoais se configuram como os sentidos daquilo que se vai corpando. Ao ir corpando (é assim mesmo, no gerúndio, porque está sempre se constituindo processualmente), a relação, seja como performer, seja como espectador, é de partilha da experiência vivida. E isso se dá na cena por meio das materialidades que mostram o lastro entre tais experiências e a presença dos corpos que as contam.



Fig. 4 Luta. Foto de Otacilio Alacran (Sala Experimental do TUSP, 24 de julho 2022).

Para todos verem: A foto nos mostra oito pessoas de pé, frontal, com o braço esquerdo estendido para o teto, olhando frente, de punho cerrado - a imagem corporal da “luta” na partitura de sete gestos mencionada. Um grupo com oito pessoas de pé, organizadas, de modo que temos a dimensão desse número, distribuídas próximas, mas não grudadas. Em destaque são quatro mulheres, duas brancas e duas negras, além de um homem negro mais ao fundo do lado esquerdo de quem vê a foto. Mais ao fundo do homem negro, há duas mulheres mais a esquerda. Elas são negras e cantam. Há uma mulher que conseguimos ver somente seu dorso e braço esquerdo erguido. As cores das roupas variam em uma paleta entre vermelho, preto, branco e rosa. Cada pessoa veste de um jeito que se sintam bem, respeitando o combinado das cores.



Fig. 5 Proteção. Foto de Otacilio Alacran (Sala Experimental do TUSP, 24 de julho 2022).

Para todos verem: A foto nos mostra oito pessoas de pé, frontal, com uma inclinação do tronco para frente, os braços entrelaçados a frente e o olhar para o chão - A imagem corporal da “proteção” na partitura de sete gestos mencionada. Em destaque cinco mulheres, três brancas, duas negras, além de um homem negro mais ao fundo do lado esquerdo de quem vê a foto. Mais ao fundo do homem negro, há duas mulheres mais a esquerda. Difícil vê-las na foto, mas estão lá. Elas são negras e cantam. As cores das roupas variam em uma paleta entre vermelho, preto, branco e rosa. Cada pessoa veste de um jeito que se sintam bem, respeitando o combinado das cores.

5. Bordados de Corpus nas Dramaturgias de Testemunhos

Bordados de Corpus - tanta menção ao gesto de bordar é porque tudo se acopla a um fazer/agir que vai corpendo em vida possibilidades de moveres. Juntas, Bastos e Macedo, vão evocando possibilidades de coexistências, de temporalidades emaranhadas entre passado, presente e futuro. Todas as experiências vão se conectando por histórias, brincadeiras, danças, vozes, cantos, lenços bordados vivenciados entre as participantes...bordados de gente.

Como qualificar uma vontade? Essa interrogação vai demarcando *Bordados de Corpus*, uma ação performativa que a partir do gesto de bordar nos produz uma qualidade de escuta. Compreendemos que uma fruição estética emerge pela narrativa que o outro nos conta e produz. Cada depoimento narrado é uma possibilidade de caminhar mais próximo com alguém. Tal proximidade pode possibilitar deslocamentos possíveis de um comum. Esse deslocamento lida com construção.

Próximas às mulheres da Ocupação, fomos instaurando um ambiente de muitas trocas. Fossem pelas histórias narradas, pelas danças compartilhadas, pelos lenços bordados, pelos documentos de áudio e vídeo gerados. Muita coisa, muita vida.

Os lenços bordados com linhas vermelhas que, ao fim, compõem uma instalação em que bordamos os nomes das muitas vidas perdidas por omissão e ineficiência do poder público são parte dessa ação performativa. Não é foco deste texto detalhar essas materialidades, por ora, pretendemos apontar que elas compõem nossa cena-depoimento, nossa dramaturgia de testemunhos.

Cada corpo, um bordado. Na medida em que se tece, outros jeitos de estarmos juntas/os vão conectando. Entre distintas ações vamos sublinhando convivências possíveis amparadas no corpo, pelo corpo. Nesse bordado, diferentes linguagens artísticas (ou fontes históricas) colaboram para um enfrentamento necessário para urgências - sejam de âmbitos artístico e/ou social - quando problematizamos a nós mesmos, sem abdicar de uma certa alteridade em relação ao outro, ao mundo, às coisas que nos cercam. Lidar nessas diferentes instâncias exige paciência, persistência e coletividade. Todas essas questões têm a ver com conhecimento.

Precisamos validar o conhecimento. Quando as mulheres narram suas histórias, de algum modo, estão produzindo e compartilhando um conhecimento.

Nesse fluxo, precisamos validar o que nos contam. Tal validação é uma estratégia de distribuir esse conhecimento. Ao criar um espaço aberto aos depoimentos, sinalizamos que queremos conhecer suas histórias, seus pontos de vista. Um conhecimento vai se instaurando. Desse modo, o conhecimento é sempre uma construção coletiva. O coletivo nos ensina a conviver em sociedade. Por isso a democracia participativa é difícil. Mas possibilita que continuemos pelo que falta do nosso ponto de vista, e do da outra pessoa também. É um treino, precisamos aprender a conviver. Como lampejos sutis que qualificam possibilidades de continuidades e deslocamentos de algo em comum. No nosso caso, junto das mulheres da Ocupação José Bonifácio, 237.

Referências

ALCOFF, L. The problem of speaking for others. **Cultural Critique**, n. 20, p. 5-32, (Winter, 1991-1992). Disponível em: <http://conflictmatters.eu/conference-2017/wp-content/uploads/2017/10/The-Problem-of-Speaking-for-others.pdf>

BASTOS, H. **Variâncias**: o corpo processando identidades provisórias. 2003. 142f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

BASTOS, H. Corpo sem Vontade Imerso em Coisas Vivas. **Revista Rascunhos - Caminhos Da Pesquisa Em Artes Cênicas**, v. 7, n. 2, p. 5-22, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/55694>.

BASTOS, H. **Coisas vivas**. Fluxos que informam [recurso eletrônico] / organização Helena Bastos. São Paulo: ECA-USP, 2021. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/716/636/2368>.

GREINER, C. Em busca de uma metodologia para analisar a alteridade na arte. **Conceição. Concept**, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 10-21, jul./dez., 2017.

hooks, b. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ªed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MACEDO, V. F. P. **Pulsção da obra**: dramaturgia nas práticas contemporâneas de dança. 2016. 257f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

RAGO, M. **A aventura de contar-se: Feminismos, escritas de si e invenções da subjetividade.** Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

SIBILIA, P. **O Show do eu - a intimidade como espetáculo.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

TIBURI, M. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos.** 14ª ed - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

Maria Helena Franco de Araujo Bastos - Helena Bastos
(LADCOR PPGAC/ECA - USP)

E-mail: helenabastos@usp.br

Codiretora do Grupo Musicanoar, fundado em 1992. Bailarina e coreógrafa. Professora na graduação, credenciada no PPGAC da ECA/USP. Coordenadora do Grupo de pesquisa LADCOR. Título de Livre Docência em Dança Contemporânea (2021). Diretora do TUSP (2021), entre outras atuações na USP. Cofundadora da ANDA em 2008.

Vanessa Freitas de Paiva Macedo - Vanessa Macedo
(Pós-Doutoranda LADCOR PPGAC/ECA - USP).

E-mail: nemacedo@hotmail.com

Diretora da Cia Fragmento de Dança, de São Paulo/SP, fundada em 2002. Coreógrafa, bailarina e pesquisadora. Bacharel em Direito (UFRN), mestre em Artes (UNICAMP), doutora em Artes Cênicas (ECA/USP) e pós-doutoranda nessa mesma instituição.

Para que o céu não caia: um convite para pensarmos juntos sobre que queremos para nós a partir do que vivenciamos com o COVID 19 e nos tempos de agora

Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque (UESB)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: Esse artigo tem como objetivo adentrar num mover conjunto a partir de experiências em tempos de COVID-19 e refletir nos termos atuais a partir dos discursos experienciados nas performances nesse período de crise sanitária, identificando quais impactos nos atravessam diariamente nas redes, normatizando relações e colapsando singularidades, despotencializando o conhecimento de si, assim como os modos de ser e existir no mundo. Para esse propósito nos aproximamos do pensamento do xamã yanomani Davi Kopenawa (2015) e dialogamos com Aquile Mbembe (2021), Katz e Greiner (2005) e Helena Bastos (2020), pesquisadores que atuam em áreas diversas, na busca a perguntas mais que respostas para acionarmos questões pertinentes ao nosso impactado contexto que convivemos. Para isso, analisamos a videodança OCEAN de Victor Isidoro e CORPARTilhar, criação compartilhada dos discentes do curso de Licenciatura em Dança e Teatro da UESB.

Palavras-chave: VIDEODANÇA. DANÇAR. SISTEMA. CORPOMÍDIA. CORPOS

So that the sky doesn't fall: an invitation to think together about what we want for ourselves from what we experience with COVID 19 and in the times of now

Abstract: This article aims to enter into a joint movement from experiences in times of COVID-19 and reflect on the current terms from the discourses experienced in the performances in this period of health crisis, identifying which impacts cross us daily in the networks, normalizing relationships and collapsing singularities, weakening self-knowledge, as well as ways of being and existing in the world. For this purpose, we approach the thinking of the yanomani shaman Davi Kopenawa (2015) and dialogue with Aquile Mbembe (2021), Katz and Greiner (2005) and Helena Bastos (2020), researchers who work in different areas, in the search for more than answers to trigger questions relevant to our impacted context in which we live. For this, we analyzed the videodance OCEAN by Victor Isidoro and CORPARTilhar, a shared creation of students of the Degree in Dance and Theater at UESB.

Keywords: VIDEODANCE. DANCE. SYSTEM. CORPOMÍDIA. BODY

Pergunta-se, ao invés de responder

A frase que abre esse artigo vem nos acompanhando desde 2017 sobre o mito do fim do mundo relatado pelo xamã Yanomani Davi Kopenawa (2015). Desde

então, ouvindo esse relato e de outros pelas esquinas (RUFINO, 2021) que diz: *rompida a harmonia do universo, o céu desaba sobre nós*, buscamos deslocar para permanecer, principalmente por caminhos que fogem de um esquema dicotômico usado por aqueles que insistem em não dialogar e não buscam entender a importância de termos um corpo em coletivo para manter esse céu citado pelo xamã. Esse início indagativo cabe uma reflexão: enquanto estivermos nos deixando capturar por discursos que reproduzem e normatizam padrões de competição e desigualdade, esse céu continuará caindo e nós vivendo sob ele. Dado essa primeira pista, justifica-se algumas perguntas que rodeiam essa escrita e nos convoca a assumir compromissos éticos e horizontalizados, assim, sugerir de partida para dançarmos juntos para continuarmos a viver sob esse céu. Como imaginar outros modos de existir e de habitar esse momento? Como cada um de nós pode contribuir para que o céu não caia? Como reivindicar e praticar algo diante de um mundo regido por poderes fincados numa relação acelerada de informações?

Diante de graus de tensionamento e provocações diárias que nos conduz a ser o que estamos/somos, um dos objetivos e interesses enquanto pesquisadores se situa numa prática artística ética e comprometida com a diversidade das experiências e das existências sociais, contrária a qualquer lógica de dominação. De partida, *Para que o céu não caia* e possamos dançar para segurar o céu, assim como analisarmos e refletirmos sobre o que vivenciamos com o COVID 19 e os tempos de agora, nos aproximamos de processos de criação em dança no qual tensionam questões de corpo e suas singularidades, coimplicados em arte-vida-natureza-política trançadas nas problematizações das formas de violência que compõe esses corpos viventes.

Assim, nos aproximamos de autores como Helena Katz e Christine Greiner, Helena Bastos e Achille Mbembe, dentre outros, acompanhada de algumas produções artísticas vivenciadas em tempos de crise sanitária para pensar e contribuir para não deixar o céu cair, na continuação habitar os espaços/tempos atuais, reagindo às capturas e ataques diários ao corpo, buscando ampliar modos de ser e existir no mundo. Ratificando o quanto estamos impactados por um contexto neoliberal descompromissado com as crises radicais desde a II guerra mundial, com as injustiças produzidas pelo mundo e pelas relações de poder explícitas ou não.

De acordo com Katz e Greiner (2005), as informações do mundo são 700 selecionadas para se organizar em corpo, sendo assim o corpo tornou-se objeto

desta contaminação e um ótimo sítio para observação dos seus novos fenômenos. Nessa proposta evocaremos a *Teoria Corpomídia* para desmontar o entendimento do corpo como um recipiente que tem extensões a ele acopladas e na perspectiva dessa epistemologia repropor esse entendimento a partir da sua existência processual na forma de *mídia de si mesmo*, suas implicações e enviesamentos que se fazem corpar, promovendo trocas contínuas com as imagens apresentadas pelos artistas. A partir dessa processualidade, nos cabe ressaltar que estamos imersos também em um sistema vivo, processual, em trânsito contínuo de trocas de informações e que como o corpo, nunca é, porque está sempre sendo.

Por exemplo, ao observarmos as redes sociais já é indicativo de contaminação, de trocas constantes, sendo assim, como propõe Katz e Greiner (2005) o corpo vive em estado de alerta, sempre-presente, nunca como recipiente ou fora de agenciamentos. Aqui nesse espaço, ressalto que a noção de contaminação ajuda a desestabilizar entendimentos de transmissão que se apoiam no modelo emissor receptor, pois o corpo nunca é passivo, nem “processador” das informações que recebe. Articular as propostas apresentadas a partir dessa epistemologia tangencia dar ao corpo determinados materialidades de modo a não representar, mas articular singularidades dos/nos corpos em cena. Segundo as autoras todo corpo é *Corpomídia* de si mesmo, isto é, um *Corpomídia* do estado momentâneo da coleção de informações que o constitui.

Precisamos ressaltar que as contaminações anteriormente não eram tão frequentes diante dessa volatilidade no qual nos fazemos imersos diariamente no ambiente virtual. Se estamos trocando continuamente, muitas coisas acontecem conosco, diante disso é preciso estarmos atentos com o todo, principalmente nos modos de viver em grupos, quaisquer que sejam eles. Diante de tais fatos, as videodanças apresentadas nos tornam partes de um processo necessário a ativação de narrativas que se fazem sintomáticas nos contextos que elas representam enquanto *mídia de si mesmo*, e emergem das realidades desses corpos em seus ambientes, muitas vezes considerados descartáveis, pervertidos e fora de padrões.

Em tempos de pós COVID-19, ainda paira um medo do vírus e de outros por vir, sobretudo da violência que nos apavora e nos trancafia em espaços cada vez menores e de pouca escuta e moveres, nos habituando a não se arriscar aos modos de ser e existir no mundo, sem aprofundamentos nas relações e nas possibilidades de criar conhecimento. Nesse artigo estamos interessados numa

abordagem que tenham em seus processos possibilidades de criar uma relação afetiva mais significativa e potente desses corpos.

Helena Bastos (2020) propõe o ato de escutar como uma viagem, travessia e na continuação capaz de produzir algum tipo de deslocamento e assim, exercer uma experiência estética a partir da visão do outro que nos apresenta. Não entra nesse caso um julgamento de valor ou identificação, mas uma proposição a uma escuta com empatia. Desloca mais pouco e percebo a escuta para essa escrita como uma “escuta dialógica” das cenas apresentadas e observamos nesse tempo um discurso questionador e carregado de materialidades intensas.

Em suas reflexões Bastos (2020, p. 17), ainda arremata que, concordarmos ou não com o discurso, não é uma questão, mas antes de tudo, precisamos nos propor a uma escuta ampliada e deixar-nos “afetar-se por aquilo que o outro não sabe de si”. A escuta aqui como está sendo discutida opera como aprofundamento aos estados de corpo apresentados, rompendo com a ideia que está separada da apreciação estética, compactuando o que foi proposto a partir disso, sobretudo nos convocando a redimensionar nossos moveres, segundo a pesquisadora.

O interesse nesse artigo compreende em enfatizarmos esse processo e o conceito de escuta apresentado por Bastos, como potencializadores aos processos de criação e como possibilidade de colaborar na mediação dos tempos de agora, nesse imbricar, aproximo esse entendimento na análise dos vídeodanças para atentarmos o quanto precisamos fazer germinar ações criativas a partir de apreciações artísticas e assim dar e criar sentidos nas questões políticas que nos afetam. Uma tentativa de propor ações que impliquem em transformações e (des)enquadramentos sugeridos pelos discursos produzidos nas redes. Ao acionarmos esse entendimento de escuta na apreciação das vídeodanças, pulverizamos um ser/estar em prontidão e de acordo com cada proposta colaborar a pensarmos sobre determinados assuntos sem replicar somente, mas aprofundando questões de corpo como força estética aos aspectos capitalistas no sistema arte, realizando um fazer poético, político e sensível.

Diante dessa reflexão, podemos visualizar outras problematizações nas propostas e ampliar os modos de perceber como essas apresentações operam, sem contudo deixar de apontar outros jeitos também de se reconhecer nesses ambientes e contextos, ou cruzo como propõe Rufino (2021).

Nesta direção, trabalhamos com a hipótese de que os diálogos precisam ser de fato tecidos por essa “escuta dialógica” a partir desses *Corposmídia*, trançados no que Mbembe (2021) nos atualiza nesse momento: que continuamos atravessando a crise capitalista de um mundo que são produtos da razão econômica, biológica e algorítmica. Ou seja, *Corposmídia* precários, porém cheios de forças capazes de enfrentamentos.

Mbembe (2021) propõe pensar menos dicotomicamente e para isso acessa campos metafísicos, “animistas” para refletir sobre a política da vida, em observação ele reflete sobre o quanto não podemos ser tratados como objetos ou ferramentas e que tudo pode ser reduzido à matéria. A partir do que vivemos e pouco realizamos, o que ele chama atenção e trago para nossa conversa é a importância de articularmos nossas faculdades críticas para não desviarmos dos problemas essenciais que é o de reparar o próprio mundo. Nesse processo de indiferença que vivemos em que temos um regime que nos isola ao invés de juntar, nos interessa pensar e analisar essas produções de vídeodanças no período da crise sanitária e os tempos atuais não direcionados ao narcisismo massificado, transmitido pelas redes sociais e por tecnologias digitais.

Pontualmente, falar do quanto estamos precarizados a partir de uma estrutura que nos suga como um fórceps, parece ecoar em muitas vozes de pesquisadores que tem com a arte uma possibilidade promover o encantamento e partilhar experimentos que partem de seus corpos e de seus estados de vulnerabilidades. Alguns artistas partilham desses processos constituindo-se enquanto pulverizadores contra uma estética dominante separatista que opera implicitamente por meios de vigilância e de práticas que nos colocam em confronto uns com os outros.

Quando postulamos o quanto estamos vivendo em uma sociedade imediatista, promotora de desigualdades e inventiva de modos de representação, escancamos o que Mbembe (2021) nos atenta ao que estamos nos transformando: em concretos, sujeitos a pressões, temporalidade e cálculos. Sentimentos e afetos desaparecem fugazmente, desestabilizando relações e valores, com isso, modulando uma relação imoral e hostil com o outro, ou outros e entre aqueles que participam de um determinado grupo. Temos chamado a atenção na possibilidade de habitar todos os espaços possíveis, mesmo os já conhecidos e utilizados diariamente como nossa casa, ruas, praças, largos, e com isso seguimos

observando nesses processos artísticos a imaginar outros modos de vida que permitam uma política fora de um mercado consumível e da idolatria a tecnologia midiática.

Chamamos atenção a partir da lente de Mbembe, para executarmos também o silêncio ao nosso redor, talvez uma paragem no tempo, pois segundo ele o tempo se faz constituído por fluxo e ruídos. E nessa confluência observamos o quanto os atravessamentos apresentados nas imagens de *OCEAN* e *CORPARTILHAR* se tornam corpos, experiências e moveres a partir de uma escuta ampliada, possibilitando também a nós nesse momento em tudo parece estar saindo do controle, a sermos capazes de criar vidas e nos lembrar do quanto precisamos ser responsáveis nesses espaços em que a experiência desaprendeu a permanecer (HAN, 2021).

Imbricamentos, significações e prováveis germinações

Na busca a apresentar referências próximas e locais, cuja potência tonalize e expresse o aprofundamento de questões políticas com perfis subversivos, não violentos e profundos foram escolhidas propostas de ações em videodança que tenham o corpo como discurso, segundo Foucault(2008) e que possam fazer emergir uma vida, não somente para ser vivida, mas como materialidade engajada no compromisso e responsabilidade civil.

No dia 03 de junho de 2021, foi apresentado no 6º Congresso ANDA – 2ª. Edição Virtual dentro de uma programação de pesquisas e experimentos artísticos de dança em mídias digitais, chamado Trilhas Digitais o videodança *OCEAN*¹ sob a orientação da professora Dra. Juliana Moraes (UNICAMP) e com concepção, edição e vídeo de Victor Isidoro e captação de imagem de Gabriel Pestana. *OCEAN* nos aproxima a pensar o quanto nos tornamos sujeitos que somos, nos atravessamentos, em nossas ações, nas relações com os outros, nas nossas escolhas e como criamos um “espaço” capaz de mergulhar e nadar livremente com responsabilidade, além de sermos capaz de reivindicar um modo de vida vibrante, partilhado e ecológico. O “espaço” (i)limitado que a cena nos apresenta, com o corpo aparecendo em diversos planos gera uma plasticidade que não parece descrever o momento que ainda estamos vivendo, dominados pelo medo, mesmo pós COVID

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wVqUEetaQ4U>.

19. Na continuação, fica impossível olhar as tonalidades expostas e não falar sobre temas recorrentes como desigualdade, egoísmo, racismo e o negacionismo nesse momento e que se faz revelar nas cenas de desabafos, ações e em resistência (respiro).

O artista maquiado de azul parece relacionar seu cotidiano com cores “diversas” e traz um recurso para pensar questões de gênero e sexualidade, pois o figurino que veste e reveste também em alguns momentos, nos remete a um(a) bailarina em uma caixinha de música. Uma discussão que avança quando pensamos o que Boaventura de Souza Santos (2019) cita quanto a continuidade da dominação segrega um senso comum capitalista, racista e sexista que serve as forças de direita, até porque é reproduzido incessantemente por grande parte da opinião pública e pelas redes sociais.

O corpo como *mídia de si mesmo* nos faz pensar questões relativas a corpos não binários, geralmente sacrificados por serem minoritários, como também pontua Helena Bastos (2020), a escuta como possibilidade estética que aqui se faz implicada no “agindo conhecendo, conhecendo agindo”. Ou seja, quanto nos abrimos a uma escuta ampliada, compreendemos como estados do corpo pode nos atravessar em outras instâncias do nosso (con)viver, como uma experiência ou um modo de atenção/consciência. Então, nessa perspectiva percebemos que existem muitas atividades e dobras para complexificar os debates do/no corpo nesse ambiente.

Nossa referência é Madonna, mesmo existindo outras referências mais atuais, sua capacidade inventiva e articulada politicamente nos remete a essa cena, para que possamos pensar determinadas normatividades insistentes e sua busca em romper estereótipos estigmatizados e cheios de poeira. Trazer a questão de gênero para essa discussão é necessário e pontual. A imagem disforme com o plástico que parece sufocar o corpo intensifica um estado de aprisionamento e nos remete o quanto precisamos nos adentrar nessas discussões e partilhar, apoiar e intensificar uma luta em comum. Madonna novamente nos faz pensar sobre essas políticas de vida ao dar sentido nas imagens que ela nos apresenta (entendo que algumas pessoas podem divergir sobre a subversividade ou não em relação as suas imagens), como provocação, ícone da cultura, ou pop. Não entendemos sua imagem distante de uma crítica às reflexões de vida, como nos apresenta Mbembe (2021). E com isso, retornamos a outro momento, quando os giros na cena se intensificam,

enquanto espectadores contaminados temos a mesma sensação de cansaço, como os tantos discursos de aparência e pouco engajamento de si e do outro nos posicionamentos atuais.

Outra experiência para podermos ativar narrativas também para escaparmos de um perfil que define os descartáveis e os invisíveis nesse plano é o videodança CORPARTilhar². Projeto apresentado no dia 11.10.21 na Mostra Fluir de Vídeos de dança, videodança e afins, ação do GPNEC – Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos do Corpo a partir do Projeto *Moveres: Apontamentos e aproximações em corpo, texto e coreografia* (CNPq/UESB) e que fez parte de uma pesquisa para o componente curricular “Práticas do Corpo na Cena”, em 2021.1 com os discentes do primeiro semestre do curso de Licenciatura em Dança e Teatro na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

Essa proposta se situa nos atravessamentos que nos tornam corpos, assim como na possibilidade de sermos outros, um “outrar” que convoca todos a ouvir os silêncios, os respiros, sentir os cheiros, os ruídos, o sabor, o toque e o habitável que existe em nós e no mundo. Em tempos de muitas mortes durante o COVID-19, tornou-se emergente estar atento, sensorial e afetivamente nas telas, assim, as imagens foram sendo tecidas a partir de cada corpo e suas experiências, dúvidas, críticas, diálogos e na diversidade buscando uma ação criativa de um corpo no mundo (BASTOS, 2020). Um caminho no qual somos partes e responsáveis em nos manter vivos e a nossa terra para nela podermos habitar (KRENAK, 2020).

O constante uso das telas e que de algum modo é reproduzido nas formas dessa vida em dor e luta corpam imagens das partes do corpo em cores variadas e na utilização das vozes dos participantes, assim como na respiração ofegante e no ruído de uma máquina de escrever, como também nas palavras ressoadas pelos participantes. Essas partes do corpo apresentadas em cortes, tonalizam as cenas como apresentação de si mesma, em que os processos de troca de informação entre corpo e ambiente atuam, na aquisição de vocabulário e no estabelecimento de redes de conexão (KATZ; GREINER, 2001), fazendo-nos refletir em relação à complexidade de se manter em batalha nos espaços limítrofes, como possibilidade de vida diante de um modelo dominante de existência nos tempos de agora.

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r7Fd5NgJf70>.

reprodutores de um poder colonialista, cada vez mais superficial e degenerado e arte não foge disso.

A escolha e identificação por essas performances estão nesse processo de responsabilidade do que devemos colocar no mundo (KATZ; GREINER, 2005), pois são trabalhos que desconfiguram lugares estruturados que o sistema insiste em aprisionar. Com isso, esses exemplos agem no ambiente que procura nos aprisionar e despotencializar o corpo que dança. Reconhecer essas lógicas, amplia possibilidades de criarmos frentes contra produções de prateleira, adaptados ao estado necropolítico capitalista.

Considerações em chamamentos nas relações estabelecidas com o ambiente

Os pesquisadores e artistas aqui presentes problematizam o ser e estar no mundo a partir de lugares diversos e mesmo que não estejam voltados aos estudos do corpo, suas contribuições se tornam referências quando o assunto em destaque é apresentar os paradoxos da vida na atualidade. É preciso dizer que todos os tipos de dispositivos já fazem parte do nosso espaço enquanto viventes e antes que possamos imaginar estão cada vez mais ágeis e velozes no ambiente digital neoliberal. Podemos nos atentar a pensar outros mundos, mesmo trazendo essa proposta de eficiência e rapidez nesse contexto tecnológico implacável, porém a partir de uma liberdade com responsabilidade, pois hoje estamos nos expondo de maneira livre, arbitrária e até descompassada. Somos e estamos conscientes de nos autoexplorarmos diariamente e tudo isso já nos parece normalizado diante dos sujeitos submetidos que nos tornamos.

Contudo, é preciso estarmos com as artes e suas minúcias no papel central, para que possamos nos sentir representados diante de fatos que precisam ser refletidos e complexificados, assim recorremos às produções estéticas em tempos de COVID-19 para juntos seguirmos nos tempos atuais. Como foram sugeridas nas vídeodanças apresentadas nesse artigo, as produções artísticas nos mostram caminhos nos quais ali apresentado carregam experiências com um modo de vida desigual e muitas vezes violento, desnudando o próprio corpo ao apresentar esses registros estéticos

Recorro ao xamã Yanomani Davi Kopenawa, para que diante desse universo fragmentado, possamos ampliar esse ambiente digital com uma “escuta dia

lógica” com mais profundidade nas relações em redes. Sendo assim, não proponho responder as questões trazidas no início, até porque essa foi a minha proposta, mesmo que essa escrita corrobore a respostas, mas esse chamamento trata-se de um convite a pensar politicamente outros modos de ser e estar no mundo como caminhar sem saber para onde, ir para algum lugar desconhecido, escutar o outro e a si mesma e sobre quais responsabilidades estão implicadas nas postagens recebidas e postadas nesse espaço plataformizado. Não é fácil lidar com essa vida algoritmizada de *likes*, *gostei* e *seguindo* e com tantas questões pouco discutidas referentes à natureza, aos povos indígenas, às mortes pelo e pós COVID-19, homofobia, feminicídios, racismo e tantos outros casos ao nosso redor. Mas segundo Kopenawa vamos juntar nossas forças para manter esse céu para que ele não caia, assumo esse convite agora e convoco como o xamã,
Vamos dançar para segurar o céu!

Referências

BASTOS, H. Corpo sem vontade imerso em coisas vivas. **Rascunhos**, Uberlândia, v.7, n.2, p.5 a 22, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/5569> Acesso em: 02 abr. 2022.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2008.

GREINER, C.; KATZ, H. Corpo e Processos de Comunicação. **Revista Fronteiras-Estudos Midiáticos**. v. III, n. 2, dez. 2001.

KATZ, H.; GREINER, C. Por uma teoria do corpomídia. In: **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu**: Palavras de um xamã yanomani. 1ª ed - São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MBEMBE, A. **BRUTALISMO**. São Paulo: n-1 edições, 2021.

RUFINO, L. **Vence-damanda**: educação e descolonização. 1Ed – Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SOUZA SANTOS, B. **Boaventura**: Descolonizar o saber e o poder. São Paulo, 07/2019. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/descolonizar-o-saber-e-o-poder/>. Acesso em: 02 abr. 2022.

Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque (UESB)

E-mail: iara.linhares@uesb.edu.br

Professora Titular do Departamento de Ciências Humanas e Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Docente no Curso de Licenciatura em Dança e Teatro. Colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL. Doutora em Comunicação e Semiótica – PUCSP. Mestre em Dança – PPGDANCA – UFBA. Coordenadora do GPNEC- Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos do Corpo. Colaboradora no Grupo de Pesquisa LADCOR/USP e Ágora/UFBA.

Um convite para molhar os pés: Experimentações de uma escuta sensível

Isabela Santos de Almeida Santilli (PPGDan - UFRJ)

Comitê Temático Corpo e Política: Implicações e conexões em Dança

Resumo: Como quem molha apenas os pés diante de uma onda grande, também escrevo esse artigo. Sem a pretensão de responder perguntas, mas anunciando caminhos entre dança e saúde. Um convite para molhar os pés, experimentações de uma escuta sensível é uma tentativa de reunir pistas que me guiam em direção às práticas de cuidado que partem de uma escuta ao corpo e as dimensões sensoriais que nos habitam. Uma aposta na recriação de uma clínica ética, estética, poética e política.

Palavras-chaves: CORPO. SENSÍVEL. ARTE. CLÍNICA. POLÍTICA.

Abstract: As someone who gets just the feet wet against a big wave, I write this article. With no claim to answering questions, but announcing paths between dance and health. An invitation to get the feet wet, sensitive listening experimentation is an essay to gather clues that guide me towards care practices that start from listening your own body and other sensorial dimensions that dwells in us. A bet on the recreation of an ethical, aesthetic, poetic and political clinic.

Keywords: BODY. SENSITIVE. ART. CLINICAL. POLITICS.

1. Quem te ensinou a nadar¹?

Encharcada de líquido amniótico desde o útero inundado de minha mãe, foi a água, que nos conduziu com vida por uma gestação onde a violência doméstica se fazia presente. Nascida em São Paulo, nas terras de minha mãe Isabel, e sob a vela de Falter, um pescador de Porto Seguro, recebi o nome Isabela. De pele branca, percebi logo cedo, que me interessava por outras meninas, mas é só quando me entendi mulher, que pude me dizer sapatão.

Ao longo do caminho, fiz casa em Recife, onde as zuelas do maracatu de baque virado, os joelhos dobrados ao som dos caboclinhos e, os giros no ar, ao ouvir frevo tocar, despertaram meu corpo para sentir o pulsar da dança e do quanto ela me proporciona bem estar. Caminho que me ensinou a ouvir as sensações que ficam no corpo: como a maresia no pé do ouvido depois de um dia inteiro de mar...

¹ Trecho de cantiga da cultura popular.

Ao longo do tempo, de giros e deslocamentos, me formei psicologue. E a sensibilidade à flor da pele sempre foi porta para o contágio. Afinal, acredito que neste encontro-cuidado, que se faz em COMjunto, quando algo não respinga, encharca. Nesse sentir, me identifico com as palavras de Ruth Torralba e a(s) chamo para dançar:

Aflora em mim algo novo. Sinto-me como rua e rio onde forças atravessam, se arrastam, são puxadas ou arrastadas. Como ponte entre a clausura e a liberação dos fluxos, meu corpo se estremece com a intensidade ao redor. Sustentar a liberação dos fluxos e antes ativá-los é uma tarefa à qual não traço recuos. Vou sendo como fúria, força e fogo, me compondo no caos, estriado e cheio de reentrâncias (RIBEIRO, 2015, p. 15).

No entanto, ao longo da graduação em Psicologia, esse fluxo foi (e é hegemonicamente) inundado em teorias e epistemologias de homens brancos, europeus, cisheteronormativos, que embora se assemelhem muito à minha cor de pele (branca!), nunca acolheram as outras faces do meu lugar de fala-escuta-pesquisa-escrevinhadora, bem como, das corpAs com quem me encontro, ao longo desse caminho, nos diversos espaços de atuação e/ou produção de conhecimento da Psicologia. E que não me permitiram de antemão acolher e transversalizar essa relação pessoal com a dança, bem como, com essa dimensão sensível que, durante muito tempo, parecia não caber na clínica. Ao mesmo tempo, foi também durante a graduação, onde encontrei os movimentos estudantis e, sobretudo, a Luta Antimanicomial, através dos quais também encontrei caminhos em direção à clínica que habito, preciso e desejo trilhar.

[Junto d`]àquelas de nós cuja existência social é matizada pelo terror; àquela de nós para quem a paz nunca foi uma opção; àquelas de nós que fomos feitas de apocalipses, filhas do fim do mundo, herdeiras malditas de uma guerra forjada contra e à revelia de nós; àquelas de nós cujas dores confluem como rios a esconder-se na terra; àquelas de nós que olhamos de perto a rachadura do mundo, e nos recusamos a existir como se ele não tivesse quebrado [...] (MOMBACA, 2021, p. 28, grifos meus).

2. Faça de sua sensibilidade o principal instrumento (de trabalho)²

Entre centros de acolhimento à população em situação de rua; Residências Terapêuticas e, atualmente, de forma autônoma, escutando na clínica,

² Frase de Nise da Silveira para Lula Wanderley, artista e psiquiatra, que nos conta essa história no documentário "O cuidado como método: arte, política, clínica", disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=t1JP5R_3bmA&t=588s (Acesso em: 10 set. 2022) e em seu livro No silêncio que as palavras guardam (2021).

principalmente, mulheres e corpAs que se identificam como LGBTQIAP+, me encontro com diversas "corporalidades inscritas por feridas históricas e socialmente constitutivas do mundo como nós foi dado conhecer" (MOMBAÇA, 2021, p. 22). Partindo do pressuposto de que "o sofrimento psíquico não é da ordem da intimidade, ele é político" (VEIGA, 2021, p. 80), faço uma aposta por uma escuta atenta às questões de raça, gênero, classe, sexualidade e outros modus operandi desse mundo, estruturantes das nossas subjetividades.

Neste caminho sou convocada, cotidianamente, a questionar, desmoronar, investigar e recriar as teorias da Psicologia, para reposicionar uma escuta ética e política no cuidado e produção de saúde mental a partir e para corpAs dissidentes. Afinal, "a ciência não é neutra e universal como pretendem os projetos eurocêntricos de modernidade" (MOMBAÇA, 2021, p.1). E como lavar os escombros de uma formação e dos modos de subjetivação coloniais que nos constituem? Como contribuir para um debate contracolonial habitando as ruínas da minha própria branquitude ao mesmo tempo que hábito as ruínas da academia? Como quebrar o cimento do chão da Psicologia? [Como] "seguimos produzindo realidades e modos de vida impossíveis considerando o cenário em que vivemos" (VEIGA, 2021, p. 28)? E como a dança nos ajuda nisso?

A clínica, como é vista hoje, tem a dimensão de experiência construída pela linguagem, pela teia de significações que decorrem do modo pelo qual expressamos em palavras as vivências dolorosas que atravessamos e que nos atravessam. Mas é bom lembrar que esse não é o único recurso possível ou necessário. Algumas vezes é preciso buscar para a clínica, numa aventura transdisciplinar, uma outra dimensão da experiência humana, aquela imanente, vivida, extralinguística, cujo sentido se impõe no próprio ato de vivê-la. A arte pode ser a ferramenta para essa ampliação da clínica.

A arte é capaz de fazer sutis e complexas ligações entre o dizível e o indizível, o "eu" e o outro, o individual e o coletivo, a clínica e a política; o fazer artístico, principalmente quando colocado no contexto de uma construção coletiva, é sempre experiência forte de integração à vida (WANDERLEY, 2021, p. 67-68).

O encontro com a Luta Antimanicomial me ajudou a encontrar referências de um cuidado que questiona suas epistemologias e se reinventa diante do absurdo a partir da arte, do afeto, da militância política, do encontro, dos saberes populares, da rua! E que nos dá chão na construção de "uma clínica que põe em estreita sintonia conhecimento e experiência e que não tem na transcendência de uma teoria seu ancoradouro, mas na imanência do encontro – cada caso tem sua própria teoria

e método”. Uma clínica “pele de escorpião”, passível de descolar-se e recriar-se constantemente – recriação ao mesmo tempo ética, estética e política (idem, p. 17). Lucas Veiga, psicólogo que me ensina a sonhar outro chão³ para a psicologia também nos conta sobre isso. Segundo ele,

o processo de produção de subjetividade é a matéria-prima do trabalho clínico [...] Neste sentido, a clínica performatiza o paradoxo próprio da produção de subjetividade, seu caráter de artifício, de invenção a partir da experimentação que se mantém em aberto num contato com o fora, com sua dimensão-não, dimensão que diz não às definições fixas, às formas eternas, à unidade e à coesão estando atravessada por um fluxo ininterrupto de forças que garante sua existência e variação (VEIGA, 2015, p. 60).

Através dos encontros com a Psicologia transdisciplinar (RAUTTER, s.d.) e outros profissionais de saúde e artistas que habitam as fronteiras do entre - como Ruth Torralba, Lucas Veiga, Geni Nunes, Caru de Paula, Castiel Vitorino, Grada Kilomba, Lygia Clark, Lula Wanderley, Silvana Rocco -, tomo "minha sensibilidade como principal instrumento de trabalho. Só assim poderia fazer a ligação entre o sentir e o pensar, entre a arte e a ciência, através do meu olhar próprio" (WANDERLEY, 2021, p. 15). E mergulho na dança, como possibilidade de espiralar arte, cuidado, performance, práticas corporais e somáticas. Pois, como nos conta Geni e Castiel:

pensar a colonialidade implica reconhecer que a colonização não incidiu apenas sobre o território geográfico, mas também sobre nosso território-corpo, em nossa forma de nos concebermos como sujeito no mundo, em como nos relacionamos conosco mesmos, com outros humanos e com todas as demais formas de existência. [...] Uma das tarefas que, a meu ver, podemos contribuir é justamente no amparo e no acolhimento as dores produzidas pelas feridas coloniais. Que possamos auxiliar para que haja condições de possibilidade para nomearmos as violências, que é o primeiro passo para curá-las, repará-las. [...] [Ao mesmo tempo,] para descolonizar o pensamento é [preciso] também descolonizar os corpos (NUNES, p. 8-10, grifos meus).

Quero terminar esse momento falando do corpo, dizendo com o corpo, porque eu como terapeuta e ao longo de toda minha graduação desenvolvi pesquisas e trabalhos contextualizados na psicologia corporal. Esse meu trabalho com a corporal caminha para o entendimento da corporificação dos traumas raciais. Como perceber o racismo em gesto, gosto, sabor, cheiro, forma de andar, sentir, sentar, guarda bolsa, ficar com medo, logo a experiência racial e de gênero também é experiência muscular, psicofisiológica, e também espiritual de algum modo. É filosófica, a violência

³ Sonhar o chão é nome-verbo contracoreográfico que aprendo com Ruth Torralba, Lídia Laranjeira e o núcleo (Núcleo de Estudos e Encontros em Dança/UFRJ).

racial é filosofia, interferência, percepção, compreensão da vida e instauração de outros modos de viver (BRASILEIRO; LEAL; p. 12).

Abrir campo para experimentações de uma escuta sensível é, portanto, um modo de recriar os espaços-tempo de cuidado. Tendo o corpo como referência na construção de “pistas-mais-do-que-críticas para a travessia e para a fuga” (MOMBAÇA, 2021, p. 18). Pistas-mais-do-que-críticas - como nomeia Jota Mombaça - que nos permitam escutar, acolher, amparar, questionar, deslocar, reparar e quem sabe estancar as feridas coloniais. Afinal,

se entendemos que a realidade em que vivemos é produzida politicamente e que aquilo que determinada sociedade institui como seus discursos de verdade tem efeitos sobre os sujeitos que a compõem, seria necessário conduzir esta sociedade ao seu fim para que novos arranjos sóciopolíticos possam se dar. O fim do racismo, por exemplo, só é possível com o fim do mundo tal como o conhecemos. Como fazemos para esse mundo ainda colonial acabar? [...]

A dimensão política da clínica está em fazer este mundo acabar em cada paciente em que atendemos, é desmontar a forma como o colonialismo imprime nas subjetividades de modo que cada sujeito crie suas condições para o exercício de liberdade. O racismo [assim como as demais formas de opressão que nos adoecem] continuará constituindo a realidade social da geração em que vivemos, mas a essa camada da realidade coexiste uma outra, invisível, impossível de ser subjugada, camada esta que constitui e ultrapassa todos nós" (Idem, p. 3, grifos meus).

Acessar esse plano invisível, esse plano sensível, tem sido, portanto, um caminho. Como nos conta Jota Mombaça, na mesa Imaginar Infinitos, parte da programação da FLUP⁴:

se a gente for pensar direito, o que é que o ocidente tem solicitado? [...] A gente é convocada a agir com consciência... Eu não estou recusando, dizendo que não é importante em alguma medida, uma vez que estamos habitando a contradição do mundo como conhecemos, tornarmos conscientes de algumas coisas, dos efeitos que essa desgraça produz na nossa vida e, conseqüentemente, na vida de tudo que nos cerca.

Mas [...] a gente tem texto, texto, texto, discurso, discurso, discurso, palavra, palavra, palavra. Muitas de nós têm nos dedicado a isso: sobre como ganhar consciência sobre como as operações raciais se dão, como é que as operações de gênero se dão, como é que essas violências funcionam? E eu não tenho certeza, se tornarmos nos conscientes vai fazer com que esse sistema pare de operar. Porque eles não operam na consciência. Eles operam numa outra expressão. Eles operam no campo do sensível. [...]

Se engajar em movimentos que excedem a nossa compreensão, porque tão acontecendo nesse outro nível, tão acontecendo no nível de uma coisa que é da ordem de uma sensibilidade, é onde precisa ser transformado. E aí, eu acho que a imaginação é uma dessas ferramentas, mas essas outras sensibilidades são também (IMAGINAR INFINITOS, Flup, 2022).

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OvYEKSFLngM&t=3641s>. Última visualização em 10 set. 2022.

3. Às águas eu peço licença

{Convidamos você a fechar os olhos. Pousar as pálpebras, repousar o globo ocular em suas órbitas e observar o apoio dos pés no chão. Olhar para dentro. Escutar o espaço. Ouvir os micromovimentos da pulsação da vida no corpo. Inventariar os espaços de prazer e neles re-pousar pelo tempo necessário...} (RIBEIRO; LARANGEIRA, 2022, p. 2).



Fig. 1. Foto: um convite para molhar os pés.

Para todos verem: Uma cadeira tem aos seus pés, uma bacia branca com água. No fundo, um vaso de plantas e uma cortina de flores e folhas enfeitam o espaço e fazem um convite para sentar e mergulhar os pés na água.

Se tiver uma bacia por aí, bote um pouco d'água e pouse seus pés sobre ela. Esse "é um texto para ser experimentado" (VEIGA, 2021, p. 37). Um convite para molhar os pés me chega como essa imagem performativa: anunciando um mergulho às experimentações corporais, a esses outros planos intensivos.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, s/d, p. 24).

cuidado, outros modos de escuta.

tem anos que anuncio meu pacto com a promoção de saúde que talvez nem se chame mais saúde, promoção de vida, produção do que pode um territory(corp)o, o que anuncia o que se projeta ainda sob uma história de aniquilação em massa.

se faz na conjuração do profano, nesses tempos ditos ordenados, nessa ficção da miséria, mas é preciso coragem para conjurar o profano, sobretudo para sustentar as responsabilidades advindas dessa conjuração, que exige continuidade y movimento.

o rio é em seu movimento, ininterrupto, a vida que se mantém no pulsar de um dito coração, se dá na pausa y na volta dela, no movimento e na sua ausência.

[...] conjuramos feitiços y poesias, rimas y ritmos, criamos vida.

não basta um cuidado individual, é preciso conjurar ele na coletividade, sobretudo na construção de espaços que se proponham a cura.

como não considerar as batalhas de poesia y rima, que escolhemos para trançar essa malha de cuidado, y conjurar feitiços de passados futuros, um lugar potente de cuidado? (SEBRAE, 2022, p. 36).

Neste exercício de "criar zonas híbridas para encontros poéticos/clínicos que eliminem a diferença entre arte e não arte, clínica e não clínica" (WANDERLEY, 2021, p. 18), me encontro com outras corpAs banhadas nesse mergulho. Entre as profanações de dança e saúde encontro chão nas práticas de estarcom vividas por Ruth Torralba e Lídia Laranjeira.

As práticas de *estarcom* são pensadas como fazeres de dança não por encadear sequências de movimento coreográficos, mas por atentarem ao gesto, ou seja, aos pré-movimentos em todas as suas dimensões afetivas e projetivas bem como ao campo de forças e à abertura para a dimensão somática da presença. Nessas práticas inauguram-se novas potências de relação, corporeidades e possibilidades de criação. O cuidado que emerge nessa relação move-se no contra-fluxo do controle e da obediência posto que opera num espaço relacional, numa aposta sem garantias que tem o chão da Terra como suporte-colo (LARANGEIRA; RIBEIRO, 2020, p. 88).

Estarcom como prática de cuidado nos impele a pensar o cuidado para fora do sentido tradicional das práticas *psi* que operam através de uma experiência interpessoal e do ato de rememoração e de reatualização do sofrimento do trauma. Distanciamo-nos também da perspectiva médico-científico que se instrumentaliza através de um saber vertical que se configura numa relação especializada de saber-poder e numa lógica dual de saúde/doença.

Afirmamos o cuidado como prática coletiva e transpessoal que viabiliza a partilha de experiências da ordem da alegria, da festa, do prazer, da satisfação, do bem viver, da convivência com a diferença. Essas experiências instauram um sentido restaurativo da saúde e da vida. O cuidado de que trataremos aqui está fora da lógica de passividade/atividade e se configura como experiência coletiva e horizontal partilhada através de práticas comuns que têm o afeto como fio conectivo. As práticas de *estarcom* acima descritas se sustentam nesse fio de cuidar. A experiência de cuidado é assim um ato político que quebra com o sentido de individualidade difundido na modernidade e tão operante na contemporaneidade (LARANGEIRA; RIBEIRO, 2020, p. 90).

Deste modo, apostamos na construção de um saber e de um cuidado que se tece a partir da experiência (BONDÍA, s/d), de uma escuta sensível do corpo. Afinal, "antes de explorar a madeira, o colonizador estuprou a terra, violou o corpo, condenou a magia, o riso dos corpos. O primeiro alvo do desencanto, do carrego colonial é o corpo, o sensível [...]" (SANTOS; RIBEIRO; FERREIRA, 2021, p. 135). Por outro lado, se "alterando as sensações, os modos e movimentos dos nossos sentidos entrelaçados, também podemos alterar a maneira como produzimos sentido" (MOMBAÇA, 2015, p. 10), uma escuta sensível se faz, então, enquanto estratégia ética, estética, poética, e política para o cuidado.

Olhar e perceber são pensados aqui como laços enlaçando-nos às coisas, por meio de uma percepção pequena, molecular, enraizada na corporeidade enquanto sensibilidade e motricidade, que envolve atos que, além de perceptivos, são expressivos. Ao acessarem estados e acontecimentos que ainda não podem ser nomeados, esses atos refletem-se numa linguagem não verbal, apta a lançar e captar forças, sinais ínfimos, quase invisíveis. Trata-se de uma linguagem das percepções sutis que procuram seu caminho para a expressão (LIBERMAN; LIMA, 2015, p. 188).

Nessa perspectiva, a experiência de saúde se refere à capacidade do vivo de experimentar o paradoxo irresolúvel entre o mundo simultaneamente apreendido enquanto forma e enquanto força, já que a vida é puro fluxo incessante de criação. Não se trata de resolver o paradoxo, e, sim, de criar um corpo que possa suportar a excitabilidade do vivo perante o precário, o inacabado, o vir a ser.

[...]

A dimensão do precário na obra de Lygia nos leva a afirmar a saúde como a criação de corpos sensíveis possíveis, saúde prenhe de criação, poiesis, uma 'saúde poética', que nada tem a ver com uma saúde psíquica estável e bem adaptada (SANTOS; RIBEIRO; FERREIRA, 2021, p. 129).

Depois de experimentar algumas vezes o exercício de trazer para a cena e para a clínica bacias d'água para banhar nossos pés como um exercício de abertura para essa escuta sensível, me lembrei! Quando eu era criança, nas noites de insônia, minha mãe me pedia para fechar os olhos e imaginar que eu estava na beirinha do mar. Ali onde as ondas vinham molhar meus pés: chua, chua... ela fazia o som d'água. Eu me transportava, relaxava...

"A água é uma máquina do tempo"⁵.

⁵ Título da Obra poética de Aline Motta. *Círculo de Poemas*, 2022.



Fig. 2. obra conchas, de Lygia Clark
Disponível em: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/58846/conchas>.

Para todos verem: Fotografia de uma pessoa deitada sobre um cobertor bege, coberta com uma outra manta branca até o pescoço. Possui conchas de mar posicionadas sobre os ouvidos e os olhos.

Ironicamente, Lula Wanderley (2021) nos lembra que a ideia de intervir no corpo para retirar as impurezas (purgar), como um caminho para a cura, esteve presente no início da medicina psiquiátrica e era sempre associada a práticas violentas semelhantes à tortura. Usar banhos de imersão em águas de temperaturas extremas (quente e fria), por exemplo, era comum nos manicômios, para limpar a loucura do corpo (p. 35). Aqui, por outro lado, não pretendemos limpar a loucura do corpo, porém, a loucura do mundo que contamina nossas fontes de água correntes. As águas, aqui, são imagens daquilo que flui, resiste.

o rio Tamanduateí destruiu todo o centro da cidade, recuperou suas sete voltas, ora pois, haviam interrompido o rio, como pudera imaginar que ele não retornaria? que presunção essa, de crer poder dominar y conter algo tão majestoso e essencial para a manutenção de todo y qualquer território vivo: líquido, fluxo.

ynundação é o encontro com uma nova possibilidade de viver o agora, junto da presença, do passado y do futuro, concomitantemente.

ynundação é meu respiro e alívio, meu anúncio de saúde.

ynnda é pedido, feitiço, magia, anúncio, una conjuração.

ynunda-te: mundo, dito sujeito, dito pessoa, dito humano, dito gente, dito mulher, dito homem, dito gênero, dito branco, dito raça, dito preto, dito indígena.

que caia a era da morte, que os fluxos nos ynundem. (SEABRA, 2022, p. 18)

Deste modo, para que a ynundação (como conjura o psicólogo e poeta Caru de Paula) aconteça, convocamos, aqui - e para essas experimentações clínicas -, um ouvido água, que segundo a sabedoria tupi, "é o saber ouvir dos pescadores de afetos, emoções e sentimentos" (DUNKER, 2019). É a possibilidade de nos banharmos nas águas dos rios, dos mares, dos mangues - forças da natureza - que também nos ensinam sobre o bem viver (KRENAK, 2020).

Eu convido vocês a experimentarem alguma mudança nesse contato e pegarem algum elemento da natureza, como folhas, pedras, terra, um pouco de água, ou outros. A ideia é que vocês tenham alguma experiência daquilo que chamo de fricção com a vida, para não vivermos em câmera lenta. Para vivermos em conexão. Isso permite fazermos uma experiência sensorial, que é exatamente a de transpor essa distância. Então, mediados por esses materiais, podemos ficar nessa ligação com o que é mineral, com o que é vegetal, com esses elementos da natureza, porque eles estão no nosso corpo também. Então a gente pode fazer uma conexão por meio deles. Podemos fazer uma experiência de uma conexão que não é só virtual. Podemos fazer uma conexão sensorial [...] (KRENAK, 2020, p. 4).

Referências

BONDÍA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência***. Resumo Expandido de Jorge Larrosa Bondía. Tradução de João Wanderley Geraldi - Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística (Sem Data).

DUNKER, C.; THEBAS, C. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta. 2019

IMAGINAR INFINITOS, **Flup 22**. Cinthia Guedes, Jota Mombaça e Nego Bispo. Transmissão ao vivo. 1h25min. Youtube. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OvYEKSFLngM&t=3656s>. Acesso em: 12 set. 2022

KRENAK, A. **Caminhos para a cultura do bem viver**. Organização Bruno Maia. 020. Disponível em: <https://www.biodiversidadla.org/Recomendamos/Caminhos-para-a-cultura-do-Bem-Viver>. Acesso em: 12 set. 2022

LARANGEIRA, L.; RIBEIRO, R.; Práticas de estarcom como gesto de cuidado e criação. **Mnemosine** v. 16, n. 2, p. 85-106, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/57655>. Acesso em: 12 set. 2022

LIBERMAN, F.; ARAUJO, E. Um corpo de cartógrafo. **Interface-comunicação saúde educação**, v. 19, n. 52, p. 183-193, 2015 Tradução. Disponível em: <http://observatorio.fm.usp.br/handle/OPI/29440>. Acesso em: 12 set. 2022.

MOMBAÇA, J. **Não vão nos matar agora**. Cobogó. 2021

MOMBAÇA, J. **Pode um cú mestiço falar?** 2015. Disponível em: <https://medium.com/@jotamombaca/pode-um-cu-mestico-falar-e915ed9c61ee>. Acesso em: 19 set. 2022.

NÚÑEZ, G. Descolonização do pensamento psicológico. **Plural: valorização profissional em tempos de 'novas' práticas em Psicologia**, Florianópolis, p. 06-11, 21 ago., 2019. Disponível em: https://crpsc.org.br/public/images/boletins/crp-sc_plural-agosto%20Geni.pdf. Acesso em: 12 set. 2022

RAUTER, C. **Clínica transdisciplinar**. Sem data. Disponível em: <https://colapsi.files.wordpress.com/2018/03/cristina-rauter-clinica-transdisciplinar.pdf> Acesso em: 12 set. 2022.

ROCHA, R.; DANTAS, L. Entrevista com a artista Castiel Vitorino, autora da obra "corpo-flor", imagem de capa do Dossiê Estética Africana. **ARTEFILOSOFIA**. Revista do Programa de Pós-graduação em Filosofia da UFOP, v. 15, n. 28, p. 233-238, abril de 2020.

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, A.; RIBEIRO, R.; FERREIRA, S. Viralizando Lygia Clark: sopros para contagiar de encanto a experiência do cuidado. **SAÚDE DEBATE | Mulheres, Ciência e Saúde**. RIO DE JANEIRO, v. 45, n. especial 1, p. 124-136, out., 2021.

SEABRA, C. P. **ynunda(ção): (um conjuro)**. Carú de Paula Seabra. 1. ed. - Uberlândia: O sexo da palavra, 2022.

RIBEIRO, R. **Core-Grafias Intensivas de uma Corporeidade em Movimento**. 2015. 241 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFF, Niterói, 2015.

VEIGA, L. **Clínica do Impossível: linhas de fuga e de cura**. Rio de Janeiro: Telha, 2021

VEIGA, L. **O analista está presente: a arte da performance de Marina Abramovic e a clínica**. 2015. 75 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

WANDERLEY, L. **No silêncio que as palavras guardam**. Organização e prefácio Kaira M. Cabañas. N-1 Edições, 2021.

Isabela Santos de Almeida Santilli (PPGDan - UFRJ)
E-mail: isabelasantilli@gmail.com

Sapatão, poeta, psicologue INdisciplinar, artista, macumbeire e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A Dança de Taemin: fluidez como performatividade

Ivana Carvalho Marins (UFBA)
Márcia Virgínia Mignac da Silva (UFBA)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: Este artigo apresenta a pesquisa de doutorado que se debruça sobre a Dança do artista sul coreano do K-Pop, Taemin, que propõe uma dança destituída de binariedade de gênero (feminino/masculino) em seus movimentos. Como a pesquisa se encontra em fase inicial, o que se compartilha aqui são possibilidades de caminhos teóricos e metodológicos. O referencial teórico conta, nesse momento com Judith Butler (2003, 2018), para discutirmos questões de gênero, Bittencourt (2018), com Imagem, Corpo e Dança; Jussara Setenta (2008), sobre o fazer dizer do corpo; Helena Katz e Christine Greiner (2011), com Teoria Corpomídia; Rudolf Laban (1978), com fatores do movimento, entre outros. Como percurso metodológico, pretende-se dialogar com *K-Poppers* do Brasil e profissionais da Dança para compreender as percepções sobre o corpo dançante de Taemin. Espera-se, ao final, que as discussões sobre gênero, biopolítica, corpo e dança, tragam contribuições para o campo da Dança.

Palavras-chave: TAEMIN. DANÇA K-POP. FLUIDEZ DE GÊNERO NA DANÇA. TEORIA CORPOMÍDIA. FATORES DO MOVIMENTO.

Abstract: This paper presents an ongoing doctoral research, whose focuses is on Dance of the South Korean K-Pop artist, Taemin, who proposes a dance devoid of binary gender (female/male) in its movements. As the research is in its initial phase, what is shared here are possibilities of theoretical and methodological paths. The theoretical framework currently relies on Judith Butler (2003; 2018), to discuss gender issues; Bittencourt (2018), with image, body and dance; Jussara Setenta (2008), about “doing-saying” of the body; Helena Katz and Christine Greiner (2011), with Corpomídia Theory; Rudolf Laban (1978), with movement factors; Thomas Lemke (2018), with biopolitics; Elfvig-Hwang (2011), with masculinities, among others. As a methodological course, we intend to dialogue with K-Poppers from Brazil and dance professionals to understand the perceptions about Taemin's dancing body. It is expected, in the end, that the discussions about gender, biopolitics, body and dance, bring contributions to the field of Dance.

Keywords: TAEMIN. K-POP DANCE. GENRE. BIOPOLITICS AND DANCE. CORPOMEDIA THEORY. MOVEMENT FACTORS.

초록: 이 논문은 이분법적 성별(여성/남성)이 없는 춤을 동작에 제안하는 한국의 K-Pop 아티스트 태민의 춤을 중심으로 진행 중인 박사 학위 연구를 제시한다. 연구가 초기 단계에 있기 때문에 여기에서 공유되는 것은 이론적 및 방법론적 경로의 가능성입니다. 이론적 틀은 현재 Judith Butler (2003; 2018) 에 의존하여 젠더 문제를 논의합니다. Bittencourt (2018), 이미지, 신체 및 춤; Jussara Setenta (2008), 신체의

"해야 할 일"에 대해; Helena Katz 및 Christine Greiner (2011), Corpomídia Theory 사용; Rudolf Laban (1978), 움직임 요소 포함; Thomas Lemke (2018), 생명정치학; Elfving-Hwang (2011), 남성다움 등. 방법론적 과정으로 브라질의 K-Poppers 및 댄스 전문가들과 대화하여 태민의 춤추는 몸에 대한 인식을 이해하려고 합니다. 결국 젠더, 생명정치, 신체와 무용에 대한 논의가 무용 분야에 기여하기를 기대한다.

키워드: 태민. 케이팝 댄스. 장르, 생명정치, 무용. 코포미디어 이론. 운동 요인.

1. Introdução

*Hallyu Wave*¹ é um dos maiores fenômenos de *softpower*² do mundo contemporâneo, pautado na popularização e propagação global de artigos artístico-culturais sul coreanos³ da qual faz parte o K-Pop (*Korean pop*), a onda coreana de dança e música popular, que certamente é o bem que figura, no momento, com maior destaque nesse acontecimento. Para Messerlin e Shin (2013) uma das numerosas explicações que podemos encontrar sobre o avanço global da *Hallyu* concerne sobre como algumas empresas coreanas que operam no setor de 'dança e música' progressivamente reuniram e se apropriaram de elementos necessários para um sucesso mundial: primeiramente, visaram um segmento negligenciado, porém, muito promissor em nível de demanda mundial de entretenimento, que se adequou primorosamente às habilidades artísticas existentes na Coreia. Em seguida, desenvolveram essas habilidades e as entregou ao mundo por meio de uma combinação única de técnicas antigas e novas, ocasionando uma mudança tecnológica e empresarial no setor de entretenimento tão notável quanto a introduzida pelas montadoras japonesas na produção de automóveis há cerca de quatro décadas.

Messerlin e Shin (2013) também apontam que, em 2013, a onda do K-Pop era definitivamente diferente, pois, naquele momento, já se contabilizava mais de quinze anos que mais de uma dúzia de grupos mantinham canções com

¹ É um termo utilizado para descrever a expansão mundial da popularidade de celebridades e cultura popular sul coreanas. Também chamada *Hallyu Wave* (em inglês)/Onda Coreana (em português) (LEE, 2019).

² Cunhado no fim dos anos 1980 pelo cientista político estadunidense Joseph Nye, o termo *softpower* (poder brando/suave) se refere à habilidade de um país exercer influência sobre outros através de seus produtos culturais e mecanismos políticos (NYE, 1990).

³ Doravante, referir-me-ei à Coreia do Sul como Coreia e ao termo sul coreana(o)(s) como coreana(o)(s).

sucessos regulares nas paradas mundiais (por exemplo, *Fantastic Baby*, do grupo Big Bang, que recebeu 1,5 vezes mais acessos no YouTube do que *Marry the Night*, de Lady Gaga). Esses pesquisadores ratificaram o que já se mostra ululante para o senso comum: as estratégias de alastramento do K-Pop ao redor do mundo causaram, entre seus efeitos exitosos, a atração de um público incrivelmente diversificado, formado não apenas por adolescentes, mas também seus pais e, não apenas na Ásia, mas, em localidades de todos os continentes humanamente habitados neste planeta como o Oriente Médio, a África e as Américas (do Sul, Central e do Norte). Para eles, tudo isso desperta a sensação de um verdadeiro maremoto “cultural”.

Essa breve contextualização serve para introduzir um fenômeno dentro do fenômeno: a vultosa aderência da dança K-Pop em corpos de jovens do mundo todo e seu transbordamento para além da simples cópia e repetição, pois ela penetra e impulsiona o campo das atuações políticas, de tal modo que, em 2020, juntamente com *Tik Tokers*⁴, *K-Poppers*⁵ promoveram o (muito bem-sucedido) esvaziamento de um comício de Donald Trump. *Army*, o *fandom*⁶ do BTS, grupo de maior expressão do K-pop, promoveu a campanha “Tira o título, Army”⁷, para incentivar jovens a realizarem o alistamento eleitoral e votar. Essas ações políticas de/entre jovens do K-Pop ocorrem por diversas vias e se manifestam interesses por pautas, por exemplo, relacionadas a questões de gênero. Pela Dança, muitos deles inclusive, pessoas LGBTQ+, comunicam suas identidades. É pela Dança K-pop que um vasto número de jovens se posicionam politicamente e por/com ela e nela que esses corpos se colocam no mundo. O fato curioso é que, as feituradas de dança dos *Idols* (ídolos, em inglês; também, *K-Idol*⁸) do K-Pop revelam, em grande maioria, o binarismo nas coreografias, com movimentações binário-centradas, digo, presumidamente masculinas, configurando o tipo *beast idols* (“durões”), como nos apresenta Oh (2015) ou femininas, que são um tipo *aegyo* (“fofas”), como nos traz Han (2016). Mas, há, ainda, uma expressão que indica um escape desse binarismo

⁴ Como são chamados os usuários do aplicativo *Tik Tok*.

⁵ Uma das formas de se referir a fãs de *K-Pop*.

⁶ Todo grupo do K-Pop tem uma comunidade de fãs chamada *fandom*, que é um termo resultante de das palavras da língua inglesa *fans* e *kingdom*, que, na literalidade significa “reino de fãs”.

⁷ Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2022/04/27/army-do-bem-fas-de-bts-levam-milhares-para-site-do-tse-por-voto.htm>.

⁸ Ídolo. Modo como os artistas são chamados no K-Pop (DEWET; IMENES; PAK, 2018). K- é um prefixo para indicar “*Korean*”.

que é “*flower boys*”, oriundo do termo coreano *Kkonminam*, que combina “flor” e “homem bonito”.

Jung (2011) informa que o termo coreano, *Kkonminam* (꽃미남), é uma palavra resultante da junção de flor (꽃) e homem bonito (미남). A origem da palavra é incerta, contudo, a opinião que se aceita mais amplamente é que ela tenha advenha de referências a personagens de quadrinhos de consumo de público feminino, nos quais a presença de meninos “bonitos” (para o padrão coreano) vem acompanhada de uma tela composta por padrões floridos. Geralmente, usa-se *Kkonminam* para se referir a homens que, além de atenderem um apelo estético visual também atendem a uma estética comportamental, com atributos como “educado”, “cuidadoso” e “gentil”. Kim (2003, p. 104) explica que “a síndrome de *Kkonminam* é desenvolvida a partir de uma consequência da desconstrução e da hibridização das identidades sexuais femininas/masculinas, em vez de uma mera feminização de homens”. Para Kim, pessoas *Kkonminam* são capazes de satisfazer desejos humanos complexos, especialmente os de uma população de mulheres cis-heterossexuais porque esse modelo de masculinidade disponibiliza atributos femininos e masculinos e a expansão desse fenômeno dá pistas de há uma nova era da masculinidade chegando, a chamada “masculinidade suave”.

Para Elfvig-Hwang (2011), a crescente prevalência e aceitação desses (supostamente) novos tipos de masculinidade sinalizam uma reivindicação de maior igualdade de gênero na Coreia do Sul contemporânea e que essa estética masculina “suave” evidencia uma mudança fundamental na ordem simbólica que informa as representações culturais sul coreanas de gênero. Em seu estudo, Ervin (2011) assegura que a prevalência de homens metrosssexuais na cultura popular seria o indicador para uma mudança de posição socioeconômica de homens brancos heterossexuais tradicionalmente privilegiados. Da mesma forma, parece lógico argumentar que o modelo *Kkonminam* representaria uma mudança semelhante nas maneiras pelas quais a masculinidade é desempenhada por homens na Coreia contemporânea. E como muitos olhares do planeta estão voltados para a península coreana, é possível que homens cis-gênero também possam considerar outras construções de masculinidade.

2. Taemin Flower Boy

Fiquei fascinada também ao me deparar com a presença intensa que Taemin tem no palco, assim como o posicionamento artístico de trazer para a performance o que ele quiser, ignorando rótulos e estereótipos (BRANDALISE, 2019, p. 116).

No K-Pop, há um artista considerado *Kkonminam*, o “flower boy” Taemin, integrante dos grupos *SHINee*⁹ e *SuperM*¹⁰ que também trilha uma carreira solo bem-sucedida em seu país, no Japão e em vários países pelo mundo afora, inclusive, no Brasil. Em 2017, Taemin concedeu uma entrevista à *Billboard* na qual declarou-se andrógino e interveio em defesa de sua Dança não se restringir a uma ditadura binária de movimentos e que não deveriam ser estritamente masculinos nem estritamente feminino (por assim dizer, fluida), como é o padrão do repertório coreográfico dos grupos de K-Pop, que já registram uma marcação de binariedade nos conceitos *girl group* (grupo de garotas) e *boy group* (grupo de rapazes). Esse dizer-fazer ocorreu no fluxo do lançamento da produção audiovisual (que no *K-Pop* é chamada de MV, sigla para *music video*) *Move*¹⁴ (2017), que representou um ponto de virada, uma mudança de rota em sua carreira, em razão de ele apresentar uma Dança com movimentos de candência fluida e sinuosa atrelados à uma estética de aparência andrógina/não-binária¹¹, conforme pode se ver na Figura 1. Em *Move*, Taemin dá outras pistas como em uma cena na qual há cartazes colados na parede de uma rua, com uma frase do dadaísta Marcel Duchamp (1887-1968): “*The great artist of tomorrow will go underground*”¹². Conjectura-se que, por meio de *Move*, ele deu pistas sobre sua própria identidade de gênero e por isso, foi considerado tão representativo entre fãs não cisgênero¹³.

⁹ Website institucional do grupo *SHINee*: <https://www.smtown.com/artist/musician/38>.

¹⁰ Website institucional do grupo *SuperM*: <https://www.smtown.com/artists/10730>.

¹¹ Maquiagem, cabelo, figurino e cenário.

¹² “O grande artista de amanhã irá para a clandestinidade” é a frase final do trabalho de Marcel Duchamp apresentado no *Philadelphia Museum College of Art*, em 20 de março de 1961, durante o simpósio intitulado “Para onde vamos daqui?”. Fonte: <http://www.arpla.fr/canal2/figureblog/?p=589>.

¹³ Adoto a definição presente no *Manual da Comunicação LGBTI+*, da Aliança Nacional LGBTI+. Cisgênero é um termo utilizado para descrever pessoas que não são transgênero (mulheres trans, travestis e homens trans), ou seja, refere-se ao indivíduo que não se identifica, em todos os aspectos, com o gênero (biológico) atribuído ao nascer. Fonte: REIS, T.; CAZAL, Simon. (orgs.). **Manual de Comunicação LGBTI+**. 3ª edição. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI+/GayLatino, 2021.



Fig. 1. Cena de Taemin em *Move*.

Para todos verem: um dançarino asiático sobre uma ponte, à noite, com uma calça preta e uma camisa branca decotada na altura do esterno. Seus cabelos são lisos, curtos, pintados em cor acinzentada e com franja lateral. Fonte: 11nq.com/taeminmove.

Taemin contribui para desabordar os contornos que situavam o K-Pop antes. Essa reproposição também se manifesta em apresentações de K-Pop nas ruas, com corpos em continuidade do agenciamento e recusa da lei heteronormativa e da ordem cisgênera, entendida aqui como uma política de aparição (BUTLER, 2018).

Seguindo com Butler (2003) nesse diálogo, aproveito para introduzir a pauta de gênero, tema para o qual a filósofa nos convoca a atentar, especialmente, sobre processos de significação simbólicos e discursivos como, por exemplo, a associação de atributos como força, vigor, potência, agressividade, firmeza, iniciativa, dinâmica, racionalidade etc. à masculinidade, sendo o seu contraponto um endereçamento ao feminino de características “complementares” como fragilidade, delicadeza, sensibilidade, passividade, sentimentalidade e emotividade. Abordar o assunto da significação é tratar da identificação de sujeitos com um dado gênero e de significá-lo em sua afetividade e sua relação com o mundo, por meio do qual identidades são constituídas. Significar é (também) reivindicar socialmente o lugar que pessoas ocupam no mundo. Penso, então, que compreender a fluidez de gênero como expressão estética e comportamental, é um caminho que se desenha como possível para contribuir a refletir sobre questões de gênero na Dança, seja a de Taemin, seja a de qualquer outro corpo que escorra pelas frestas e fissuras de padrões cis-heteronormativos. O que Butler (2003) cunhou de “Heterossexualidade

compulsória”, configura-se um instrumento de poder do patriarcado, um regime político que opera a serviço da patologização de sexualidades (ditas) desviantes, que institui a heterossexualidade como o modelo a ser seguido, normativa, fundamentada em características inerentes ao sexo biológico designado ao nascer e que se vale disso para regular e controlar corpos em sociedades. Butler ainda nos (re)lembra o sexo masculino ainda tem sido historicamente considerado único na medida em que o feminino é considerado “o outro” e quando o patriarcado impõe essas condições, promove severas implicações como o impedimento ao lugar de fala do ser feminino, que vetaria a legitimidade de sua atuação como sujeito político. Ademais, a “heterossexualidade compulsória” também pensa a feminilidade como ausência da masculinidade, o que definiria a mulher como ser passivo pois ser “ativo” é característica atribuída ao homem.

Urge enfrentar e abolir essas construções sociais para que se alcance uma ruptura com processos e normas reguladoras dos corpos que não garantam a existência, a própria identidade e o livre trânsito no mundo. Artistas como Taemin, quando empreendem para não subjugar a própria Dança a um modelo alçado na lógica cis-heteronormativa compulsória e binária, fissuram, perturbam, tremulam as estruturas das construções sociais e culturais que constituem sujeitos e se isentam de problematizações, especialmente sobre o caráter social do que é percebido como naturalizado, como o corpo e a sexualidade. Butler postula que o gênero pode ser compreendido como um corpo sexualmente diferenciado que assume significados específicos e é performativo, sendo a performatividade o próprio ato de fazer acontecer o discurso: é por ela que uma mulher se enunciará “feminina” ou um homem, “masculino”. Felizmente, a pensadora nos anuncia que é possível uma performatividade de gênero subversiva. Espero que testemunhemos mais artistas como Taemin afiançando essa ação.

Taemin anuncia: “a dança é a língua que me expressa”¹⁴, indicando seu corpo como uma agenda performativa-política aberta, que se faz acontecer tanto por sua dança quanto por sua fala, o que nos leva a Setenta (2008):

A implicação política no entendimento do corpo como realizador de atos de fala performativos, de performatividade, indica a existência de situações de poder na relação do social e do corporal e, por conta disso, provoca a

¹⁴ Fonte: <https://shineebrazilbr.wordpress.com/2019/02/19/people-the-culture-taemin-a-danca-e-a-lingua-que-me-expressa/>.

mobilização de ações que recontextualizam condições pré-estabelecidas (SETENTA, 2008, p. 30).

Na sua investigação, Setenta parte da proposta de que a organização da dança em um corpo pode ser tratada como sendo uma espécie de fala desse corpo. Pela observação do modo como essa fala é produzida, irrompe a percepção de que existe, dentre os distintos tipos de fala, um que elabora o modo de dizer de si e se distingue exatamente por não ser uma fala que é sobre algo fora dela, contudo, por inventar como dizer, ou, em outras palavras, inventar a própria fala concordante com aquilo que está sendo dito. Setenta alcunha essa modalidade de fala de fazer-dizer. Assim, a fala de Taemin, que enuncia sua androginia e sua intenção de Dança por uma não-binariedade, também se faz corpo e se faz Dança.

Setenta (2008) parte da teoria dos atos de fala do filósofo J. L. Austin (1911- 1960), que assegura que a linguagem é uma forma de ação e estende para fora do domínio do verbal a possibilidade de tratá-la do entendimento restrito de ela ser, apenas, um processo de veiculação e transmissão de informações. Para a pesquisadora, ao se compreender que a linguagem pode se constituir como um fazer-dizer, ou seja, que o seu fazer seja simultaneamente o seu dizer, despreza-se a fala da dança como a arte do indizível pois, além de ela se tornar dizível, passa a ser vista como dizendo de si no seu fazer. Quando se ata o fazer ao dizer, coloca-se o fazer conectado às informações que estão no mundo e, por conseguinte, ao vincular dança e mundo, torna seu discurso político.

Esse fazer-dizer de uma performatividade fluida como modo de se comunicar e existir no mundo remete à perspectiva de o corpo ser, nele mesmo, uma mídia e compactua com a idéia de cultura como um sistema aberto, que tanto pode contaminar como ser contaminado pelo corpo, que é um dos princípios presentes na Teoria Corpomídia de Katz e Greiner (2011). Então, a Dança como ação política no corpo pode gerar fluxos contaminatórios e quando ela subverte à lógica heteronormativa compulsória, pode gerar fissuras em padrões que levem a outras possibilidades de corpo.

A dança como ação política nos convida a interpelar uma dimensão da Dança que não se deve deixar de fora dessa discussão, que é a Biopolítica: um termo que denota, basicamente, uma política que lida com a vida e que caminha na contramão das inúmeras concepções que percebem a política como um campo que transcende a banalidade da explicação meramente biológica para fenômenos

oriental e andrógino ao realizar (micro)contrações que amalgamam força e leveza nos movimentos. Buscando entender essas ações corporais e de suas implicações cognitivas, vou aos postulados de Laban (1978), especialmente aos fatores do movimento propostos por ele - fluência, espaço, peso e tempo. O Sistema Laban é um conhecimento de grande relevância para subsidiar a codificação dessas ações e chegar a possibilidades de entendimento sobre a intenção (consciente ou inconsciente) geradora do movimento, por ele denominada 'atitude expressiva'. Aqui se esboça uma hipótese de minha pesquisa: é possível que ações corporais comunicadas em um discurso verbal como fluidas corroborem uma recusa à hetero-cis-normatividade em um discurso de corpo dançante?

3. Sobre a Pesquisa

Apresento a Dança de Taemin como objeto desta pesquisa de doutorado e considero se tratar de uma dança fluida, não binária, performativa-política. O referencial teórico conta com Judith Butler (2003, 2018); Jussara Setenta (2008); Adrian Bittencourt (2018), Helena Katz e Christine Greiner (2011); Rudolf Laban (1978), Thomas Lemke (2018), entre outros. Como percurso metodológico, pensa-se em realizar entrevistas e rodas de conversa com jovens *K-Poppers* do Brasil e com profissionais da Dança para verificar se há pistas em sua movimentação de corpo que corroborem o discurso desse artista.

Um dos espaços que penso ser possível acessar esses sujeitos são os eventos promovidos pelo grupo *K-Poppers Baianos*¹⁶, nos quais sempre é possível contar com a presença de jovens LGBT+, com quem posso dialogar. Em conversas anteriores (antes da pandemia de Covid-19 se instalar), pude me aproximar e ouvi relatos de identificações com artistas do K-Pop, especialmente, membras de *girls groups* e artistas não heteronormativos em suas performatividades de gênero, como é o caso de Taemin. O que esses jovens de Salvador buscam no K-Pop, segundo eles mesmos, é um acolhimento que não obtiveram em outros espaços. Curioso que, o K-Pop "original", por assim dizer, não empunha uma bandeira arco-íris, salvo alguns poucos artistas que se aventuram em desobedecer ao conservadorismo cultural do país sul coreano, no entanto, o K-Pop produz representações para além da Coreia do Sul que vão gerando significados e subjetividades em jovens que

¹⁶ Website K-Poppers Baianos: <http://www.kpoppersbaianos.com.br/>.

adicionam outras camadas de dança nos covers de K-Pop, transbordando a simples cópia e repetição. Em Salvador, Bahia, por exemplo, o grupo de dança Kiddo¹⁷ apresenta cover de *girls groups* do K-Pop, mas, é possível notar referências a movimentos de *Vogue* e *Stillete*.

Esses eventos estão dentro do rol de possibilidades de encontros com esse público, para o qual disponibilizarei minha escuta mais sensível, mas, como faço parte de redes de K-Poppers que contam com pessoas de todo o país e até de fora dele, outros caminhos podem ser trilhados para que essas trocas aconteçam. A coleta dos dados, que são os relatos desses sujeitos, serão registrados, tabulados e analisados à luz do referencial teórico definido à época da ida a campo, porém, não haverá impedimentos de acolher outras propostas e vertentes teóricas que porventura surjam ao longo do processo. As opções de *software* que poderão servir de suporte para a tabulação dos dados são o Microsoft Excel e o SPSS. Como resultados da pesquisa, espera-se que questões relacionadas a movimento na Dança, discurso verbal e de corpo, o corpo como mídia, gênero e biopolítica sejam discutidas, que reflexões sejam propostas e novos conhecimentos se façam semente.

4. Considerações Iniciais

Por um corpo asiático, chego à Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia e empenho esforços para que a Dança de um artista do K-Pop seja aceita como tema de pesquisa de doutorado de um Programa de tamanha relevância como é o Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDança) da UFBA. Acredito que o corpo dançante de Taemin pode fissurar mais contornos de Danças binário-centradas.

A presença do K-Pop na figura da Dança de um artista sul coreano, em uma pesquisa de doutorado de um Programa como o de Pós-Graduação em Dança (PPGDança) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que possui tamanha relevância, posto que é o único em todo o mundo que se dedica ao campo específico da Dança, além de público, gratuito e de excelente qualidade (agora somos conceito 5 na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

¹⁷ Canal Cherry Kiddo: <https://www.youtube.com/c/CherryKiddo>.

Superior (CAPES)¹⁸, pode causar estranhamentos, sim, inclusive, em mim mesma. Tenho a lucidez e a ciência de não me furtar que esse fenômeno está sob a ascendência da indústria cultural, reguladora dos corpos de seus artistas, todavia, também estou imbuída da mesma visão lúcida para não ignorar o testemunho sobre o que escapa do controle colonizador das agências a que grupos e artistas solos sul coreanos estão submetidos. O corpo dançante de Taemin pode provocar mais fissuras em Danças centradas na binariedade, pois ele testemunha um tipo de mundo que anseia por uma Dança não mais cis-heteronormativa, apenas e minha Dança, ao testemunha a Dança desse corpo asiático andrógino, também reivindica um tipo de mundo em que os corpos sigam desejantes.

Referências

BITTENCOURT, A. Imagem, corpo e dança: imprecisões quanto a representação. **O Mosaico**, [S. l.], jun. 2018. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/2372>. Acesso em: 18 set. 2022.

BRANDALISE, G.; MIDORI, T. **Meu pop virou K-Pop**. Bauru, SP: Astral Cultural, 2019. 144 p.: il., color.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CHO, E. [People The Culture] Taemin: “A dança é a língua que me expressa”. Tradução de: Charlie. In: **SHINeeBrazilBR**. Disponível em: <https://shineebrazilbr.wordpress.com/2019/02/19/people-the-culture-taemin-a-danca-e-a-lingua-que-me-expressa/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

DEWET, B.; IMENES, É.; PAK, N. **K-Pop: Manual de sobrevivência (tudo o que você precisa saber sobre a cultura pop coreana)**. 1 ed. 2 Reimp. Belo Horizonte: Gutemberg Editora, 2018. 160 p.

ELFVING-HWANG, J. Not So Soft After All: Kkonminam Masculinities in Contemporary South Korean Popular Culture. In: **Proceedings of the KSAA 7th Biennial Conference**, 16-18 November 2011, Sydney, Australia.

¹⁸ A Capes é uma Fundação do Ministério da Educação (MEC), e tem como missão a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil. Em 2007, também passou a atuar na formação de professores da educação básica. Fonte: <https://www.gov.br/capes/pt-br>.

ERVIN, M. C. The might of the metrosexual: How a mere marketing tool challenges hegemonic masculinity. *In: Performing American Masculinities: The Twenty-First Century Man in Popular Culture*. Bloomington: Indiana UP, p. 58-75, 2011.

HAN, A. J. **The aesthetics of cuteness in Korean pop music**. 2016. 253 fl. Tese (Doutorado) University of Sussex, 2016.

Helena Katz; Christine Greiner. Corpo, dança e biopolítica: pensando a imunidade com a Teoria Corpomídia. *In: ENCONTRO CIENTÍFICO DA ANDA*, 2, 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos [...]** Campinas: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA, Galoá, 2011.

Disponível em: <http://www.portalanda.org.br/anda/site/repositorio/anais/2011/2-2011-Helena-Katz-Christine-Greiner-Corpomidia.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

KIM, Y. H. **천개의 거울. [A Thousand Mirrors]**. Seoul: Saengagui Namu, 2003.

JUNG, D. **Análise sociocultural do K-pop**. 61 p. Monografia (Bacharel em Publicidade e Propaganda) - Curso de Publicidade e Propaganda, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2018. Disponível em: <http://repositorio.upf.br/bitstream/riupf/1571/1/PF2018Djennifer%20Jung.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

LABAN, R. **O Domínio do Movimento**. 3ª ed. Tradução Anna Maria Barros de Becchi; Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

LEMKE, T. **Biopolítica: críticas, debates, perspectivas**. São Paulo, Editora Filosófica Politéia, Tradução de Eduardo Alteman Camargo Santos. 2018

LEE, B. **K-Pop A to Z: the definitive K-Pop Encyclopedia**. New York: Racehorse Publishing. 2019. 210 p.

MAIO, A. The Roc: o Império que Nasceu do Gueto. **Revista Rapnews**, Edição especial sobre Dança de Rua. São Paulo, v.2, n.15, p. 23-25, 2006.

MARINHO, M. **'Army do bem': Fãs de BTS levam milhares para site do TSE por voto**. ECOA Uol. 27 abr. 2022. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2022/04/27/army-do-bem-fas-de-bts-levam-milhares-para-site-do-tse-por-voto.htm>. Acesso em: 31 jul. 2022.

MESSERLIN, P. A.; SHIN, Wonkyu. The K-Pop Wave: An Economic Analysis (July 1, 2013). **SSRN**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2294712>.

NYE, J. S. Soft power. **Foreign policy**, n. 80, p. 153-171, 1990.

OH, C. Queering spectatorship in K-pop: The androgynous male dancing body and western female fandom. **Journal of Fandom Studies**, v. 3, n. 1, p. 59-78, 2015.

REIS, T.; CAZAL, S. (orgs.). **Manual de Comunicação LGBTI+** [livro eletrônico] 3. ed. Curitiba: IBDSEX, 2021. Disponível em: <https://aliancagbti.org.br/wp->

content/uploads/2022/01/manual-de-comunicacao-gaylatino-V-2021-WEB.pdf.
Acesso em: 18 jul. 2022.

SETENTA, J. S. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade [online].
Salvador: EDUFBA, 2008. 124 p.

TAEMIN, L. [태민]. **Move** [#2 Performance Video (Solo Ver.)]. 2017. Disponível em:
<https://youtu.be/j-alyueKNcY>. Acesso em: 13 ago. 2022.

Ivana Carvalho Marins (UFBA)
E-mail: ivy@ufba.br

Servidora Técnico-Administrativa/UFBA. Doutoranda do PPGDança/UFBA. Mestra pelo PPGEISU/UFBA. Bacharela Interdisciplinar em Saúde pela UFBA. Aluna da Licenciatura em Dança/UFBA. Pesquisadora de Danças e narrativas do K-pop.

Márcia Virgínia Mignac da Silva (UFBA)
E-mail: marcia.mignac.silva@gmail.com

Professora Adjunta da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia.
Docente dos Cursos de Graduação, Especialização e Pós-Graduação (PPGDANÇA). Mestre em Dança (PPGDANÇA/UFBA).
Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP).

737

Corpografias resilientes na Chapada dos Veadeiros

Jéssica Alana Lopes Mendes (UFBA)

Comitê Temático Corpo e Política: Implicações e conexões em danças

Resumo: Essa pesquisa busca refletir sobre a dança em Alto Paraíso de Goiás como uma forma de resiliência, ao compreendê-la como um ato cognitivo do corpo para a sobrevivência. Alto Paraíso de Goiás fica localizada na Chapada dos Veadeiros, uma das cidades mais turísticas do Brasil, terras de território kalunga, onde a movência é parte do cotidiano para a sobrevivência. Mover-se em duas jornadas de trabalho, mover-se na luta contra o processo de gentrificação para ter uma casa, mover-se para deixar a vida mais leve em contraponto a árdua sobrevivência no nordeste goiano. Entende-se aqui a dança como um ato político na cidade ao analisar as diversas manifestações culturais existentes, como pessoas que trabalham com a dança para a comunidade e espaços alternativos onde o mover se localiza como uma ação política e cognitiva do corpo.

Palavras-chave: DANÇA. BIOPOLÍTICA. COGNIÇÃO. RESILIÊNCIA. CHAPADA DOS VEADEIROS

Abstract: This research seeks to reflect on dance in Alto Paraíso de Goiás as a form of resilience, by understanding it as a cognitive act of the body for survival. Alto Paraíso de Goiás, located in Chapada dos Veadeiros, one of the most touristy cities in Brazil, lands of Kalunga territory, where movement is part of everyday life for survival. Moving in two workdays, moving in the fight against the gentrification process to have a house, moving to make life lighter in contrast to the arduous survival in the northeast of Goiás. Dance is understood here as a political act in the city to the world as diverse existing cultural manifestations, as people who work with dance for the community and spaces where the engine is located as a political and cognitive action of the body.

Keywords: DANCE. BIOPOLITICS. COGNITION. RESILIENCE. CHAPADA DOS VEADEIROS

1. Introdução

Essa pesquisa surge da emergência de compreender a dança enquanto uma forma de resiliência, sendo um ato político e cognitivo do corpo. Essa escrita é um desdobramento da pesquisa de mestrado em dança da autora, com o foco neste artigo para as corpografias de Alto Paraíso de Goiás, na Chapada dos Veadeiros. A pesquisa foi realizada com o apoio do Edital de Dança Aldir Blanc - Concurso nº 08/2021 – Secretaria de Cultura - Governo Federal.

Quem vem à Chapada dos Veadeiros é importante lembrar de pedir

licença para pisar nas terras que habitam o cerrado (assim como todo lugar onde se chega). Terras indígenas e do povo Kalunga, saqueadas por uma certa exploração vinda de outras cidades, estados e países. História comum no Brasil colonizado, invadido.

Para quem não sabe, a Chapada dos Veadeiros tem os dois maiores quilombos em extensão territorial do Brasil, onde está o povo Kalunga. Vão das Almas e Vão do Moleque, em Cavalcante-GO, um dos municípios da Veadeiros.

Em Alto Paraíso de Goiás muitos Kalungas chegam do seu território quilombola para vir trabalhar com obras e outras funções para garantir a sua existência, no qual são os mais vulneráveis “ao avanço da fronteira econômica representada pelo agro-negócio e mineradoras” (TALARICO, 2011, p. 8), sofrendo uma grande pressão sobre a posse de suas terras.

Com uma média de 10.000 habitantes, é percebido com uma beleza exuberante de cachoeiras e natureza, considerado um lugar de fonte para quem busca estudar sobre espiritualidade. Alto Paraíso de Goiás: Paraíso. Porém, para quem? Para que corpos e corpos?

No Paraíso, o custo de vida é bastante alto. Durante a pandemia os valores dos alugueis aumentaram exorbitantemente, uma casa de dois quartos, em um bairro periférico, custa em média R\$ 3.500,00 por mês. Esse aumento significativo se dá pela quantidade de pessoas com boas condições financeiras, que migram de cidades grandes do Brasil.

É importante também ressaltar que o Brasil passa por uma grande crise econômica e a inflação está altíssima, os lugares turísticos e do interior talvez sejam os mais afetados, seja pela dificuldade das chegadas de mercadorias, ou pelo turismo predatório de algumas regiões. É possível perceber que muitas pessoas na cidade precisam ter uma jornada dupla de trabalho para conseguir viver em Alto Paraíso de Goiás.

Apesar das dificuldades que a cidade tem passado, como o aumento excessivo do custo de vida, a dança está muito presente no nordeste goiano, nas festividades, em ações que ocorrem nas ruas ou no cotidiano.

As corpografias presentes na cidade resistem ao processo de gentrificação também a partir da dança. O mover é uma forma de combate diário para a sobrevivência, sendo o movimento, uma forma de resiliência para sobreviver

em um mundo neoliberal. É a partir do movimento que se percebe e comunica com o mundo.

O conceito de corpografias (JACQUES, 2008) se dá por pensar nessas corpas (es/os) que grafam suas experiências no espaço da cidade de Alto Paraíso de Goiás com suas movências, ao relacionar corpo-ambiente com a cartografia da cidade. As experiências grafadas da relação entre corpo e cidade se comunicam e tornam-se um ponto de resistência ao pensar a memória instaurada nas corpas (es/os) das pessoas locais da cidade.

Uma *corpografia* urbana é um tipo de cartografia realizada pelo e no corpo, ou seja, a memória urbana inscrita no corpo, o registro de sua experiência da cidade, uma espécie de grafia urbana, da própria cidade vivida, que fica inscrita mas também configura o corpo de quem a experimenta (JACQUES, 2008, p. 1).

Entende-se por corpografia como o conjunto de experiências vividas entre corpo-ambiente, a relação entre corpos e a cidade a qual habita, implicando os processos de resistência pelo/no corpo em processo de gentrificação, sendo a dança um meio de transformação pessoal e sociopolítica.

2. Telinus Night

Alto Paraíso, “capital da Chapada dos Veadeiros” como está escrito em sua entrada, é o principal ponto de turismo nesta região. Na pequena cidade, há uma avenida principal extensa, onde tem diversos bares, restaurantes e lojas “místicas”. Nessa avenida, o processo de gentrificação é extremamente notável, a população local foi deslocada para as periferias da cidade.

É destoante as realidades: De um lado “os nativos” da cidade, em situação muitas vezes de pobreza, viventes em bairros conhecidos como “outro mundo”, tanto pelas músicas, quanto pelos costumes. Do outro lado, o centro da cidade, com pessoas de diversos lugares do Brasil e do mundo, onde vende o turismo místico e romantizado. Muitos não se lembram, ou nem sabem, que essa terra é Kalunga.

Na avenida principal, quase todos estabelecimentos são de pessoas que vieram de outros estados do país, havendo em média apenas três ou quatro comércios de pessoas nascidas na cidade. Um deles é o Telinus Night que é do Agnaldo. É um boteco grande, com mesas de bilhar, e é um dos únicos lugares na

Avenida Principal onde as pessoas que frequentam o bar são em sua maioria nativas, pessoas descendentes da comunidade Kalunga, e poucos moradores que são migrantes ou turistas. Talvez um dos únicos lugares de pertencimento.

Nesse boteco, há um palco onde artistas da cidade são contratadas para tocar forró, coco, e outras músicas tradicionais brasileiras. Logo após, é colocado o som mecânico, funk, brega funk, entre outros estilos musicais brasileiros contemporâneos.

Durante dois anos o bar não realizava mais apresentações ao vivo, respeitando os protocolos de segurança da covid 19. Retornaram às atividades ao vivo em março de 2022, sendo o *Telinus Night* também um espaço importante culturalmente em Alto Paraíso.

Cada corpografia presente neste espaço é uma história que relaciona-se com os ambientes vividos, suas movências além de um ato cognitivo, também é um ato político do corpo. Para Katz (2021) o corpo nunca é algo pronto, mas está sempre se fazendo e refazendo, transformando-se sempre, criando novas figuras e potências de si mesmo.

Relaciona-se aqui a Teoria Corpomídia de Christine Greiner e Helena Katz, onde o corpo é mídia de si mesmo, e as relações entre corpo e ambiente não estão separadas, lembrando que ambiente para as autoras são todos os aspectos culturais, simbólicos, afetivos e as complexidades humanas.

As informações do ambiente também viram corpo, e tanto o corpo quanto o ambiente também são modificados. Ou seja, corpomídia é a troca constante entre corpo e ambiente, onde ambos se afetam e se modificam.

Além das questões trazidas pelas pesquisadoras mencionadas acima, o corpo possui sistemas complexos como músculos, tendões, sistema nervoso central, é também um dos maiores meios de comunicação existentes. Greiner menciona:

Em termos de percepção, aos poucos torna-se claro que no momento em que a informação vem de fora e as sensações são processadas no organismo, colocam-se em relação. É quando o processo imaginativo se desenvolve. Assim, a história do corpo em movimento é também a história do movimento imaginado que se corporifica em ação (GREINER, 2005, p. 64).

Os corpos moventes no *Telinus Night* que em sua maioria são de pessoas locais, são por si só os processos que a cidade também passa, as transformações que ocorrem em Alto Paraíso, o aumento do ecoturismo, que acarreta diversas

modificações, tanto boas, quanto ruins para as pessoas moradoras.

Ou seja, o fluxo entre corpo e ambiente neste lugar é também um espaço de afeto, as movências presentes causam um meio de transformação social em um bar que é extremamente marginalizado por pessoas moradoras que vieram de outras cidades, sendo um lugar de resistência em meio a uma avenida feita para o turismo.

O Telinus é um lugar de muita dança, sendo possível ver nos corpos a malemolência presente. Nas suas danças, os corpos já são um discurso crítico sobre injustiças, estereótipos e preconceitos por si só (PAIXÃO, 2017, p. 176). Esses corpos rompem separações, e mais:

A denúncia em seu corpo não é de um indivíduo que denuncia, é um corpo que também é social congregando outros corpos, o meu, o seu, o da gente brasileira ou de qualquer país, pois romper cisões é também abolir fronteiras (PAIXÃO, 2017, p. 176).

As corpografias que frequentam o bar, grafam o que realmente é a cidade. Interior do Goiás, com diversas questões sociopolíticas que são esquecidas e grafadas nos corpos das pessoas viventes na cidade. Desigualdades destoantes onde o mover emerge como um sopro de vida e encontro.

A partir da dança esses corpos se fazem presentes, visíveis. Ali se vê a resiliência. Com o movimento encontram-se outros meios de sobrevivência, outros interstícios, assim como as árvores do cerrado, com suas formas espiraladas, que não se fecham, não se rompem, mas encontram outros meios de vida a partir das suas espirais.

3. Artistas da Dança da Região

O corpo como um ato político na região é algo forte. Apesar das imensas dificuldades os moveres não param e Alto Paraíso de Goiás é um lugar onde a dança sempre está muito presente. Seja de forma profissional ou não. A cidade sempre está em movimento e há algumas profissionais da região que trabalham com a comunidade local, trazendo a dança como um momento de se perceber e estar mais presente no dia-a-dia.

Uma das artistas presentes a qual foi entrevistada para a escrita deste artigo, é Maria Helena, natural da cidade, mãe de quatro filhos, artista-educadora, trabalha com dança na região há muitos anos com a comunidade local. Atualmente

dá aulas de Zumba para mulheres em uma academia da cidade e aulas de dança para crianças e adolescentes pelo projeto do Ipê Artes.

A sua história vem desde quando era criança. Maria nasceu na região do Sertão e sua história começa desde pequena. Sua família sempre ia nas Folias e ali foi seu primeiro contato com a dança. Uma das suas experiências mais marcantes é de quando era criança e gostava de dançar lambada em uma mercearia em Alto Paraíso.

Na adolescência montou alguns grupos para dançar, também foi estudar dança em Brasília, já que a cidade não oferecia oportunidades nessa área.

Formou um grupo de dança com cinco meninas que se chamava *New Wave* na época do oitavo ano da escola, com o sonho de expandir e ir para fora com a sua arte, mas cada uma acabou seguindo seu caminho e Maria foi mãe pela primeira vez. Porém, um tempo depois ela e uma amiga montaram um novo grupo chamado *Chapadense*, integrando as jovens da comunidade para dançar nas praças, no ano de 2007.

Com o tempo, o grupo conseguiu um espaço privado da cidade para poder ensaiar e utilizar para as práticas de dança. Com esse projeto, a dança na cidade foi fomentada para a comunidade em geral, com apoio também da prefeitura.

Para Maria a dança é um espaço de cura e libertação. Apesar das transformações da vida e dos momentos de pausa com as práticas nos momentos em que engravidou, a dança sempre se fez presente em sua vida, pois para ela “o mover existe dentro de cada uma, nas suas águas internas, no seu espaço interno”.

Em 2016 a dançarina começou a desenvolver o seu trabalho junto ao Ipê Artes. Mulher, guerreira, foi com os quatro filhos apresentar seu projeto ao coordenador do instituto. Iniciou ministrando aulas de Zumba e ritmos afro (catira, sussa), para trazer a conexão ancestral de cada uma, já que a comunidade local de Alto Paraíso de Goiás é em sua grande maioria pessoas negras.

Com as mudanças do projeto do Ipê Artes, focando mais nas escolas, as mulheres que faziam as aulas ficaram sem o espaço para o curso de Zumba, migrando para uma academia.

Segundo Maria, esse espaço das aulas de Zumba que atualmente conta com trinta e cinco mulheres, é um espaço também de apoio e sobrevivência, pois a dança traz outras percepções sobre seu próprio corpo e sua vida. São realizados

três encontros por semana e as aulas são um lugar de afeto e apoio, já que muitas dessas mulheres sofrem ou sofreram violência por casos de misoginia, e na dança foi encontrada uma esperança e conhecimento dos seus próprios corpos e empoderamento.

O coletivo de Zumba se fortalece a partir do movimento. Todas mulheres se apoiam e a dança trouxe a percepção de não deixarem a violência contra seus corpos acontecer mais.

Já no trabalho com as crianças no Educandário Humberto de Campos, a dançarina acredita que a dança já inicia como um ato de resiliência quando se é pequeno. Ao mostrar a natureza, o movimento das árvores, da natureza, o brincar com a água, essas danças vão incorporando-se nas memórias afetivas e musculares, o que traz outras sensibilidades da vida para realidades que muitas vezes não são tão fáceis.

Maria menciona que “a arte salva, cura e fortalece” a vida das pessoas, e essa é uma das suas missões junto à comunidade local de Alto Paraíso de Goiás.

Ao refletir sobre os relatos de Maria, nota-se que tudo o que ocorre em volta de uma pessoa vira memória corporal. A comunicação se faz entre corpo e ambiente, que para Katz:

O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas (KATZ, 2012, p. 131).

Ao pensar na relação cognitiva entre corpo e ambiente a partir da cidade de Alto Paraíso de Goiás, a cidade apesar da sua fonte rica de natureza, abriga problemas sociopolíticos sérios em relação a desigualdade social. Esses problemas que são constitutivos dos processos de gentrificação, colonização e patriarcalismo também fazem-se presentes nos corpos, e a dança é o encontro para a libertação que Maria expõe sobre os objetivos das suas aulas com mulheres da comunidade.



Fig. 1. Maria Helena, mulher negra, sorrindo, usando uma saia colorida feita pelas mulheres do Povoado Quilombola Moinho. Ao fundo, tem uma parede com formas geométricas coloridas. Fonte: Acervo Pessoal de Maria.

Outra artista entrevistada foi Eva Maria Santoro, moradora de Alto Paraíso de Goiás há sete anos, criadora do projeto *Ressonâncias da Dança* e atualmente, Eva também compõe o Fórum de Cultura da cidade, ao qual pensa em ações para as políticas públicas da cidade. A artista que veio do interior de São Paulo dança desde criança, e mesmo sem um ensino formal, procurava aprender sobre dança formando grupos com amigas.

Aos 25 anos iniciou a graduação em Artes Visuais na UnB (Universidade de Brasília) onde teve seu primeiro acesso com as técnicas de Contato Improvisação. Com as aulas de Contato, a artista percebeu uma ferramenta para perder o medo do próprio corpo, aprender a se comunicar melhor, além de melhorar a saúde física e mental. Logo após conheceu o Butoh, e descobriu o que queria fazer da vida: dançar. Trancou a faculdade por um ano e foi estudar dança. Estudou Butoh, Contato Improvisação, Educação Somática.

Para Eva Maria, a dança traz o empoderamento do corpo, foi na dança que aprendeu a colocar limites sobre seu corpo e também a conhecer seus lugares de prazer. Com a horizontalidade do Contato Improvisação percebeu outras possibilidades de existência e as micropolíticas que a dança traz, ao apropriar-se do seu corpo, com saúde, alegria e bem estar.

Desde muito tempo pesquisa a dança em meio a natureza. Ao morar em Alto Paraíso, em 2018 foi contemplada pelo Fundo de Cultura de Goiás e realizou a residência artística Ressonâncias da Dança.

A residência foi um marco em Alto Paraíso. Foi aberto um edital para pessoas da cidade, do estado e também para pessoas de outros lugares do Brasil e do mundo. Foi um mês de imersão para pesquisar dança na natureza. O projeto abrangeu 50% pessoas que já trabalhavam com dança e os outros 50% pessoas que nunca tinham trabalhado, pois a ideia era trazer o acesso ao ensino.

A residência foi transformadora para diversas pessoas que fizeram a oficina. Como resultado, foi gravado um vídeodança chamado *Silêncio e Som*, que viajou o mundo em festivais, levando as paisagens da Chapada dos Veadeiros para diversos lugares. O projeto se expandiu até os dias atuais, ao qual são feitos projetos e ações que contemplam a comunidade de Alto Paraíso.

Eloisa Domenici (2008) discorre sobre a relação da Dança Contemporânea com a modificação dos estados corporais que se dá a partir de imagens (apud DAMÁSIO, 1996), sejam elas visuais, sensoriais, entre outros.

O interessante é que o mecanismo pelo qual percebemos um objeto “externo” é o mesmo pelo qual percebemos o interior do corpo. A percepção de um objeto gera mudanças no estado corporal, que são percebidas pelo cérebro junto com o objeto e essa informação se associa àquela imagem, como um qualificador. Esse valor associado depende das experiências anteriores relacionadas àquele objeto (DOMENICI, 2008, p. 2).

Ou seja, a partir das experiências e das memórias imagens vão se formando no corpo e essas imagens vão trazendo outros estados corporais para um corpo que dança e, nota-se a importância de projetos culturais voltados para o movimento na cidade. Não tem como fazer revolução se não há um povo saudável. Com seus projetos, a artista traz acessibilidade à dança na comunidade de Alto Paraíso, a partir de oficinas e espetáculos gratuitos.



Fig. 2. A artista Eva Maria Santoro em pesquisa a dança. Ela está na natureza, deitada em uma pedra, tocando uma planta, com uma roupa vermelha e branca. Fonte: Mel Melissa Maurer.

3.1. Corpas, Corpes, Corpos Escleromorfos

Com a proposta dessa pesquisa, foram realizadas duas oficinas de Dança Contemporânea para a comunidade de Alto Paraíso de Goiás, intitulado *Corpas Escleromorfas*. A primeira para as mulheres do Projeto Semente Amarela, com três encontros que ocorreram na segunda quinzena de abril e começo de maio de 2022, sendo o último encontro uma apresentação artística ocorrida no Polo UaB para o evento do dia das mães.

A segunda oficina foi aberta para a comunidade geral, com três encontros, ocorrendo dois no Espaço Cultura Lótus e o último na Praça do Bambu, na primeira quinzena de maio de 2022.

O objetivo das oficinas era refletir a dança enquanto um espaço de encontro para outros moveres de vida, correlacionando a resiliência das árvores do cerrado com as corpas e corpos presentes. A resiliência no contexto da oficina, é um ato político, pois ela se presentifica enquanto uma forma espiralada de resistência.

Foi utilizado como metáfora do mover o *escleromorfismo oligotrófico*, fenômeno que ocorre com as árvores do cerrado, bioma da região do centro-oeste,

que é o que dá as formas tortuosas e o nanismo as árvores desse bioma. Por conta da toxicidade por alumínio no solo causado pelas queimadas, as árvores vão retorcendo-se para encontrar outros meios de sobrevivência, espirais para se manter vivas.

As oficinas foram direcionadas a essas corpas escleromorfas, onde cada qual foi encontrando seus moveres a partir dos enfrentamentos cotidianos. Essas corpas, foram dadas o nome de Corpas Escleromorfas, pois assim como as árvores do cerrado se retorcem para encontrar outras sobrevivências, as corpas ali presentes também se movem para não sucumbir, cria-se uma relação espiralar entre corpo-ambiente.

A primeira oficina foi ofertada para as mulheres do Projeto Semente Amarela. Foram realizados exercícios de práticas somáticas, composição de partituras corporais e escuta dos seus corpos e dos corpos de seus bebês. Para as mulheres presentes, a dança traz outros impulsos de vida e é super importante para essa fase da gestação e do puerpério.

As corpografias das mulheres que somam junto ao projeto se dão pelas suas corpas-histórias de mulheres mães, guerreiras e a composição das imagens corpas escleromorfas se formavam em relação a isso. Corpas que amamentam ou gestam, que se encontram uma vez na semana para mover-se e estar juntas na afetividade. Assim como os galhos das árvores, essas mães vão encontrando outras formas de moveres junto com suas crianças, essas que são sementes para um futuro.

Os relatos de muitas mulheres-mães do projeto é que o mover é muito importante nas suas vidas, pois traz transformações nos seus corpos e vidas. A troca entre corpo e ambiente se modifica todo o tempo e também se modificam, gerando “[...] uma taxa de preservação que garante a unidade e a sobrevivência de cada ser vivo, nesse processo de cotransformações que não estanca entre corpo e ambiente” (KATZ, 2010, p. 123).

Ou seja, a dança provoca modificações sejam elas internas ou externas, pois a forma como se relaciona no espaço também ocasiona mudanças, que partem de um campo sensorio-motor.

O segundo ciclo da oficina foi para a comunidade geral de Alto Paraíso de Goiás. Foram três dias seguidos de oficina, sendo trabalhado também com práticas somáticas, a partir da exploração do sistema esquelético, sistema de órgãos e

grande índice de desigualdade social e toda desigualdade social gera problemas sociais. A dança é um meio de transformação pessoal, social e político para a cidade.

Com as entrevistas e oficinas pode-se chegar a conclusão que o mover tem um papel importante para as corpografias de Alto Paraíso de Goiás. A dança faz parte do cotidiano seja informalmente, em espaços de lazer, profissionalmente ou em uma aula.

É um dispositivo que gera vida, mesmo com as dificuldades enfrentadas com o processo de gentrificação, o movimento é essencial para a comunicação, não é separado o dentro-fora, já que a relação entre corpo-ambiente se presentifica enquanto agente de transformação um do outro - corpo modifica o ambiente, assim como ambiente modifica o corpo, sendo a dança também uma ação política.

A ação política do corpo se dá por esses moveres que driblam os processos colonizatórios e de dominação de *corpomente* através do estado. Compreende-se nesta pesquisa que corpo não é separado da mente, mas o pensamento e o fazer também é corpo. As políticas de dominação influenciam os estados mentais e conseqüentemente os estados corporais.

Corpa Escleromorfa são corpas (es/os) que sobrevivem aos incêndios ocorridos durante a vida. Como uma faísca de fogo que incendia o cerrado, a movência modifica as percepções do mundo e a ação sobre ele. A partir do movimento encontra-se outras possibilidades de continuidade.

Porém, é necessário políticas públicas que contemplem a área da cultura dentro da cidade de Alto Paraíso de Goiás. Há uma carência enorme no campo das artes cênicas e falta de recursos para a possibilidade de cursos e aulas que envolvam o movimento. A comunidade local precisa ter acesso também à cultura e possibilidades de desenvolver trabalhos na área das artes do corpo e a expressões culturais populares que envolvem o mover.

As questões que envolvem a cidade transformam-se em movimentos. A experiência é corporificada e o mover é a representação da percepção no mundo. Os afetos que perpassam também fazem parte das experiências e permanecem nas corpografias que com seus moveres grafam a cidade de forma resiliente, assim como as árvores do cerrado.

Referências

DOMENICI, E. L. Estados Corporais: parâmetros para investigação do corpo que dança. *In: CONGRESSO DA ABRACE*, 5, 2008, Belo Horizonte. **Anais [...]**, Belo Horizonte: Associação Brasileira de Pesquisas e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, v. 9, n. 1, 2008.

GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

GREINER, C. **O corpo em crise**: novas pistas e o curto-circuito das representações. São Paulo: Annablume, 2010.

JACQUES, P. B. Notas sobre espaço público e imagens da cidade. **Rev. Arquitectos/Vitruvius**, n. 110, jul., 2009. Disponível em: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitectos/08.093/165>. Acesso em: 20 abr. 2022.

KATZ, H. Corpar. Porque o corpo também é verbo. **Coleção PPGAC ECA USP 40 ANOS**: coisas vivas fluxos que informam. São Paulo, v. 4, p. 19-30, 2021.

PAIXÃO, M. A ironia, a paródia e o riso como elementos de crítica social na dança brasileira de origem africana. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 28, p.159-179, 2017.

TALARICO, G. Tradição e Pós-Modernidade na Festa do Vão do Moleque na Comunidade Kalunga. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 26, 2011, São Paulo. **Anais [...]**, São Paulo: Associação Nacional de História – ANPUH, p. 1-12, jul., 2011.

Jéssica Alana Lopes Mendes (UFBA)

E-mail: j.alanalm@gmail.com

Alana Mendes é mestranda em Dança pelo PPGDANÇA UFBA e Bacharela em Artes Cênicas pela Universidade Estadual do Paraná. Pesquisa as danças nas mobilizações indígenas como resiliência, sendo um ato político e cognitivo do corpo.

751

Circularidades e Revoluções: o pensar-agir do corpo circense sob o prisma da dança

Julia Coelho Franca de Mamari (UFRJ - DAC/EEFD)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: O *paper* tem como objetivo compartilhar alguns aspectos da pesquisa de doutorado, ainda em andamento (PPGArtes-UERJ), que têm se debruçado sobre o que vem sendo identificado como "gestos circenses", sob o prisma da dança. Para tal, tomou-se como principais referências os trabalhos desenvolvidos por Hubert Godard, Rudolf Laban e seus discípulos, no intuito de traçar uma transversalidade entre o que a dança vem tratando como gesto dançado para refletir sobre o que poderiam ser os gestos circenses. Propõe-se, assim, perguntar como perceber/ler os gestos dançados pelos circenses pode vir a abrir as possibilidades dos olhares lançados sobre as artes circenses?

O que mais acontece no corpo do circense, que vai além de seus aparentes "truques"? O que o corpo produz que extravasa o aporte técnico comumente percebido, e como esse "a mais" foi propagado e mantido ao longo do tempo? Numa prática interminável de revirar-se junto ao universo que o rodeia, entre inúmeros objetos, aparelhos e apetrechos específicos, pretende-se refletir em quais medidas os gestos circenses possuem um dizer em si, uma dramaturgia própria que acompanha as transformações de seus saberes e que se constituem nos seus corpos em movimento.

Palavras-chave: DANÇA. ARTES CIRCENSES. CORPO. GESTO. MOVIMENTO. EXPRESSIVIDADE.

Abstract: This paper aims to share some aspects of the doctoral research, still in progress (PPGArtes - UERJ), which is concerned about what has been identified as "circus gestures", under a dancing perspective. To that, the works developed by Hubert Godard, Rudolf Laban and some of their pupils, were taken as main references in order to crossover an outline between what dance researchers are addressing as "dance gestures" to reflect on what could be "circus gestures". It is thus proposed to ask how to perceive/read the dancing gestures in the circus body can open the possibilities launched throughout the circus art?

What else happens in the circus body that goes beyond their apparent "tricks"? What the body produces that can overflow the technical input, commonly seen, and how this "over" was propagated and maintained over the time? In an endless practical of reverses turns into ourselves and into the universe that surrounds us, between countless and specific objects, apparatus and tools, the paper intends to reflect in what measures the circus gesture can tell things for itself, a proper dramaturgy that follows the transformation of their own knowledge and is composed by their bodies in movement.

Keywords: DANCE, CIRCUS, BODY, GESTURE, MOVEMENT, EXPRESSIVITY.

1. Introdução

As presentes reflexões integram parte da minha pesquisa de doutorado (PPArtes - UERJ), e, apesar de seguirem se transformando a cada dia, nasceram da minha prática junto às artes do corpo, especialmente das linguagens da dança e do circo. Mais precisamente, a experiência de poder ter tido o prazer de praticar e estudar ambas as linguagens ao longo dos últimos 20 anos, incluindo suas trajetórias mais formais de ensino, me possibilitou refletir como certas “lentes dançantes” sob o movimento e sua expressividade podem ajudar a reconhecer algumas características que o corpo circense carrega consigo.

Neste sentido, fazendo referência ao apontado por Christine Roquet (2017), quando diz “[...] vou tentar demonstrar, graças a um exemplo, que ler o gesto dançado é necessário para abrir as possibilidades dos olhares lançados sobre a dança”, propõe-se pensar: como “ler” os gestos dançados pelos circenses pode vir a abrir as possibilidades dos olhares lançados sobre o circo?

Se por um lado as gestualidades dos corpos circenses são carregadas de memórias milenares, por outro, as pesquisas de Ermínia Silva (2009) e Robson Corrêa de Camargo (2006) demonstram que as artes circenses se renovam, a partir do diálogo constante com sua atualidade e contexto, mantendo como suas principais características a contemporaneidade e a improvisação.

Adaptando-se continuamente, as artes circenses conseguem manter-se com uma projeção constante, numa temporalidade esgarçada, pois trazem em seus corpos uma circularidade espiralada, que presentifica seu passado enquanto dialoga com uma infinidade de futuros possíveis. Existe um algo do corpo que vive as artes circenses, um modo de significar seus gestos, de fazer aflorar novas expressividades continuamente, que se coloca sempre no seu tempo.

No entanto, sobre o que se debruça a gestualidade e o movimento do corpo circense e como o prisma da dança pode vir a aflorar tais percepções? As presentes reflexões, não pretendem tentar sintetizar características tão múltiplas quanto a própria história do circo. Tampouco, o recorte escolhido para o presente artigo almeja capturar em uma ideia unificadora com classificações limitadoras de uma arte tão transgressora, mas demarcar uma perspectiva dançante sob uma arte que merece ter seus saberes reconhecidos e identifica na leitura dos gestos dançados um marco perceptivo.

2. Sobre os gestos dançados

Quando Christine Roquet (2019) aponta para uma dificuldade geral sobre as definições entre gesto, ação e movimento, ela faz uma indagação essencial para as artes do corpo. De fato, suas raízes epistemológicas (*gestus*, *motus* e *kinesis*) se diferenciam ao longo da história, mas seguem sendo utilizadas, muitas vezes, sem uma precisão conceitual. É comum, por exemplo, encontrar a palavra gesto associada a um movimento qualquer e, na grande maioria das vezes, a uma ideia de ação de partes do corpo, que se vinculam a uma significação ou não, dependendo do contexto.

Rudolf Laban, quando invoca o termo *kinesfera* e traça um profundo estudo sobre as infinitas possibilidades de movimento por entre o corpo e o espaço, ofereceu destaque ao termo historicamente mais associado com a “atitude interna” do corpo e sua capacidade expressiva, proveniente da palavra latina *kinesis*. Nos princípios de seus estudos do movimento, na década de 1920, ele utiliza o termo “Eukinética” para desenvolver uma de suas mais instigantes investigações sobre as relações entre a expressividade humana, suas particularidades gestuais e a elaboração das mesmas junto ao espaço. Somente em meados do século XX que o termo, ao ser passado para a língua inglesa, se torna o que hoje é uma das quatro categorias do Sistema Laban/Bartenieff, conhecida como Esforço - no termo inglês, *Effort* (1974).

De um modo ou de outro, por entre as brechas simbólicas, a expressividade humana e os pluriversos entre o corpo e seu meio, por entre corpo e espaço, são alguns dos pontos que vêm sendo destacados pelos estudiosos e pesquisadores do campo da Dança nas últimas décadas. E, acredita-se que suas contribuições e perspectivas podem ser reveladoras quando voltadas para as artes circenses.

No presente estudo, optou-se por destacar o termo *gesto*, proveniente da noção que Hubert Godard denominou como pré-movimento, mais próxima da ideia labaniana de “prontidão para a ação” (“*readiness to act*”). O filósofo José Gil, em seu famoso livro *Movimento Total* (2004), também destaca a ideia de gesto dançado, trazendo a perspectiva de que é a nossa própria percepção que estabelece uma determinada referência para analisar um movimento e, portanto, a impossibilidade de uma “regra sintática” do gesto, que contorne significações precisas do corpo.

Segundo ele, as zonas de movimento são borradas - lado direito, esquerdo, parte superior, inferior, frente e trás... - se atravessam continuamente, uma vez que uma zona se sobrepõe a outra, tomando mais ou menos espaço, apagando fronteiras e com ela seus sentidos.

A busca do humano por expressar-se em gestos macroscópicos é acompanhada de inúmeros gestos microscópicos, necessários para a manutenção da postura bípede. Essa incessante busca também foi apontada por outros estudiosos da Dança, como Irmgard Bartenieff (2002), que traz o termo “*uprightness*” para mencionar como a contínua busca do corpo terrestre e bípede de se empurrar do chão em direção para fora (espaço), se manifesta de inúmeras formas ao longo de sua vida. Esses caminhos realizados para a manutenção das posturas e deslocamentos básicos do ser humano precedem o movimento e contém fragmentos de outros gestos, vividos e instaurados na memória de cada corpo, o que, por fim, irá possibilitar a própria multiplicidade do gesto:

O movimento incessante de um gesto, em torno de um eixo virtual não só cria uma infinidade de outros gestos, mas também um *continuum* de microgestos de tal forma que uma parte mínima de um gesto se compõe com uma de um outro gesto – por sobreposição dos movimentos ou do seu deslizar de uns para os outros -, assim, todos os microgestos que formam o gesto dividem este último em mil-microunidades... (GIL, 2004, p. 76-77).

Assim como as gramáticas simbólicas dos gestos humanos se atravessam e se multiplicam, as perspectivas de análises dos mesmos também. Ou seja, igualmente a diversos pontos trazidos por Laban, Godard, e seus discípulos, a perspectiva trazida por José Gil considera que é nossa própria percepção que estabelece o início ou o fim de um movimento. Essas abordagens conceituais coincidem ao considerar que o gesto, visto a partir da expressividade de cada corporeidade, não parte de um corpo, mas de sua postura, de uma memória guardada na própria tonicidade de cada um. Sendo assim, como bem disse Hubert Godard (1994), “é o gesto que produz o corpo”, e não o contrário.

3. Os fluxos da habituação e o nexos dos gestos dançados pelos circenses

Nestes pontos de intensificação da energia começa a osmose do movimento, de tal forma que os espaços musicais se tornam espaços corporais, quartas de tom, quartas de gestos. As notas tornam-se gestos e os gestos, notas. Como? No plano de imanência onde os movimentos do corpo atingem a intensidade em que gesto e nota são uma coisa só. A “fusão” ou osmose, graças à extrema intensificação de energia, faz fundir

uma “forma” na outra (GIL, 2004, p. 78).

Ao trazer a noção de nexo da linguagem dançada, José Gil fala sobre as “coordenações” que Cunningham buscava trabalhar, de modo que a “energia” pudesse passar “naturalmente” ao longo das repetições dos movimentos nos ensaios, como se o fluxo de passagem da energia fosse mais considerado do que a “forma” dos movimentos.

A questão da “osmose” entre séries divergentes fala justamente dessa passagem do fluxo do movimento, que dá o próprio sentido da ação, que cria sentido na própria ação, quando o sentir-agir fala por si só. Um “ponto de fusão” entre o sentido e os gestos que acontece a partir dos fluxos da habituação, que se decanta num único “plano de imanência”. Por isso, não se pode retirar o sentido da ação no gesto dançado, já que é no próprio acontecimento do movimento, onde “o sentido torna-se ação” (GIL, 2004, p. 78).

Quando se busca transferir essa análise para uma perspectiva circense, faz-se necessário destacar um importante aspecto sobre um ponto de fusão que tende a incluir um “outro”, que pode ser uma outra pessoa, muitas pessoas, um ou muitos objetos pequenos, e muitas vezes um ou mais objetos grandes (aparelhos circenses), ou mesmo todos eles juntos. Em razão disso, o ponto de imanência entre o sentido e o gesto, no acontecimento dos gestos dançados pelos circenses, compartilha de um “entre” corpo, espaço, e na maioria das vezes inclui um ou muitos “outros”.

O gesto circense, por incluir diversos “outros” possíveis, elabora um movimento que não é apenas do corpo, mas de uma fusão entre objeto(s), corpo(s) e o espaço. É um sentido “agido” pelo movimento de adaptar-se a outros, que acabam tornando-se também outros de si. São gestos que acontecem pela abertura, diálogo e incorporação constantemente do seu entorno, que, ao invés de se distanciar, passa a fazer parte da ação e ao longo do tempo, passou a fazer parte de uma linguagem própria.

Qual é o espaço que abro na minha frente, como vou inventar algo nesse espaço? Como o dinamizo? Não existe um dentro e um fora, o corpo e o espaço. O espaço é logo tomado na fenomenologia da sua construção imaginária. Não se pode separar o corpo da dinâmica que constrói o espaço. É o agenciamento de uma história particular de modos perspectivos de dinâmicas espaciais que podem engendrar um tipo de algema na qual o corpo será aprisionado. A reabertura de novos movimentos é um retorno a um novo espaço de ação (KUYPERS, 2010, p. 11).

Este espaço de ação, portanto, não se separa do corpo, pois se renova dinâmica e constantemente. Assim, pode-se pensar em que medida gestos que possuem limitações claras por estarem em diálogo constante junto a um objeto, como estar em cima de uma roda, ou de uma tábua sobre um cilindro, sob uma perna de pau, e assim por diante, podem produzir novos espaços de ação para o corpo.

Pode-se, também, reverter o sentido da questão para pensar sobre o que Godard intitulou “buracos negros”, como “zonas do espaço que uma pessoa tem dificuldade em perceber ou que são percebidas apenas de uma maneira focalizada ou ameaçadora” (KUYPERS, 2010, p. 8). Ele traz à tona mudanças relativas a traumas e exemplos de mudanças contínuas, como no caso da escoliose. A esfera de projeção do corpo no espaço, não sendo homogênea, reafirma de modo constante as preferências e afinidades de cada sujeito, assim como seus estranhamentos e medos, evitando certas zonas, certos direcionamentos e sentidos do sentir e agir de sua corporeidade.

Quando se limita este espaço de ação, algo do que já foi cristalizado no modo de sentir-agir precisa ser revisitado. Como uma pedra que aparece no caminho possível de um movimento e obriga que algo de desvio, de subversivo, aconteça naquela atividade flutuante que estabelece o pré-movimento.

Utilizei muito essa noção (função da inibição) ao detectar, por exemplo, os costumes de “pré-movimento” de alguém, esses micro-ajustamentos, que cada um faz inconscientemente antes de se mexer, como um ritual. Essa leitura, nem sempre fácil e muito ligada a cada indivíduo, permite pedir a inibição daquele gesto em particular. Pode, também, nesse pré-movimento, tratar-se de um costume de percepção, de uma maneira de olhar o espaço antes de se mexer. Se a pessoa consegue essa inibição, há sempre uma formidável abertura para novos gestos, novas coordenações (KUYPERS, 2010, p. 6-7).

A partir da reflexão acima, pode-se pensar que um trapézio ou um monociclo vai funcionar de modo parecido com essa noção de “função da inibição” de Godard. Em função de algo que se interpõe no caminho do sentir-agir comum, de um “outro”, pode redirecionar as atividades flutuantes, por trazer “outros” para o espaço de ação. O sujeito precisará sentir-agir no próprio desvio, como se o sentido da ação fosse revista, revisitada em “outros” fluxos, feitos da subversão de seus costumes perceptivos, para conseguir minimamente de movimentar junto a este “outro” (objeto-aparelho circense). O nexos dos gestos circenses começa a aparecer

decorrido um certo tempo de habituação dos fluxos do somatório sistêmico entre corpo, espaço, e o “outro”. Quando não se sente mais um “outro”, é porque fez-se um outro de si.

4. Os gestos dançados das cambalhotas

O que é um gesto dançado? Distingue-se de que outro gesto, funcional, ginástico, teatral, lúdico. O que o caracteriza? O fato de nunca ir até o fim de si próprio. No movimento que o desdobra, retém-se, regressa sobre si e prolonga-se no gesto seguinte. Neste sentido, não tem contorno, tem apenas um em redor, esquivava-se aos seus próprios limites, escapa a si próprio. É isso que lhe permite permanecer sempre aquém da grafia: é falso dizer que o gesto desenha figuras no espaço. Quando o faz, desliza em direção à proeza acrobática ou à coreografia de circo (GIL, 2004, p. 89).

Teria um gesto circense seus contornos mais ou menos delineados que um gesto dançado? A partir das afirmações acima aparece uma certa desconsideração na busca da “forma”, tratada também como quando o gesto “desenha figuras no espaço”.

Tomemos como exemplo de uma “proeza acrobática” uma cambalhota. Movimento que já foi praticado por quase toda criança, e que é muito realizado nas práticas circenses e diversas modalidades, seja apenas com o corpo, como junto a um objeto, como no caso do movimento conhecido como “giro do peito de pombo” (quando o aerialista, possuindo a barra do aparelho aéreo sustentando seu corpo e abaixo de suas cristas ilíacas anteriores – osso da parte superior e anterior do quadril -, realiza um giro inteiro, para trás ou para frente – sobre o eixo da barra). A cambalhota representa um giro do corpo sobre si mesmo, ou uma “revolução corporal” na análise labaniana (GUEST, 2011, p. 417-429), a partir de um referencial que no caso é um eixo horizontal, e que pode ser concreto como a barra de um trapézio, como pode ser imaginado. Sobretudo, este eixo precisa ser sentido durante o movimento. Mesmo que este eixo seja imaginado, o corpo precisa encontrar um só fluxo entre um ponto que se estabiliza fora dele e seus fluxos motores internos para que ele possa se sustentar através deste referencial, incluindo num mesmo processo seus pontos de suporte, no caso da barra de um trapézio, ainda mais instável que o chão. Ou seja, para que o corpo realize uma volta sobre si mesmo, ele precisa encontrar fora de si algo que o traga para si, como uma reviravolta que leva consigo seu próprio “buraco negro”, pois o eixo referencial serve como estabilização e mobilização do corpo todo, de uma só vez, num só fluxo.

Sob uma perspectiva extremamente simplista, grande parte das escalas de movimento propostas por Laban se organizam por eixos faltantes e não por “desenhos no espaço”, o que igualmente acontece num movimento tão simples como uma cambalhota, ou mesmo no movimento dos grandes astros do universo. Se um observador externo julga as escalas labanianas como “alcançando pontos no espaço”, ou uma cambalhota como desenhando um círculo no espaço, é porque provavelmente ele não vivenciou intensamente, ou não está considerando os fluxos de sentir e agir no movimento que podem ser proporcionados pelos mesmos.

Quando José Gil coloca que “o gesto torna atual um movimento virtual”, ele considera que o corpo carrega consigo uma intencionalidade que se diferencia da sua forma virtual para se atualizar no gesto de um certo indivíduo. Também coloca que o corpo do bailarino “não toca”, não entra em contato com outros corpos ou objetos, mas realiza uma “simbiose” com os mesmos (GIL, 2004, p. 90). Mas essa simbiose não acontece quando alguém encontra um só gesto entre um monociclo e seu corpo, entre uma corda bamba e seu corpo?

Existiria um contorno tão delineado entre o início e o fim de uma cambalhota? Quando se prepara uma cambalhota? Seria quando o corpo fica em pé, quando coloca a mão no chão, quando encosta a cabeça no chão, ou quando está caminhando na rua e consegue perceber e sentir um eixo subjetivo no espaço...? E, ao incluir um objeto, seria uma cambalhota realizada numa corda bamba ou um salto mortal em um monociclo menos “fluidos”, menos contínuos ou expressivos do que um “gesto dançado”? E um giro do peito de pombo se inicia quando os braços alcançam o espaço? E quando termina? Quando o corpo chega no chão, ou quando ele sente as marcas do giro em seu corpo enquanto toma banho no final do dia? Seriam seus desdobramentos tão facilmente recortados, ou o toque do corpo com estes objetos/aparelhos menos simbióticos que no “gesto dançado”?

A partir do momento em que se considera uma atividade flutuante que pré-dispõe todo movimento, para poder realizar uma volta sobre si, o sujeito precisa encontrar um ponto fora de si no espaço subjetivo, que o traga de volta. Um “buraco-negro” por onde sua função de inibição pode deixar-se atravessar por inteiro. No entanto, este não é um processo que acontece de repente, ele precisa de uma certa habituação, do encontro deste corpo com seu fluxo entre o agir-sentir de si e do mundo, para que seu mundo possa revirar-se por inteiro. A forma de um corpo não é exatamente estável, mas se adapta e se reconfigura junto ao espaço, e vice-versa.

Para chegar numa “forma cambalhota”, que na verdade está sendo mais considerada como um sentir-agir cambalhota (ou um “cambalhotando”), o corpo precisa entrar em suas particularidades gestuais e significar seu esquema postural em um giro sobre si, encontrando algo entre sua “forma” e o espaço que o torne um outro que não acaba, “sentido” e “agido” como cambalhota. O gesto da cambalhota, sob esta perspectiva, precisa realizar uma simbiose com o espaço e/ou com o objeto, necessita localizar no espaço subjetivo um fluxo de atravessamento entre um agir-sentir que entra em si e sai de si, concomitantemente no espaço de ação. Cria um fluxo próprio, capaz de se internalizar e externalizar na mesma proporção, como sentidos opostos que, a partir de um ponto externo, se reorientam e se reagrupam, fazendo-se um através de direções opostas.

A ideia de uma circularidade espiralada e da própria imagem da reviravolta surgem desta transferência de si por inteiro junto ao espaço, A “volta sobre si” percebida como gesto dançado contém um mistério a ser desvendado no interior de cada corpo, um nó a ser desatado, e por isso, não é processada apenas durante o movimento, mas atravessam todo o subterrâneo daquele corpo, que contém no gesto “cambalhotar” apenas uma forma de suas múltiplas variações e possibilidades, acumuladas no interior do corpo que o realiza.

Essa imagem fica clara quando se pensa no movimento de uma onda. A onda leva consigo todo o subterrâneo, os substratos que estão em sua volta, ela não tem um contorno definido (ao menos que se trave um ponto de referência), apenas o revirar-se por inteiro, de modo a nunca retornar exatamente como se encontrava antes de ser iniciada. Não é à toa que a cambalhota é comumente apreciada pelas crianças, ainda em processo de sedimentação de seus pré-movimentos. Adultos que não se habituaram com este tipo de reviravolta, tem dificuldade e muitas vezes medo de tamanha movimentação interna que uma cambalhota pode vir a significar.

5. Cambalhotas históricas

Não coincidentemente a pesquisa atualmente também tem se voltado para uma perspectiva ainda mais ampla dos “gestos dançados pelos circenses”, que busca resgatar a memória das artes circenses, na verificação de que as dinâmicas expressivas vivenciadas por suas corporeidades também foram dadas sob um aspecto histórico, social e político. Obviamente, não se intenciona aqui aprofundar

tais questões, mas elucidar certas semelhanças que até o presente momento puderam ser percebidos. De modo muito resumido, pretende-se compartilhar duas pequenas análises. A primeira, da pesquisadora Ermínia Silva, e a segunda, de Robson Corrêa de Camargo.

A primeira, constata uma imensa capacidade adaptativa, de incorporação de outros saberes e modos de fazer, que a fazem trazer a característica da contemporaneidade para dar destaque a uma pluralidade das artes circenses, sempre em atualização. Sob uma análise do que Ermínia intitulou em seu livro *Respeitável público... o circo em cena* (SILVA, 2009) como “circo-família” para tratar de processos de formação das artes circenses no período entre o século XIX até meados do século XIX, a autora identifica um modo de fazer produção e compartilhamento que era orientado no sentido de manter o circo-família, no qual o aprendizado do conjunto de saberes é de responsabilidade coletiva. Por isso, a socialização, a formação e o aprendizado dos circenses se davam de forma simultânea e compreendiam a própria dimensão identitária dos circenses.

A organização do circo-família foi o embrião que formou as primeiras escolas de circo no país. Movimento que se iniciou na União Soviética, na década de 1920, surte efeitos em 1978, com a fundação da Academia Piolin de Artes Circenses em São Paulo. E, em 1982, com participação preponderante de Luiz Olimecha, a Escola Nacional de Circo também é fundada, no Rio de Janeiro. As primeiras escolas de circo do país fizeram com que o ensino das artes circenses saísse do espaço familiar da lona e atingisse um número significativo e extremamente diverso de pessoas interessadas pelos saberes circenses.

Neste pequeno depoimento, Pirajá Bastos, formado pelo circo-família, conta como Luiz Olimecha escolheu os primeiros professores da Escola Nacional de Circo.

Então ele [Luiz Olimecha] não podia trazer ginástica olímpica, não podia trazer teatro, capoeira, ele tinha que trazer o "fino" do circo. O que ele fez? Ele viajou pelo Brasil afora, e de cada família tradicional ele foi trazendo o chefe da família. Como veio meu pai, veio a Delisier, veio o tio Frank Azevedo, veio o Robby Rethy, veio a família do Queirolo, veio o Edwar Ozon, então ele fez uma seleção de só jogadores da faixa etária de 70 anos. Para não perder a essência circense. Aí com o decorrer do tempo, foi que o Silva passou a ser monitor, o Alex [Machado] passou a ser professor... (BASTOS, 2019).

Entretanto, ao contrário do que é recorrentemente afirmado, o

desenvolvimento exponencial da alta indústria do cinema e da televisão a partir da segunda metade do século XX não correspondeu à decadência circense. No período, afirma Ermínia Silva, os modos de fazer circo e seus saberes passavam por um processo de profunda consolidação, reafirmando “uma das principais características da produção da linguagem circense: a contemporaneidade, num diálogo constante entre permanências e transformações” (SILVA, 2009, p. 42).

Quando os circos passavam pelas cidades, fazia parte da contemporaneidade do espetáculo incluir na programação artistas locais de diversas linguagens: do teatro, da dança, da música, ou seja, se estava fazendo sucesso, era incorporado. Ao mesmo tempo em que os artistas locais se apresentavam, os circenses aprendiam e apreendiam com eles suas artes. Quando o circo ia embora, não era raro que algum daqueles artistas também o acompanhasse. Mas, mesmo que isso não acontecesse, o próprio circense se tornava portador dos saberes dos ritmos e sons das músicas, dos instrumentos musicais e das danças que a população ouvia e gostava: lundu, tango, modinha, maxixe, cançoneta, polcas, entre muitas outras (SILVA, 2009, p. 59).

Afirmando a contemporaneidade como uma das principais características da linguagem circense, a autora instala os processos de mudança e as contínuas adaptações dos contextos sociais e históricos como constitutivos do espetáculo circense, definindo-os, conseqüentemente, como um aspecto essencial da formação circense. Pois, mesmo no período onde o circo-família viveu sua máxima potência, a incorporação de “outras” linguagens artísticas, “outros” modos de fazer e, muitas vezes de “outras pessoas e coisas”, se manteve como um marco de sua própria readaptação e renovação.

A segunda análise, feita por Robson Corrêa de Camargo (2006), destaca a improvisação e o contínuo diálogo com seu contexto e com seu público como principais características das atuações do teatro de feira, vista por muitos autores como uma das fundadoras do “circo” como linguagem artística.

Camargo também destaca a linguagem pantomímica como o espaço de atuação onde a inscrição textual pode se dar não pelo texto propriamente dito, mas pelas relações. Feitas por amálgama, “não apenas pelo encontro de gêneros diversos”, mas pela “apropriação de culturas distintas”, a pantomima das feiras formava “não um gênero, mas um texto espetacular em forma de palimpsesto” (CAMARGO, 2006, p. 6-7).

Com relação à pantomima, o autor esclarece que a ideia de uma forma “não falada” de ato cênico é errônea, já que o mimo muitas vezes “falou”, como nas

formas dançadas dos mimos gregos. Durante o Império Romano, a palavra mimo se estendia a toda forma de entretenimento que se dava num local teatral:

As companhias de mimo romano apresentavam uma variedade infindável de números, conforme a disponibilidade e capacidade de seus atores: trapézio, equilibristas, cuspidores de fogo, engolidores de espada, ilusionistas, animais treinados; algumas vezes participavam nas peças, atores com pernas de pau, canto e outros números que pudessem atrair a plateia (CAMARGO, 2006, p. 2).

A inscrição cênica, que o autor trata como texto espetacular, se dá em suas próprias relações, acontece por sobreposição poli-escritural, por oposição, afirmação, negação, contradição, ou seja, pelo simples diálogo com seu entorno, guiado ou não por seus artistas e pelo público.

Neste sentido o autor ressalta a importância de duas feiras que ocorreram em Paris no início do século XVII, Saint-Germain e Saint-Laurent, onde se apresentavam artistas diversos que demonstravam números de acrobacia, dança, canto, malabarismo, bonecos, animais e pequenas cenas com tom farsesco. Como o objetivo maior dos espetáculos era atrair a atenção do público em troca de moedas, o gosto popular que ditava as regras, o que dificultava a repetição das apresentações ao mesmo tempo em que dava um tom de abertura único para os jogos de improvisação.

Num tempo em que o teatro de Shakespeare e os balés de corte estabeleciam normas, escritas e contornos de suas linguagens, a busca do original, do que agrada o povo e divertia a vida, passam a se tornar constantes ameaças às vozes instituídas e à ordem estabelecida pela coroa. A fuga das normas, a incorporação do outro como parte do espetáculo tornou-se, ao longo do tempo, mais que uma técnica teatral, mas uma manifestação cultural de atitude libertária que contestava a crescente normatização da vida em sociedade. Do final do século XVII até meados do século XVIII, o autor narra inúmeras e frequentes proibições enfrentadas, filtradas e adaptadas pelas apresentações nas feiras. Diversas vezes tentaram tirar o poder de fala dos artistas das feiras. Contudo, parece que quanto mais proibiam, mais o poder do improvisado reinava, e se reinventava. Cheios de ironia, ambiguidade e duplo sentido, textos aparecem contidos em cartazes que passam a ser suspensos durante as apresentações, ditos pela plateia e incorporados como trilha sonora das cenas. Ao invés de impedir, as restrições normativas e policiais estimulavam o método improvisacional de interpretação,

reafirmando a mudança repentina na cena e nos corpos, consagrando as tradições dos saltimbancos.

Como visto, não causalmente, este tipo de drama nasce da sua própria heterogeneidade, da constante escuta do público e do potencial de adaptabilidade à realidade encontrada. Este tipo de cena dada pela ação, pelo diálogo junto às normas instituídas, e pelas atualizações condizentes ao interesse do povo, são marcos da linguagem da pantomima e do teatro de feira e fizeram parte dos modos de atuação e de gestualidade que encontrarão na linguagem circense uma de suas formas de manifestação.

Sobretudo, cabe apontar o quanto essa forma dramática encontrada nas feiras foi associada a uma ideia de desordenação e impureza, de carência de atributos, encontrada até os dias de hoje. “Este entendimento limitado fez com que se determinasse a esta forma dramática uma imprecisa definição de forma menor” (CAMARGO, 2006, p. 29). A herança de um saber compartilhado na ação, dado pela improvisação junto ao público ainda tem seu preço, e carrega consigo laços de resistência que anseiam por encontrar seu lugar de apreço e reconhecimento.

6. Conclusão em adaptação

Se por um lado, uma abordagem histórica sobre o circo o considera extremamente contemporâneo pelo seu caráter de incorporação constante de novos elementos em sua produção, sejam eles linguagens artísticas, culturas, sujeitos, técnicas ou objetos, por outro, passa a simbolizar um modo de mover-se que se dá a partir do encontro, da adaptação e da abertura para “o(s) outro(s)”. Por isso, a expressividade submergida num gesto circense pode ganhar uma nova dimensão a partir das lentes dos “gestos dançados”, abrindo espaço para uma compreensão que perpassa seus fluxos internos, de seus movimentos numa escala menor e interpessoal, mas também em relação a seus movimentos coletivos, vistos a partir de suas memórias históricas, como linguagem, e como forma de conhecimento.

Sob este prisma, a linguagem circense possui um modo de mover-se, um fraseado expressivo do corpo circense que não nasce por um acaso. Ele faz parte de uma gestualidade que também possui uma memória que também é de itinerância, que atravessa o fundo tônico gravitacional do corpo e se estabiliza na abertura, e em suas relações com inúmeros “outros”. Este modo de abrir-se em

relações de adaptabilidade constante, manifesta-se como disposição do corpo (necessária para realizar seus movimentos), mas também como acontecimento da cena, garantindo sua própria sobrevivência ao longo do tempo. O “acontecimento do movimento” em relação é profusão sensorial e produz um gesto múltiplo, já que se organiza e se recupera na própria abertura com o “outro”. Sua pluralidade, portanto, faz com que os “gestos dançados pelos circenses” nos ensinem como encontrar um sentido na multiplicidade, como a incorporação de “outros” pode significar mais estabilidade do que o desequilíbrio. Finalmente, pode ensinar como encontrar equilíbrio na instabilidade, na constante reviravolta que é a vida em sociedade.

Referências

BARTENIEFF, I. **Body Movement: Coping with the Environment**. New York: Routledge, 2002. With Dori Lewis.

CAMARGO, R. C. A Pantomima e o teatro de feira na formação do espetáculo teatral: o texto espetacular e o palimpsesto. **Fênix: Revista de história e estudos culturais**, Goiás, v. 3, ano III, n. 4, out./nov./dez., 2006. Disponível em: <https://www.circonteudo.com/a-pantomima-e-o-teatro-de-feira-na-formacao-do-espetaculo-teatral-o-texto-espetacular-e-o-palimpsesto-2/>. Acesso em: 03 jan. 2022

GIL, J. **Movimento Total**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GODARD, H. Reading the body in dance: a model. *In: Rolflines*, Rolf Institute of Structural Integration, Boulder (USA), outubro 1994.

GUEST, A. H. **Labanotation: the system of analyzing and recording movement**. Fourth Edition. New York: Routledge, 2011.

KUYPERS, P. Buracos negros - uma entrevista com Hubert Godard. Rio de Janeiro, **O Percevejo** online, Dossiê Corpo Cênico, v. 2, n. 2, PPGAC/UNIRIO, 2010 [2006]. p. 1-21.

LABAN, R. **Effort: economy in body movement**. Great Britain: Macdonald and Evans Limited, 1974.

ROQUET, C. Ler o gesto: uma ferramenta para a pesquisa em dança. **Cena**, Porto Alegre, n. 22, p. 15-27, jul./out. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/73754/42496>-. Acesso em: 16 jun. 2021.

SILVA, E.; ABREU, L. A. **Respeitável Público... o circo em cena**. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

Julia Coelho Franca de Mamari (UFRJ - DAC/EEFD)

E-mail: juliafranca@eefd.ufrj.br

CMA /LIMS-NY. Docente do Departamento de Artes Corporais da Escola de Educação Física e Desportos - DAC/EEFD da UFRJ. Foi docente da Escola e Faculdade Angel Vianna, atuando no Curso Técnico em Bailarino Contemporâneo e na Pós-graduação em Sistema Laban/Bartenieff. Doutoranda em Artes (PPGArtes / UERJ), e mestre em Estudos Contemporâneo das Artes (PPGCA / UFF).

Brincalidade: um traço evolutivo e sua implicação política na construção de outros modos de viver e fazer dança

Livia Sernache Rios (PUC-SP)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: Este artigo dá início à construção do conceito de brincalidade, reunindo os seguintes pressupostos: a teoria dos recursos superavitários, de Burghardt (2005); o projeto da política animal, de Massumi (2017); e a Teoria Corpomídia, de Katz e Greiner. A proposta é que a brincalidade pode nos demonstrar, mais do que a brincadeira, não ser uma atividade, mas uma tendência que faz a vida continuar. E tem o objetivo de lembrar que a maneira como lidamos com esta tendência tem implicações políticas em nossos fazeres, cientes de que o que está em jogo são nossas capacidades de adaptação e invenção de mundos. Com as lentes da brincalidade, reflete sobre o fazer dança hoje. Para uma leitura do que vem nos impedindo a praticar a brincalidade, faz-se necessário compreendermos a lógica que tem nos regido, a da editalização (KATZ, 2013, 2015).

Palavras-chave: BRINCALIDADE. BRINCADEIRA. CORPOMÍDIA. EDITALIZAÇÃO. POLÍTICA ANIMAL.

Abstract: This article begins the construction of the concept of play movement, gathering the following theories: the Surplus Resource Theory (SRT), by Burghardt (2005); the project of animal politics, by Massumi (2017); and the Bodymedia Theory, by Katz and Greiner. Our proposal is that the action of playing can be more than play, it is something like a tendency that makes life go on. Then, the way we deal with this tendency has political implications in our actions, aware of the importance of our abilities to adapt and to create new worlds. Through playfulness views, this article aims to reflect on dance nowadays. Trying to understand what has been preventing us from practicing the action of playing, we might comprehend the logic that has governed us, the request for proposals logic (KATZ, 2013, 2015).

Keywords: PLAY MOVEMENT. PLAY. BODYMEDIA. REQUEST FOR PROPOSALS. ANIMAL POLITIC.

1. Desenhando o traço e a convocação política da brincalidade

Este artigo inicia a construção do conceito de *brincalidade*, para aqui pensarmos sobre a dança enquanto um fazer artístico e campo do conhecimento. Partimos do entendimento de que há um traço evolutivo para a brincadeira que nos constitui – o qual foi se desenvolvendo no *continuum* da vida, nas mais variadas espécies (BURGHARDT, 2005) - e que, em nós, se manifesta na dança, nas artes em geral e nos diversos fazeres. O objetivo é fundamentar que não se trata somente

de uma atividade, como usualmente entendemos a brincadeira. Enquanto traço, não pode ser compreendido como algo determinante, mas como uma tendência - fruto da relação dos vivos com os seus ambientes. Buscamos uma palavra que diga sobre o seu caráter movente, mas que também diga sobre a sua implicação política na vida. Queremos iluminar um movimento de excesso e, ao mesmo tempo, de continuidade que estão engendrados. Uma adaptação ativa, que vai se fazendo com investigação do ambiente e invenção. Que não se reduz ao que está dado, posto. *Brincalidade*, então, se propõe um conceito convocador: iluminar uma tendência que faz a vida continuar...

Faz-se necessário conhecermos os pressupostos que sustentam o conceito que aqui propomos. Para compreendermos a brincalidade enquanto traço e refletirmos sobre sua convocação política, apoiamo-nos na perspectiva etológica¹ da brincadeira animal do autor Gordon M. Burghardt² (**The genesis of animal play: testing the limits**, 2005), no ensaio **O que os animais nos ensinam sobre política** (2017), do filósofo canadense Brian Massumi³, e na **Teoria Corpomídia**⁴ (KATZ; GREINER)⁵.

Com Burghardt, compreendemos que a brincadeira tanto se origina quanto cria recursos excedentes ao longo da evolução. Em outras palavras, o traço da brincadeira tanto se origina de condições propícias na relação corpo e ambiente, quanto gera condições evolutivas que impulsionam a vida. Um traço que “evoluiu do comportamento não lúdico e pode ainda ser o que evolui mais ativamente” (BURGHARDT, 2005, p. 81)⁶, por isso faz-se necessário tratar dos verbos no presente - se ‘origina’ e ‘gera’ -, para preservarmos seu caráter movente. O autor explica que “o levantamento da brincadeira em diversos animais e as árvores filogenéticas resultantes mostram que é um fenômeno diverso que evoluiu

¹ Etologia é uma área da zoologia que se debruça sobre o estudo evolutivo do comportamento animal.

² Gordon M. Burghardt é professor nos departamentos de Psicologia e Ecologia e Biologia Evolutiva da Universidade do Tennessee (EUA).

³ Brian Massumi é filósofo, canadense, reconhecido por suas leituras de Deleuze. Professor aposentado do Departamento de Comunicação da Universidade de Montreal (CA).

⁴ A Teoria Corpomídia - em construção há mais de duas décadas -, reúne pressupostos da teoria evolucionista, da semiótica peirceana, da biopolítica e de estudos da neurociência, entre outras bibliografias, para tratar da relação corpo-ambiente.

⁵ Helena Katz e Christine Greiner são professoras do curso Comunicação e Artes do Corpo e da pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, e parceiras no desenvolvimento da Teoria Corpomídia.

⁶ As citações do livro **The genesis of animal play: testing the limits** (2005), presentes neste artigo, foram traduzidas pela autora.

independentemente e foi até secundariamente reduzido ou perdido em muitos grupos de animais” (BURGHARDT, 2005, p. 383), fortalecendo a mobilidade do traço e explicitando que uma tendência não praticada, por falta de oportunidades em exercitá-la, pode vir a desaparecer. Em sua *teoria dos recursos superavitários* o autor explica cuidadosamente que sempre que há condições em excesso, a brincadeira pode florescer. “Brincar em todas as espécies, portanto, incluindo os seres humanos, será mais prevalente quando houver recursos em excesso” (BURGHARDT, 2005, p. 172).

Burghardt agora torna mais claro e mais específico é que o jogo se origina e cria recursos excedentes, qualquer um ou todos os que podem ser usados em ocasiões subsequentes. Sua “teoria dos recursos superavitários” explica que os recursos em questão não devem ser compreendidos em termos de “energia” superavitária. Ou seja, não são quantificáveis (fisiologicamente), mas possuem um componente irredutivelmente qualitativo, atinente a fatores “mentais” e “emocionais” (MASSUMI, 2017, p. 28, apud BURGHARDT, 2005, p. 172-179).

Leitor de Burghardt, o filósofo Massumi (2017) reitera que o autor não se refere a excesso energético. Conversando com a teoria dos jogos, Massumi vê a brincadeira animal e constrói seus argumentos a partir de outras lentes. Imbricado no campo da comunicação e da arte, com abordagem deleuziana, o autor nos atenta que há uma política intrínseca à brincadeira, a qual ele chama de *política animal*. Explica que seu ensaio se inscreve “fora dos corredores da ciência, nos meandros da filosofia, a fim de divisar uma política diferente, que não seja uma política humana do animal, mas uma inteiramente animal” (MASSUMI, 2017, p. 11). Uma política relacional, do devir. “A brincadeira e sua política não são necessariamente alegres e prazerosas. [...] Elas são, em todos os casos, intensas” (MASSUMI, 2017, p. 162). Uma política que opera superando o que está dado, com poder de pensamento aumentado.

O que está em excesso na situação, sua sobrecarga de intensidade, é canalizado pelo valor de brincadeira do jogo. É um valor de excesso, no excesso: uma mais-valia. É uma mais-valia de animação, vivacidade – uma *mais-valia de vida*, irredutivelmente qualitativa, nivelada de forma ativa com o viver (MASSUMI, 2017, p. 24).

O projeto desta política requer devolver o humano ao *continuum* animal, no qual, em mútua inclusão, suas diferenças não são apagadas. Convoca-nos a devolver ao animal o que lhe é humano - como a capacidade de pensamento, reflexividade, abstração, criatividade e simpatia -, e devolvermos a nós mesmos a

nossa animalidade.

Expressar o pertencimento singular do humano ao *cotinum* animal tem implicações políticas, assim como toda questão de pertencimento. A derradeira aposta deste projeto é política: investigar que lições podem ser aprendidas ao jogar com a animalidade dessa forma, acerca dos nossos modos usuais e demasiado humanos de lidar com o político (MASSUMI, 2017, p. 14).

Sabemos que nossa política, demasiada humana, é a da falta, a do déficit de vida. “A estrutura soberana da política humana é *antidevir*. Na medida em que cada vida possui sua evolução criativa, a política humana é *antivital*” (MASSUMI, 2017, p. 134). O autor explica que podemos entender como político-patológica “qualquer tendência que se enquadra num desejo de evitar a abstração vivida”⁷ (MASSUMI, 2017, p. 135).

Quando a vida sucumbe demais ao jugo da necessidade pática⁸, perde o seu empuxo e o pouco de mais-valia que ele gera. Quanto mais a atividade da vida está sob a influência da tendência pática, mais sofre um déficit correspondente de paixão. Não há fundação transcendente para a preferência estético-política por mais-valia de vida. É que, em geral, entregar a vida de alguém para as labutas do pático dificilmente vale a pena. Qualquer coisa que sirva de empuxo à vida percebe isso imediatamente (MASSUMI, 2017, p. 85).

Com a Teoria Corpomídia (KATZ; GREINER), aprendemos que quando as regulações de um ambiente se alteram, inevitavelmente mudam as regulações do corpo. As trocas entre corpo e ambiente são trocas com transformação - do corpo e do ambiente. “Dizer corpomídia é chamar atenção para o fato de que o corpo está sempre mudando e mostrando a mudança” (KATZ, 2021, p. 22). O corpo é, portanto, a mídia dele mesmo. Sem nos abster de denúncias, estando o ambiente como está, sabemos que não andamos bem. É isso que os corpos têm contado deles mesmos. Assim, para além e com as dores pelas mortes incontáveis, não há como evitar que o fluxo de trocas produza adoecimento e perda de vitalidade, em meio à crise sanitária de proporção global (KATZ, 2020) que estamos vivendo. E é notório que temos tido cada vez menos oportunidades para que a brincalidade (como traço) se manifeste como deveria, para caminhararmos a favor da vida. Esta tendência não praticada acarreta profundas mudanças no corpo, em todas as suas dimensões,

⁷ Massumi explica que *abstração vivida* é a forma da abstração encenada na brincadeira, “uma reflexividade vivida, uma reflexividade com os gestos inventivos que a expressam” (Ibid, p. 31).

⁸ Pático, no referido ensaio, associa-se a patológico. O autor está querendo dizer que a nossa política, demasiada humana, gera um déficit de vida, um adoecimento, pelos modos em que nos submetemos ao que está posto, às regras dadas.

sejam cognitivas, psicológicas, sociais ou políticas, com desdobramentos em todos os nossos fazeres, e este é mais um estímulo para escrever, pois cabe iluminar nossas capacidades adaptativas em lidar com o presente e inventar mundos (esta é a convocação política da brincaidade).

2. O que vem impedindo que a brincaidade se manifeste na dança para garantir sua continuidade enquanto um fazer artístico

Sabemos que vivemos em tempos no quais a eficiência e a produtividade são vencedoras. De nós, espera-se e se impõe que sejamos mais criativos, o que significa mais eficientes, mais competitivos, e cada vez mais empreendedores de nós mesmos. No ambiente da dança, não é diferente.

A rapidez destas transformações reposiciona a própria dança enquanto um fazer artístico. [...] As trocas foram substituídas pela competição e os sujeitos se entendem como empreendedores que formam uma sociedade que se estrutura como mercado. [...] Danças para cumprir prazos de editais, danças para atender exigência de ineditismo impostas por instituições, danças para acontecer mesmo quando não contam com o comprometimento pleno de quem as apresenta no palco e etc. [...] Sua eficiência é medida pela aptidão em cumprir seu objetivo (no caso, o de serem produzidas), e assim, mantêm ativo o sistema ao qual pertencem (KATZ, 2015, p. 1-4).

Regidas pela “editalização” (KATZ, 2013), as danças vão perdendo sua potência de insurgência e o que estamos chamando de brincaidade não se manifesta como poderia, a favor da continuidade das mesmas.

Os editais estabelecem os tempos para a criação, que neles não cabe, pois o processo de criação desobedece a datas previamente estabelecidas para a sua finalização. A criação pulsa no seu próprio tempo, escorre, resvala, tropeça, silencia, soluça, transborda, seca, refaz-se. E nem sempre resulta (KATZ, 2015, p. 7).

Desde 2013, a pensadora Helena Katz vem problematizando a lógica dos editais⁹, pleiteando que a luta deveria ser por políticas públicas, ressaltando que os editais são apenas mecanismos jurídicos de distribuição de dinheiro. “São muitos os insatisfeitos com as exigências deste tipo de produtivismo, mas a insatisfação não promove ações insurgentes” (KATZ, 2015, p. 7). Retomando Massumi (2017, p. 85), quando a dança “sucumbe demais ao jugo da necessidade pática, perde o seu

⁹ Podem ser encontrados nos Anais da ANDA seus artigos sobre o assunto de 2013-2017.

empuxo”. A normopatia é defendida “a todo o custo em nome de ‘como as coisas são’” (ibid, p. 135).

Operando como uma espécie de racionalidade normativa, as Leis de Incentivo à Cultura e a privatização do dinheiro público são agora uma espécie de instituição estável, investida de um conjunto de valores (referentes a uma lógica que faz do artista um sinônimo de empreendedor criativo) que passou a ser tomado como se sempre tivesse existido. A criação artística foi atada à duração dos editais, condicionando o seu sucesso à aptidão em escrever projetos sob medida. As Leis de Incentivo à Cultura foram um verdadeiro *Big Bang*, inaugurando um novo mundo na cultura. Nele, a democracia passou a ser entendida como um sistema de inclusão baseado na exclusão, que se alterna por conta de um rodízio na fila dos que aguardam o resultado dos editais. A ‘editalização’ da vida artística revelou-se uma condição perturbadora (KATZ, 2015, p. 5).

Presas à instrumentalidade, regidas pela racionalidade normativa de ‘como as coisas são’, a dança vai perdendo o alicerce que a sustenta enquanto campo do conhecimento e fazer artístico: a investigação contínua. É o que quer dizer Katz quando afirma que “a rapidez destas transformações reposiciona a própria dança enquanto um fazer artístico” (KATZ, 2015, p. 1). E é o que queremos dizer quando pleiteamos que a brincadeira não tem se manifestado como poderia na dança, para garantir a sua continuidade. Pois aqui, o objetivo é relacionar a brincadeira à investigação, a partir da diferenciação que Burghardt faz: exploração e curiosidade são diferentes de brincadeira, que se liga à investigação, que se faz na repetição.

Para compreendermos melhor, na exploração, segundo o autor, o animal pega um objeto, por exemplo, e descarta, movido pela curiosidade. Na brincadeira, o animal investiga, através da repetição, quais as possibilidades de uso daquele objeto.

A maioria dos animais se aproxima e investiga novos objetos que aparecem em seu ambiente. Ratos farejam comida em potencial; macacos se aproximam hesitantes e espetam uma cobra de brinquedo; e os cães aproximam-se mutuamente, talvez rapidamente, avaliam-se e latem, rosnam ou fazem reverências um para o outro. Formigas e baratas são especialistas em localizar fontes de alimento por meio da exploração química. A língua das cobras e iguanas agita repetidamente quando são colocadas em ambientes novos. Em geral, os animais colocados em uma nova gaiola ou movidos para um novo habitat podem passar muito tempo vagando ou verificando as coisas antes de se estabelecerem em uma rotina regular. [...] No entanto, brincar parece diferente de “mera” exploração e curiosidade, embora muitas vezes envolva atividade e estimulação nova ou variada (KATZ, 2015, p. 57).

E completa argumentando que brincar, para ele, não é apenas descobrir o que pode ser feito com um objeto, mas

repetir atos semelhantes que têm resultados semelhantes muito tempo depois que o animal sabe claramente o que pode ser "feito" com o objeto. Na verdade, é somente depois que um animal descobre o que o objeto pode fazer, como um gato com um tufo de penas suspenso, que o jogo intenso pode realmente ocorrer (KATZ, 2015, p. 58).

Com isto, queremos desenhar a compreensão de que a editalização (Katz, 2013) permite, no máximo, a exploração, pois, para brincar se precisa de tempo, tempo e repetição, tempo e investigação. Como escreve Burghardt, só se pode começar a brincar depois que se conhece minimamente algo através da repetição e da investigação. E, como os editais não contemplam o tempo necessário para essas atividades, promoveram outros hábitos.

3. É a investigação que garante a continuidade

Não há, em uma atividade por ela mesma, uma garantia de “mais-valia de animação, vivacidade – uma *mais-valia de vida*” (MASSUMI, 2017, p. 25). Assim é com a dança. É preciso produzir vida para continuar, e é a investigação que garante sua continuidade, como vimos a partir da perspectiva de Burghardt. Não podemos ficar apenas reféns dos caminhos que já foram abertos. O que mais pode ser inventado, além dos editais? A política animal “não reconhece a sabedoria da utilidade como critério de boa conduta” (MASSUMI, 2017, p. 79) e “afirma ativamente a lógica da mútua inclusão”. Mutuamente incluindo adaptação e criatividade. Invenção e adaptação caminham juntas para criar novas formas que alavanquem a vida para a frente. A política animal compreende que a vida possui “uma força atrativa que puxa a experiência para a frente, em direção ao próprio limite” (p. 165), o que Massumi chama de *tendência supernormal*¹⁰.

A tendência supernormal é a vanguarda do devir. Ela abre os caminhos da vida, mas, ao mesmo tempo, cada novo caminho aberto amadurece na forma de uma estrada batida. O que é superado se estabelece, se passar no teste da seleção adaptativa. Quando passa no teste, passa como captura, a ser posteriormente imposta como algo que está dado (MASSUMI, 2017, p. 80).

¹⁰ Com o termo *tendência supernormal*, o autor faz referência aos *estímulos supernormais* de Niko Tinbergen, pioneiro nos estudos sobre o instinto, que lançou as bases para a disciplina de etologia. Seus estímulos supernormais foram confeccionados para algumas experiências, como inventando um bico de gaivota-prateada diferente do normal. E o que é surpreendente nestas experiências, é que o filhote costuma gostar do bico quanto mais diferente for do normal, provando que a vida gosta de novidade.

A vida é um movimento contínuo de variação em busca do novo, a partir do já dado. O já dado e a invenção de novas formas não escapam da lógica da mútua inclusão. Para a manutenção do poder de variação da vida, a brinçalidade nos convoca a refletir que só há superação com investigação, não conformidade. Para fazermos danças não só com os pilotos automáticos que agora nos constituem (estes da eficiência, da produtividade e da imediatez, que se voltam para resultados). Para que dançar possa ser uma curiosa investigação de brincar de mexer. Como Helena Katz vem propondo em seus cursos, os caminhos precisam ser feitos. Não em busca de saídas, mas fazendo caminhos de minhoca e atentos às mudanças cognitivas que vêm nos tecendo. Como diz Massumi (2017, p. 169), “a questão toda é só aparentemente apocalíptica. Em última análise, é lúdica. Tecnicamente lúdica: uma questão de encontrar o artifício correto e deixar-se arrebatado por ele”. Tendo esta ideia como farol, podemos dizer que as danças são inventoras de perspectivas para criar mundos. Não para resolver problemas imediatamente e em pronta resposta, mas para continuarem existindo (todas as danças). Esta é a sua potência política. A brinçalidade nos impulsiona a outros modos de viver e fazer dança.

Referências

BURGHARDT, G. **The genesis of animal play: testing the limits**. Cambridge: The MIT Press, 2005.

KATZ, H; GREINER, C. **Arte e Cognição: corpomídia, comunicação, política**. São Paulo: Editora Annablume, 2015.

KATZ, H; GREINER, C. O espiralamento monoteísta entre imunização e apatia: o caso do prêmio governador do estado 2012. *In: ENCONTRO CIENTÍFICO DA ANDA*, 3, 2013, Salvador. **Anais eletrônicos [...]** Campinas, Galoá, 2013. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2013/papers/o-espiralamento-monoteista-entre-imunizacao-e-apatia--o-caso-do-premio-governador-do-estado-2012>. Acesso em: 19 set. 2022.

KATZ, H. **O que lateja na palavra pandemia**. Copenhague / Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2020. Disponível em: <http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz31605361345.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.

KATZ, H. Conexões entre o corpo apps e o mundo regido por editais. *In: ENCONTRO CIENTÍFICO DA ANDA*, 4, 2015, Santa Maria. **Anais eletrônicos [...]**

Campinas, Galoá, 2015. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2015/papers/conexoes-entre-o-corpo-apps-e-o-mundo-regido-por-editais>. Acesso em: 01 mai. 2022.

KATZ, H. Corpo Apps: do dispositivo ao aplicativo. *In: Arte e Cognição: corpomídia, comunicação, política*. Org: Helena Katz e Christine Greiner. São Paulo: Editora Annablume, 2015. p. 239-255. Disponível em: <https://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz91558352468.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2022.

MASSUMI, B. **O que os animais nos ensinam sobre política**. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

Livia Sernache Rios (PUC-SP/COS)
E-mail: livia_s_rios@yahoo.com.br

Artista do corpo e capoeirista. Doutoranda em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Bolsista CNPq. Faz Licenciatura em Dança na Faculdade Angel Vianna (RJ). Participante do CED (Centro de Estudos em Dança). Mestre em Comunicação e Semiótica (PUC-SP) e graduada em Comunicação das Artes do Corpo, com bacharelado em Dança e Teatro (PUC-SP). Professora de Capoeira Angola do Centro Cultural Omoayê (SP).

775

Os outros na “dança do ventre”

Márcia Virgínia Mignac da Silva (UFBA)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: Este artigo é um desdobramento das questões levantadas na mesa temática intitulada “Os Outros da Dança”, no Congresso Virtual da Universidade Federal da Bahia, no ano de 2021. Objetiva a reflexão sobre a “outremização” (MORRISON, 2019) no contexto da dança, a partir do encontro com o “outro”, entendido como “diferente”, e, portanto, tendo a estraneidade uma motivação para designar espaços territoriais subalternizados diante da supremacia do eu-colonial. Tendo em vista a complexidade e a diversidade da proposta, aqui, a “dança do ventre” será o assunto principal. A começar pelas questões suleadoras do texto: existem os outros na “dança do ventre”? quem são esses “outros”? A hipótese é que as feições da “dança do ventre” são corposmídias do imaginário colonial eurocêntrico. Textualidades ocidentais sobre o não-Occidente, com destaque para a representação da dançarina do ventre (mulher cis, branca, heterossexual e disponível sexualmente). Qualificações corpadas desde o século XIX, com a construção do imaginário dos povos orientais pelos países imperialistas. Logo, a mulher cis negra, indígena, assim como as pessoas LGBTQIAPN+ negras, indígenas e brancas serão considerados o “outro”, na “dança do ventre”, numa visão absoluta da colonialidade. Os Estudos Feministas, de Gênero, Raça, Orientalismo e Teoria Corpomídia assentarão a escrita decolonial. Com destaque para as pessoas autoras: Ahmed (2022), Morrison (2019), Ribeiro (2017), Njeri (2021), Said (2007) e Katz & Greiner (2005).

Palavras-chave: DANÇA DO VENTRE. OUTREMIZAÇÃO. ORIENTALISMO. CORPOMÍDIA.

Abstract: This article is an offshoot of the issues raised at the thematic table entitled “others in belly dancing”, at the Virtual Congress of the Public University of Bahia, in the year 2021. It aims to reflect on “outremization” (MORRISON, 2019) in the context of dance, based on the encounter with the other, understood as “different”, and, therefore, with foreignness as a motivation to designate subalternized territorial spaces in the face of supremacy of the colonial self. In view of the complexity and diversity of the proposal, belly dancing will be the main subject here. Starting with the guiding questions of the text: are there others in “belly dancing”? who are these “others”? The hypothesis is that the performances of “belly dancing” are corposmídias of the eurocentric colonial imaginary. Western textualities about the non-West, with emphasis on the representation of the belly dancer (cis, white, heterossexual and sexually available woman). Strong qualifications since 19th century with the construction of the imaginary of eastern peoples by imperialist countries. Therefore, the black, indigenous cis woman, as well as black, indigenous and white LGBTQIAPN+ people will be considered the “other”, in “belly dancing”, in an absolute vision of coloniality. Feminist Studies, Gender, Race, Orientalism and Corpomídia Theory will ground decolonial writing. With emphasis on the authors:

Ahmed (2022), Morrison (2019), Ribeiro (2017), Njeri (2021), Said (2007) and Katz & Greiner (2005).

Keywords: BELLY DANCE. OUTREMIZATION. ORIENTALISM. CORPOMÍDIA.

1. Perguntas que não podem estar fora do lugar

Este artigo é um desdobramento das questões levantadas durante a minha participação na mesa temática intitulada “OS OUTROS DA DANÇA”¹, no Congresso Virtual da Universidade Federal da Bahia/UFBA – Universidade em Movimento, no ano de 2021, juntamente com as pesquisadoras Profa. Dra. Helena Katz (PUC-SP), Profa. Dra. Gilsamara Moura (UFBA) e Profa. Dra. Daniela Amoroso (UFBA). Cujo interesse foi de apontar que a história cultural da dança no Brasil sempre invisibilizou algumas manifestações, dentre elas, das culturas populares. Logo reivindicar suas existências em espaços institucionais, assim como refletir sobre esses contextos, tornou-se uma tarefa que possibilitou juntar quatro pesquisadoras. A pergunta suleadora da discussão foi: quem são os outros da dança?

Neste sentido, a minha fala que aqui escoo, teve e tem a “dança do ventre” como assunto principal. Avançar na reflexão sobre o surgimento do “outro” ou da “outremização” (MORRISON, 2019), a partir do encontro com o “outro”, entendido como “diferente”, e, portanto, tendo a estraneidade uma motivação para designar espaços territoriais específicos diante da supremacia do eu-colonial.

Autodeclarada como uma ativista feminista interseccional, não encontro caminhos para seguir como docente, artista e pesquisadora em danças árabes-diaspóricas sem questionar as hierarquias tradicionais de raça e gênero consagradas pelo sistema mundo colonial capitalista. Principalmente porque a manutenção dos contornos da “dança do ventre” pelo imaginário do colonizador branco, homem e heterossexual, tornou-se irreconciliável nos tempos de agora.

Entretanto devo considerar que a existência da passibilidade branca, mulher cis-gênero e heterossexual no ambiente artístico-pedagógico da dança do ventre no Brasil e mais especificamente, na cidade de Salvador, me fez continuar orbitando em torno dos corpos autorizados em busca de convenções na obtenção e reconhecimento da passibilidade. A não consciência da normatização dos corpos e a

¹ Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=PpeO5pbDDmM>.

reprodução de um enquadramento colonial, me fez por quase duas décadas passar incólume das lutas contra sistemas de opressões estruturais.

Penso que a despeito da minha consciência tardia, as minhas escolhas estéticas e movências na dança do ventre, fez também do meu corpo dançante um ponto de interrogação. Pois ainda que eu tivesse alguma passabilidade, existia um desconforto em performar/habitar alguns contextos dançantes. Ou seja, seria possível estar em cena em recusa ao estereótipo da dançarina do ventre, como uma mulher sensual, exótica e disponível?

A imposição de qualificações do ser dançarina do ventre, para que o estereótipo permaneça e a recusa do atendimento, me fizeram pensar sobre mim mesma e quais os afetos que me convocaram e convocam. E, portanto, segundo TIQQUN², como “minha relação comigo mesmo é apenas uma peça de minha relação com o mundo” (2019, p. 22). Para então, seguir na inflexão que me cabe e entender o que o mundo me reivindica.

Habitar em um mundo na condição de reivindicação é não ter posicionamento neutro. Ou seja, um exercício de posicionar-se a partir da sua própria existência, sem perder a possibilidade de se opor ao que está posto. Porém devo confessar que questões me assombram: como ter lugar de fala para reivindicar feitura de “dança do ventre” fora do enquadramento colonial, patriarcal, sexista, misógino, racista e LGBTQIAPN³+fóbico? Em que medida a minha vivência enquanto uma pessoa socializada como mulher cis-gênero, heterossexual e branca, me permite ter uma autorização discursiva para fazer reflexões sobre racismo e/ou experiências de gênero e subjetividades diferentes da minha? Questionamentos⁴ que pairam sobre mim, como ignições para a construção da minha fala.

Neste sentido, recorro inicialmente a Djamila Ribeiro (2017), quando afirma que todo mundo tem lugar de fala. Justamente para reconhecer a

² TIQQUN: contribuição para a guerra em curso é um livro publicado pela n-1 edições, com a coordenação editorial de Peter Pál Pelbart, no ano de 2019.

³ LGBTQIAPN+ é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais. Disponível em: <https://orientando.org/o-que-significa-lgbtqiap/#:~:text=LGBTQIAPN%2B%20C%3%A9%20uma%20sigla%20que,que%20consideram%20seus%20g%C3%AAneros%20parecidos>. Acesso em: 05 set. 2022

⁴ Os questionamentos referentes ao meu lugar de fala como uma mulher cis, branca e heterossexual foram ancorados em Djamila Ribeiro, no seu livro “O que é Lugar de Fala?” (2019) e em Patrícia Montenegro Matos de Albuquerque, na sua dissertação “Escrita-corpo e as fabulações de gênero em ambientes digitais” (2020), pelo Programa de Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a partir da sua autodeclaração como mulher socializada branca e orientada pela heterossexualidade, assombros e consciência política.

possibilidade de enunciados e reflexões sobre temas em contextos que não eram tratados, abrindo para a discussão. E conseqüentemente, o desmonte da hierarquização de categorias políticas de corpos sujeitos.

Assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus social*, consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados (RIBEIRO, 2017, p. 86)

Neste caso, ainda que o lugar da minha fala seja localizado na minha existência como uma mulher branca, cis e heterossexual, configura uma responsabilização social a partir do lugar que ocupo. Uma vez que urge deflagrar como o ambiente da “dança do ventre” tende a ser racista e LGBTQIAPN+fóbico, visto que prioriza corpos dançantes que atendam o enquadramento colonial de humanidade.

Todavia, solicito que o lugar da minha fala não seja entendido como uma fala que substitui vozes historicamente silenciadas. Justamente, porque não opera em favor da desautorização de vozes não brancas e não hetero-cis-normativas. Ou seja, ela tem um alcance outro, o de resistência política contra marcações coloniais de poder e a luta por representações, para que se rompa com os regimes de hierarquização e conseqüentemente de subalternização.

Não tenho dúvidas de que as experiências com “dança do ventre” corpadas em 30 anos de atuação, se configuram como um recurso para repropor outros modos de habitar os contextos destinados a esta dança. O que sintoniza com a noção de “forma-de-vida” em TIQQUN, isto é, “minha forma-de-vida não se relaciona ao que eu sou, mas ao como eu sou com aquilo que sou” (2019, p. 18). Como ser docente, pesquisadora e artista da dança do ventre, ser-em-situação, em um mundo colapsado pelo patriarcado, racismo, desigualdade de gênero, misoginia, alto índice de feminicídio e LGBTQIAPN+fobia? Penso que no enfrentamento de tantas ocorrências sociais, o desejo de recusa é inegociável. Recusar o determinismo do contorno sexista e que objetifica o corpo dançante é um ato de resistência. Assim como a recusa de qualquer normativa colonial que defina quem pode ser ou não, uma pessoa a dançar a “dança do ventre”. E como diria a escritora feminista e acadêmica Sara Ahmed, “usamos nossas particularidades para desafiar

o universal” (AHMED, 2022, p. 26).

Mas penso que agora é a hora de analisar os aprontes da “dança do ventre” no Brasil, através de uma hierarquia de questões. A começar pela questão suleadora deste texto: existem os outros na “dança do ventre”? Seguida por outra pergunta: quem são esses outros? Afinal, as perguntas não podem deixar de serem formuladas. Pois se eu habito um contexto que não acomoda corpos sem a passibilidade colonial, de que outra forma é possível habitar? E neste sentido, Helena Katz propõe a recusa em não parar de perguntar como um “antídoto eficiente contra os preconceitos e a superstição que a ignorância produz” (KATZ, 2010, p. 122).

2. O surgimento do outro e os outros na “dança do ventre”

A impossibilidade do colonizador europeu de reconhecer o outro fora da Europa, como semelhante, favoreceu a abordagem “da identidade não em termos de pertença mútua (co-pertença) a um mesmo mundo, mas antes da relação do mesmo ao mesmo” (MBEMBE, 2017, p.10). O que permitiu, a partir de um delírio narcísico e alucinatório criar um enquadramento de humanização, no qual a supremacia do eu-colonial abria precedentes imagináveis de desumanização.

Mas ainda, o princípio da segregação estava na gênese do empreendimento colonial. Em grande medida colonizar consistia num trabalho permanente de separação – de um lado, meu corpo vivo e, do outro, todos esses corpos-coisas que o rodeiam, de um lado, minha carne humana, em função da qual todas essas outras carne-coisas e carnes-comidas existem para mim; de um lado, eu, tecido por excelência e marco zero de orientação para o mundo e, do outro, os outros com quem nunca posso me fundir plenamente; os quais posso fazer vir a mim, mas com quem nunca posso manter relações de reciprocidade ou de implicação mútua” (MBEMBE, 2020, p. 81-82)

Assim, tudo que não se enquadre a ordem colonial eurocêntrica é categorizado como o outro. A raça e o gênero são alguns exemplos que podem ser entendidos como parâmetros de diferenciação constante, à serviço da colonialidade e da necessidade de dominação, controle e subordinação, a partir da hierarquização.

E se tratando da “dança do ventre”, me interessa analisar gênero e mais especificamente a representação da categoria mulher em concordância com o enquadramento colonial. Assim, proponho pensar que as qualificações de

representação da mulher, não é definida em si mesma, mas pela replicação do imaginário colonial eurocêntrico machista (dançarina mulher cis, branca heterossexual, passiva e disponível sexualmente). Qualificações que foram corpadadas desde o século XIX, com a construção do imaginário dos povos orientais pelos países imperialistas.

Importa destacar como as textualidades ocidentais sobre o não-Occidente e, portanto, o outro, inventaram um Oriente – descrevendo-o e colonizando-o (SAID, 2007). Impossibilitando que o Oriente pudesse representar a si mesmo, motivo pelo qual os orientalistas franco-britânicos e aqui a ênfase é dada aos pintores, escritores e poetas, foram os sujeitos autorizados do que pode ser dito sobre o Oriente.

Edward W. Said (2007), em seu livro “Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente”, relata ainda que sem um consenso, o encontro do escritor francês Gustave Flaubert com a dançarina egípcia Kuchuk Hanem, no qual produziu um imaginário de mulher oriental. Caracterizado pelo silenciamento, uma vez que a mulher não tinha espaço de voz e apenas o outro (estrangeiro) poderia falar sobre ela. Sobre Flaubert, Said escreve:

Ele era estrangeiro, relativamente rico, do sexo masculino, e esses eram fatos históricos de dominação que lhe permitiram não apenas possuir fisicamente Kuchuk Hanem, mas por falar por ela e contar a seus leitores de que maneira ela era “tipicamente oriental”. O meu argumento é que a situação de força de Flaubert em relação a Kuchuk Hanem não era um caso isolado. Representa justamente o padrão de força relativa entre o Leste e o Oeste, e o discurso sobre o Oriente que esse padrão se tornou possível (SAID, 2007, p. 33).

E prossegue:

Kuchuk foi certamente o protótipo de várias personagens femininas de seus romances com sua sensualidade e delicadeza oculta, e (segundo Flaubert) com sua grosseria impensada. O que lhe agradava na dançarina era que ela não parecia exigir-lhe nada, enquanto o “odor nauseante” dos percevejos de sua cama se misturava encantadoramente com “o aroma de sua pele, que gotejava sândalo”. Depois de sua viagem, ele escrevera tranquilizadamente a Louise Colet que a “mulher oriental não passa de uma máquina: ela não faz distinção entre um homem e outro homem”. A sexualidade muda e irreduzível de Kuchuk permitia que o pensamento de Flaubert se perdesse em rumações que exerciam sobre a sua mente um poder obsessivo” (SAID, 2007, p. 259).

Said (2007) ajuda na compreensão de como o Orientalismo produziu imaginativamente um Oriente, a partir de um filtro colonial, europeu, superior e machista. Com um investimento continuado e multiplicado, de grande alcance para a

cultura geral. Não sem motivos, o imaginário da mulher oriental favoreceu a criação de estereótipos da dançarina do ventre, que a meu ver funda duplamente um processo de subalternização.

Avançando um pouco mais, a reflexão que aqui se impõe, se refere a permanência dos estereótipos orientalistas sobre a dançarina do ventre no senso comum, a exemplo de mulher sensual e sexualmente disponível. Onde a figura da odalisca, constitui a ritualística máxima do feminino. Mignac e Saraiva sintonizando com esta discussão, dizem:

Ousamos apontar o imaginário da odalisca funcionando como uma instituição que normatiza a representatividade, a corporalidade e a performatividade da mulher que dança, prescrevendo as definições do que é ser feminina, sensual, bonita e atraente. Qualificações que foram corpadadas desde o século XIX, com a construção do imaginário dos povos orientais pelos países imperialistas. Dessa forma, denunciemos essa figura da odalisca, dançarina oriental, como um molde de replicação do imaginário colonial, eurocêntrico, imperialista, machista. É preciso atentar para a representação da odalisca como uma ritualística máxima do feminino, que cria condições de representação que gestam o próprio sujeito a ser representado. Não coincidentemente, a imagem recorrente da dançarina do ventre é de uma mulher cis, heterossexual e branca (MIGNAC & SARAIVA, 2021, p. 39).

Se aqui ousar apontar a figura da odalisca, dançarina do ventre, como um molde de replicação do imaginário colonial eurocêntrico e machista, qualquer representatividade que não atenda essa formatação, se constituiria o “outro”. Nessa perspectiva, se propicia um campo de forças que condiciona o gênero a diferença sexual, e faz da heteronormatividade, assim como a branquitude, regimes de poder, que exclui quem não se adequa a esse ordenamento.

Logo, a mulher negra e indígena, assim como as pessoas LGBTQIAP+, em co-existências, são considerados o outro, numa visão supremacista da colonialidade. Entendendo que a mulher negra, de acordo com Grada Kilomba (2019) é o outro do outro na ordem colonial, uma vez que é mulher subordinada ao homem e por ser negra (não branca), a impossibilitaria a reciprocidade com o homem branco.

O processo de outremização de corpos na “dança do ventre”, confirma aquilo que já está bem assentado: as interdições postas pelo sistema mundo colonial. Diante da impossibilidade de acomodar a diferença e a diversidade, define regimes de pertencimento e reciprocidade. A exemplo da representação da dançarina do ventre, que de partida, dita contornos universais de gênero, identidade

e qualificações de feminilidade.

Nessas condições, o empreendimento colonial segue em expansão como um *ethos* de ser e estar no mundo, em escala global. Com múltiplas configurações e tornando o peso do “outro”, aniquilador, ao tal ponto de promover uma permanente estraneidade, inferiorização, separação e desumanização. Não à toa os tempos que correm, deflagram o triunfo de regimes de preconceitos e fobias, como por exemplo a gordofobia, o capacitismo e o etarismo, além da LGBTQIAPN+fobia e o racismo citados anteriormente. O que permite fazer a seguinte provocação: corpos que não atendam ideal performativo da mulher cis, heterossexual, branca, magra, sem deficiências e jovem, têm direito à “dança do ventre”?

Dentro da construção ocidental de Ser e Estar no mundo, o modelo de humanidade é universalizante ao mesmo tempo que colonizador e excludente. Isto é, parte-se de uma experiência única de humanidade judaico-cristã sob o arquétipo do Senhor do Ocidente e a impõe a todes que se encontram dentro das fronteiras ocidentais. Este Senhor do Ocidente, portanto, seria uma espécie de agente arquetípico, cujo caráter universalista homogeneiza as experiências humanas, pois parte da sua centralidade para categorizar todas as experiências de Ser e Estar no mundo. Consequentemente, ao se colocar como centro, desloca o Outro para a periferia, fazendo com que a compreensão da outridade seja estabelecida a partir de critérios alheios às escrituráveis⁴ deles próprios que, além de destituídos de lugar de fala, veem negados os seus conjuntos de crenças e valores civilizatórios (NJERI, 2021, p. 20).

A partir da Teoria Corpomídia (KATZ & GREINER, 2005), compreendi que as feituradas e os corpos dançantes da “dança do ventre” são corpomídias do imaginário colonial eurocêntrico. Pois de acordo com Helena Katz, “todo corpo é corpomídia porque troca informação com o ambiente, modificando-se e modificando o ambiente e, nesse fluxo constante, vai contando (sendo mídia) o que está acontecendo com ele” (2021, p. 21). Logo, um corpo dançante que tende a manter o contorno de gênero, identidade e feminilidade proposto pela fantasia europeia, com traços ainda orientalistas, é mídia do que se tornou esse corpo com o encontro com essas informações.

Entretanto como alerta Katz (2021), se faz necessário “chamar atenção para o fato do corpo não ser uma coisa pronta, deixar explicitado que ele está sempre em troca com o ambiente e, portanto, está sempre se fazendo corpo”. Assim, a provisoriidade do apronte do que se constitui corpo, pelo fato do corpo está sempre mudando pelas trocas com ambiente, abre possibilidades para outras feituradas e reproposições.

Seguindo com a tarefa de corpar outro contorno para as feitura da “dança do ventre” e do mundo que a gesta. Afinal, corpo e ambiente seguem em transformação mútua. Convoco as pessoas que experenciam esta dança, desabordar os contornos coloniais que nos situavam e insistem em situar. Para que através de uma existência desobediente, se possa transformar o pessoal em político. Em outras palavras, abrir espaços políticos para existências pluriversais e não conciliadas com as estruturas opressoras. Afinal,

O território das artes surge, nesse movimento, com grande potência para a elaboração da crítica aos modelos culturais vigentes, uma vez que insurgem contra os sistemas de imagens e signos, desestabilizando os regimes de verdade dominantes. Problematiza-se a produção artística para compreender de que maneira artistas questionam tanto os modelos de identidade aos quais estão submetidos quanto as práticas discursivas que polarizam e determinam os gêneros, fixando as identidades masculina e feminina (LAURENTIIS, 2017, p. 13).

Por fim, se faz necessário pensar quais os embates são possíveis de serem enfrentados a partir do lugar de fala, sem perder o lugar de agência e o desejo de recusa. A despeito do enquadramento colonial de humanidade que nos afeta o tempo todo e dita quais são os corpos passíveis de existir ou não, aposto no microativismo do corpo dançante na cena artística da “dança do ventre”. Existências que rompam com os processos de outremização e se movam na instauração de co-existências – diferença e diversidade, em pertença mútua no mundo

E assim...

Existir contra colonialidade. Existir para insurgir. Existir contra o assombro da intangibilidade. Existir para convocar. Existir para desestabilizar. Existir para continuar se fazer corpo dissidente e decolonial. Existir para resistir. Dançar para existir.

Referências

AHMED, S. **Viver uma vida feminista**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

KATZ, H. O Papel do Corpo na Transformação da Política em Biopolítica. In: GREINER, C. **O Corpo em Crise**. Novas pistas e o curto-circuito das representações. São Paulo: Annablume, 2010.

KATZ, H. Corpar. Porque Corpo também é verbo. In: BASTOS, H. **Coisas Vivas**. Fluxos que informam. São Paulo: ECA- USP, 2021.

KATZ, H.; GREINER, C. Por uma Teoria Corpomídia. In: GREINER, C. **O Corpo:** pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação** - Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAURENTIIS, G. B. **Loise Bourgeois e modos feministas de criar**. São Paulo: Annablume, 2017.

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona Editores Refractários, 2017.

MBEMBE, A. **Políticas da Inimizade**. São Paulo: n-1 edições, 2020.

MIGNAC, M. V.; SARAIVA, C. S. Nos véus da existência: por outros modos de ser na dança deslocados da hetero-cis-normatividade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS DE COIMBRA, 5, 2021, Coimbra. Anais [...], v. 7, 2021.

MORRISON, T. **A Origem dos Outros:** seis ensaios sobre racismo e literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NJERI, A. Valores afro-civilizatórios e ativismo: um direito à arte e à negritude. In: VIEIRA, Rebeca de Souza; MUNIZ, Veyzon Campos. **Direito, Arte e Negritude**. Porto Alegre: Fi, 2021.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

SAID, E. W. **Orientalismo:** o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

TIQQUN. **N-1 edições**. São Paulo. Março de 2019.

Márcia Virgínia Mignac da Silva (UFBA)
E-mail: marcia.mignac.silva@gmail.com

Professora Adjunta da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia Docente dos Cursos de Graduação, Especialização e Pós-Graduação (PPGDANÇA). Mestre em Dança/PPGDANÇA-UFBA Doutora em Comunicação e Semiótica/PUC-SP

Co-líder do Grupo de Pesquisa Ágora: modos de ser em Dança (PPGDANÇA).

785

Martha Graham: na dança, o ativismo de uma gramática

Marcos Bragato (UFRN)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: O projeto de Martha Graham (1894 - 1991) deve ser observado como um ato político ao propor a transformação da cena em novos arranjos. A ambição da tão propalada “interioridade emocional” encontra guarita em formatação própria e, como consequência, oferece um outro vocabulário cênico por intermédio do treinamento e do entendimento do corpo que dança: a “sensação íntima” proporcionada pelo binômio *contraction/release*, especialmente a partir do *floor work*, na propagada e na necessidade para conferir horizontalidade ao que está em encontro com a anatomia feminina. Emprestar a expressão “casa da verdade pélvica” reforça o que imaginamos esse deslocamento por ela promovido ao insistir a partir da anatomia feminina, ao configurar como um idioma de dança.

Palavras-chave: TÉCNICA GRAHAM. FLOOR WORK. ANATOMIA FEMININA. ATO POLÍTICO.

Martha Graham: in dance, the activism of a grammar

Abstract: Martha Graham's project (1894 - 1991) should be seen as a political act in proposing the transformation of the scene into new arrangements. The ambition of the much-vaunted “emotional interiority” finds a guardhouse in its own format and, as a consequence, offers another scenic vocabulary through training and understanding of the dancing body: the “intimate sensation” provided by the contraction/release binomial, especially from the floor work, in advertising and in the need to give horizontality to what is in contact with the female anatomy. Borrowing the expression “house of pelvic truth” reinforces what we imagine this displacement promoted by her by insisting on the female anatomy, when configuring as a dance language.

Keywords: GRAHAM TECHNIQUE. FLOOR WORK FEMALE ANATOMY. POLITICAL ACT.

Introdução

Desde a década de 1990, a dança torna-se divulgadora de sua complexidade, autoreferencialidade e autocrítica. Melhor: fez disso o baluarte; na cena, muitas vezes se encontra o não inteligível, necessariamente. No entanto, o ativismo da inserção da dança como uma atividade propulsora de conhecimento vem de “longe”, desde os primeiros manuais da corte das cidades-estados no que hoje é Itália. Embora a tentativa de apagamentos pode ser antevista aqui e ali, não

político. Apresentamos aspectos da *modern dance* da linhagem estadunidense e apresentamos, também, breve modelagem do que está conhecido como técnica Graham. Empréstimo a expressão “casa da verdade pélvica” (BANNERMAN, 2010) reforça o que imaginamos esse deslocamento por ela promovido ao insistir a partir da anatomia feminina. Longe de esgotar, a discussão intenta erguer o que parece estar adormecido.

Modern dance estadunidense

O crítico estadunidense Walter Sorell (1986) apresenta a dança moderna “não tanto como um sistema, mas como um estado da mente, flexionando seus músculos individuais, enfatizando seu sonho artístico pessoal” (p. 388, Tradução nossa). O que aparenta sua fraqueza, é, simultaneamente, sua força natural: “o extremo da expressão individual” (SORELL, 1986, p. 388, tradução nossa).

Tornar o centro do corpo, a partir do qual se irradia movimentos tornados visíveis com a região inferior do abdômen e a proeminência da área pélvica, a linha mestra do que se quer dizer, é um ato político não findo por questionamentos da estratégia implementada por Graham.

A expressão *modern dance* é utilizada pela primeira vez em 1926, justamente para designar o que Graham começa a empreender: um novo vocabulário do gesto e uma nova “fraseologia” do movimento (BARIL, 1987). Podemos afirmar, hoje, como um desbravamento do cenário apresentado como dança cênica.

Como afirma Sally Gardner (2008), *modern dance* é desenvolvida na relação com o “nos movemos”. No entanto, para que se dê, paradoxalmente, há de existir particularidades contribuídas pelos indivíduos. Se a *modern dance* consegue implementar essa relação a contendo haverá sempre um espaço de reflexão sobre tal paradoxo. No entendimento da autora, a *modern dance* é resistente a generalizações e opera no limite do que pode ser partilhado entre corpos individuais e a relação física entre eles.

O crítico novaiorquino John Martin (1893-1985) se torna o amplo defensor da *modern dance* e parece não vislumbrar nela a existência de um paradoxo. Como primeiro crítico de dança do jornal *The New York Times* tem um território desconhecido, e justamente por isso a possibilidade de concepção de arte e dança,

e a defesa da *modern dance*. O que significa se desenvolver juntamente com a *modern dance*, mas, também, o de analisar o que se passa na cena, promover novos entendimentos e, especialmente, dedicar-se ao que recorta como ocupação profissional. Martin enfatiza a necessidade da abertura da plateia ao empreendimento cênico da *modern dance* para o que os dançarinos podem engendrar com seus corpos e, como enfoca a técnica de Graham, e o que dançam através de obstinada representação da interioridade dos que dançam. A isso credita como verdadeira forma de arte (MARTIN, 1965).

John Martin, um grande defensor da dança modernista, vinculou a dança moderna à fenomenologia argumentando (junto com outros) que a percepção em si era um neuromuscular evento, uma atividade de e dentro de nossos corpos. Para Martin, a dança moderna foi uma nova arte que fez tangível a gênese mútua de um corpo-eu e um mundo (GARDNER, 2008, p. 56, tradução nossa).

Torna-se em fato inconteste, os dançarinos modernos encetam um novo modo de perceber a cena e o que nela habita:

Como Picasso, Matisse e outros pintores modernistas, os dançarinos modernos criaram novas maneiras das pessoas se verem, desde composições angulares e desconexas de partes do corpo até contornos coloridos, arredondados e fluidos. Novas imagens surgiram de novos papéis. A dança moderna era distinta de outros gêneros artísticos nos grupos de pessoas que atraía: mulheres brancas (muitas das quais eram judias), homens gays e alguns homens e mulheres afro-americanos. As mulheres ocupavam papéis de liderança dentro e fora do palco, substituindo a imagem cênica comum do ingênuo sexual pela do indivíduo pioneiro que movia o próprio corpo com força abrupta e inquietante (FOULKES, 2002, p. 3, tradução nossa).

Como aponta a autora (2002), para os modernistas da dança estadunidense a vida é trabalhosa bem ao lema presente, especialmente antes da 2ª. Guerra Mundial, do “Faça você Mesmo”, mas é, também, a possibilidade de unir procedimentos corporais acessíveis a “todos”, a universalidade, com a individualidade de quem dança. A missão de unir opostos aparentes, instâncias do psicológico e instâncias do social.

Com esses procedimentos, altera-se o que se vê e quem os vê. “A dança moderna mudou o que estava no palco, quem estava na plateia e as expectativas do público” (FOULKES, 2002, p. 27, tradução nossa). Essa alteração obrigatoriamente se dá como um pacote cujo vértice principal é o modo de fazer representar, a técnica, o como isso pode ser articulado nos corpos. “A expressão pessoal

permaneceu a inspiração e a força motivadora por trás da dança moderna” (FOULKES, 2002, p. 37, tradução nossa), no entanto, o arcabouço técnico permite ultrapassar a perspectiva individualista e “interior”.

Técnica Graham: política é alterar representação

Desde já, a técnica Graham altera para sempre o entendimento em como pode a dança se tornar um ato político; não necessariamente filiado à agenda ativista porque ela em si mesma é um ato político. Sequenciada a partir do chão toma a necessidade da maleabilidade da pélvis para irromper em espirais e uso inédito dos braços, até então.

A expressão da “casa da verdade pélvica” (BANNERMAN, 2010), corrente entre os diversos dançarinos da companhia, vem de encontro ao que defendemos como um ato político ao propor e enformar um outro *training* para o que se imagina representar: a “interioridade” quando se concentra no binômio *contract/release*, contrair e expandir: “a frase ‘verdade pélvica’ era sinônimo dos rigores envolvidos no movimento anatômico da pelve que precisava ser conquistado para entregar o drama do torso” (BANNERMAN, 2010, p. 1, tradução nossa).

Graham (1983) se manifesta sobre a expressão “casa da verdade pélvica”:

Fico estupefata com o fato de que minha escola em Nova York tenha sido denominada ‘a casa da verdade pélvica’, porque grande parte do movimento se origina em um impulso pélvico ou porque digo a uma aluna “você não está movendo a sua vagina”. Isso levou um integrante da companhia me dizer que, quando eu preparei um de meus balés, *Diversion of angels*, em Juilliard, para a sua formatura, ele foi embora pensando que a Companhia de Dança Martha Graham era a única na América em que os homens tinham inveja da vagina. [...] Sei que minhas danças e técnica são consideradas profundamente sexuais, mas me orgulho de colocar em cena o que a maioria das pessoas esconde em seus pensamentos mais profundos (GRAHAM, 1993, p.142, tradução nossa).

Graham se dedica a acentuar o *floor work* por ela desenvolvido com a expressão “carne ao chão”: “uma instrução que nos colocou habilmente em contato com a busca da verdade pélvica – uma verdade que ressoa com a busca do aspecto primordial e terreno das danças de Graham” (BANNERMAN, 2010, p. 2)

A aula de técnica de Graham está assentada na meta de dominar o movimento em cinco categorias básicas, geralmente iniciada no *floor work*, de baixo para cima: (1) no chão - sentados ou em decúbito dorsal; (2) de joelhos; (3) em pé -

tanto no lugar quanto a se mover pelo espaço; (4) no ar, e (5) 'as quedas' (HART-JOHNSON, 2015), que são ensinadas em todos os níveis verticais, a 'queda' final chamada 'queda para trás' que se utiliza do uso de três níveis - em pé, sentado, supino e de costas. Depois do trabalho de chão, levanta-se para uma posição de pé, embora não podemos esquecer da ajuda dos braços. Nessa mudança de nível, os braços rasgam o ar com espirais coordenadas com a movimentação de todo corpo. “Toda a seção de trabalho no chão da aula é vista como uma progressão de um para uma posição de pé” (HART-JOHNSON, 2015, p. 196).

O *floor work* é composto pela série de posições articuladas sempre com a respiração e o binômio *contraction/release*, que tem a pelve como motor propulsor do movimento, a saber: aquecimento, alongamentos, sentar-se na primeira posição e quarta posição aberta; as mãos curvadas em forma de conchas e pernas e os braços em posição paralela, com a simultaneidade dos pés flexionados.

Ressalta-se que não devemos esquecer do impacto nesse processo do binômio *contraction/release* e da respiração – expirar/inspirar, cujo impacto, também, está refletido nas quedas e suspensões; quando faz o alongamento, inale-se o ar; quando contrai, exale-se. A contração do tronco e a transferência de peso para uma parte das costas ocupam papel fundamental na alternância da formação de imagens para quem as vê.

As quedas são feitas lentamente no início; então, sucessivamente cai, as contagens são eliminadas uma a uma e o movimento é reduzido até finalmente, os dançarinos caírem ao chão em uma contagem e recuperam posição em uma contagem em extensões laterais e torções da coluna, na segunda parte da aula que Graham denomina de *lift series - center work* (trabalho no centro da sala e em pé). Aqui ocorrem os exercícios de flexão dos joelhos, realizados sempre com os balanços do torso, balanços esses que dependem da coordenação dos braços; tudo em diferentes qualidades de acentos e ritmos.

Portanto, basicamente, uma aula da técnica de Graham, desenvolve-se a partir do *floorwork*, em conjunto com exercícios de respiração (*breathings*), exercícios combinados para fortalecimento do joelho, exercícios realizados de pé no centro da sala, tais como *pliés* e *tendus*, exercícios na barra para especialmente trabalhar amplitude das pernas, e diagonais, caminhadas, corridas, quedas laterais, saltos e giros (HOROSKO, 2002).

Toda a seção de trabalho no chão da aula é vista como uma progressão de uma posição sentada para uma posição em pé. De fato, até este ponto, havia uma frase de transição prescrita de movimento conectando cada exercício (também chamado de 'combinação') ao próximo. Estas conjunções formalizadas entre os exercícios possibilitam, nas aulas mais avançadas, realizar quase toda a série de trabalho de solo sem parar, desde "Pronto, e..." até o trabalho de joelho ou "o levantamento" (BANNERMAN, 2010, p. 2, tradução nossa).

Como sugere Joshua Legg (2009), a técnica de Graham enfatiza as espirais, mas para a ela chegar o entendimento de suas partes é fundamental. Por isso, dá a dica da observação das espirais na natureza, a flora, "talvez ajude no entendimento em como a pélvis e a espinha trabalham juntas nas torções e curvatura do torso" (2009, tradução nossa).

Howard Gardner (1993) reforça os princípios vinculados a essa técnica e o quanto se torna uma invenção do século 20, similar o que podemos observar em Einstein e Stravinsky, por exemplo. O entusiasmo do autor deve ser considerado, afinal se trata da invenção de um idioma de dança, na forma de nova combinatória de passos e movimentos a partir da pélvis.

Estudantes estavam conscientes do poder das costas, o papel original da pelve e a pressão do chão; eram apresentados como os sentimentos podem emergir através das contrações, dos *releases* e do se alongar, dos espasmos dos músculos do torso...Graham fez uso de imagens vívidas para convencer o desejo de se mover... (GARDNER, 1993, p. 298, tradução nossa).

Considerações finais

Voltar-se a Marta Graham sempre será um tributo, mas o que se quer aqui é chamar atenção para um empreendimento não vislumbrado como um ato político. Estamos convencidos de que esse empreendimento, obviamente se valeu da longevidade, mas aponta a necessidade de se voltar à dança, e não apenas em fatores externos a ela. Não precisa de palavras de ordem, bandeiras ou "senhas" para se dar a ver como um ato político.

O idioma inventado e desenvolvido por Graham é em si mesmo um ato político, no sentido de permitir a quem dança enformar imagens e, em especial, as que querem denotar uma "realidade interior". É verdade que o idioma tem agenda, mas a partir dele tecer alternativas no corpo pode ser possível. Conhecer o treinamento proposto por Graham, portanto, adiciona outra possibilidade para se atualizar como um ato político. Requer disponibilidade corpórea e tarefa custosa,

embora possa incitar novos atalhos, e requer, também, usufruto de outros lemas e não os que correntemente têm vicejado.

Referências

BANES, S. **DANCING WOMEN**: Female bodies on stage. London and New York: Routledge, 1998.

BANNERMAN, H. Martha Graham's House of the Pelvic Truth: Sexuality, femininity and female empowerment. **Dance Research Journal**, Volume 42 , Issue 1 , p. 30-45, Summer, 2010.

BARIL, J. **La Danza Moderna**. Tradução de Maria Teresa Cirugeda. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós, 1987.

FOULKES, J. L. **Modern bodies**: dance and American modernism from Martha Graham to Alvin Ailey. Carolina do Norte e Londres: The University of North Carolina Press Chapel Hill & London, 2002.

GARDNER, H. **Creating Minds**: An Anatomy of Creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi. New York: BasicBooks, 1993.

GARDNER, S. Notes on Choreography. **Performance Research**, v. 13, n. 1, p. 55-60, 2008.

GRAHAM, M. **Memória do sangue**: uma autobiografia. Tradução de Claudia Martinelli Gama. São Paulo: Siciliano, 1993.

HART-JOHNSON, D. A Graham Technique Class. **Journal for the Anthropological Study of Human Movement**. v. 9, n. 4, p. 193-214, 1997.

HOROSKO, M. **Martha Graham**: The Evolution of Her Dance Theory and Training, 1926-1991. Chicago: a capella books, 1991.

JOWITT, D. Martha Graham's Clytemnestra Lives to Kill Again. **The Village Voice**, 20 de Maio, 2009. Disponível em: Martha Graham's Clytemnestra Lives to Kill Again - The Village Voice. Acesso em: 20. mar. 2022.

JOWITT, D. Graham Lives! **The Village Voice**, Abril 05, 2005. Disponível em: Graham Lives! - The Village Voice. Acesso em: 20 Mar. 2022.

JOWITT, D. Monumental Graham. *In*: COPELAND, R.; COHEN, M., **What Is Dance?** Readings in Theory and Criticism. Oxford: Oxford University Press, 1983, p. 456-459.

LEGG, J. Graham Technique. **Dance Spirit**. March 19, 2009. Disponível em: Graham Technique (dancespirit.com). Acesso em: 10 jun. 2022.

793

MARTIN, J. **The Modern Dance**. Princenton: Princenton Book Company, 1989.

REYNOLDS, D. Dancing Free: Women's Movements in Early Modern Dance. *In*: RADO, L. R. (ed.). **Modernism, Gender, and Culture: A Cultural Studies Approach**. Taylor & Francis, 2013, p. 263–274.

SIEGEL, M. B. **The Shapes of Change: Images of American Dance**. Boston: Houghton Mifflin Company Boston, 1979.

SORELL, W. **Dance in it's time**. New York: Columbia University Press, 1986.

Marcos Bragato (UFRN)
E-mail: marcos.bragato@ufrn.br

Docente e coordenador da Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Interesse nos aspectos evolucionistas no comportamento de dança e em dança.

794

M(...): Visitando Cristina

Meireane R. R. de Carvalho (UEA)

Comitê Temático Corpo e política: implicações e conexões em danças

Resumo. O interesse deste relato é trazer o estudo *Mimesis corpórea à mimesis da palavra* vivenciado com Raquel Scotti¹ em decorrência do doutoramento que gerou o processo artístico chamado *Visitando Cristina*. É a experiência metodológica em *mimesis corpórea* suscitada durante a imersão no processo de elaboração da tese. São citados teóricos em *mimesis corpórea* como Colla e Ferracini (2006), Hirson (1999; 2006; 2012; 2014), Hirson, Colla e Ferracini (2017); sobre fenômenos da percepção, Merleau-Ponty (2006); e sobre processos compositivos do corpo observador, Carvalho (2020). A metodologia inclui o contato com o ambiente, pessoas e objetos, leitura corporal e imagens fotográficas, proposição de discurso além de imersão em movimentos do corpo percebido. A narrativa resulta da percepção e de estados corporais; da pesquisa do corpo nas possíveis relações com imagens pesquisadas para a composição dos afetos em pesquisa artística; da experiência de campo, que permitiu contatar e criar polifonias sensíveis; e da composição dos elementos vivenciados entre as imagens em laboratório em espaço interno e ambiente externo pesquisado que gerou *Visitando Cristina*.

Palavras-chave: MÍMESIS CORPÓREA. PROCESSO ARTÍSTICO. PERCEPÇÃO.

Abstract. The interest of this report is to narrate the study *Mimesis corpórea à mimesis da palavra* (corporeal mimesis to the word mimesis) experienced with Raquel Scotti as a result of the doctorate that generated the artistic process called *Visitando Cristina* (Visiting Cristina). That's the methodological experience in corporeal mimesis raised during the immersion in the process of the thesis elaboration. Theorists on corporeal mimesis as Colla and Ferracini (2006), Hirson (1999; 2006; 2012; 2014) and Hirson, Colla e Ferracini (2017) are cited; about perception phenomena, as Merleau-Ponty (2006); and about compositional processes of the observing body, Carvalho (2020). The methodology includes he environment, people and objects contact, body and photographic images reading, discourse proposition, immersion in movements through body perception. The narrative results from the perception and bodily states; in the body research in the possible relations experienced with images for the composition of affections in artistic research; in the field experience that made me contact and create sensitive polyphonies; and in the composition of elements experienced among images in laboratory and in th inner space and outer environment researched that generates *Visitando Cristina* (*Visiting Cristina*).

Keywords: CORPOREAL MIMESIS. ARTISTIC PROCESS. PERCEPTION.

¹ Raquel Scotti é artista pesquisadora do Lume Teatro e atua na disciplina *Mimesis corpórea à mimesis da palavra* pertencente ao Programa de Doutorado em Artes da Cena do Instituto de Artes da Unicamp.

1. Perspectiva da *Mimesis corpórea*

A *mimesis corpórea*, nesta pesquisa, tensionou percepções de mundo para pensar o corpo de resistência em processos artísticos pelos afetos que acontecem com o artista na relação com as coisas². Os gatilhos propostos acentuaram a percepção corpórea fazendo vibrar a leitura de emergências vividas e tornando a experiência em signo de arte. Nesse sentido, a *mimesis corpórea* atua como ativadora de processos de percepção e escuta do corpo no ambiente de vivências que movimentam processos artísticos. São narrativas de estudo mediado pelas intervenções de Raquel Scotti na disciplina “Movimento, ação e gesto – da *mimesis corpórea* à *mimesis* da palavra”³.

A natureza do trabalho em *mimesis corpórea* traz, no construto conceitual e procedimental, a vivência e a leitura do ambiente, contexto em que a ativação de estados de observação e percepção da artista se faz no e a partir do cotidiano, reverberando atuações artísticas por meio de vozes e discursos corporais. A *mimesis corpórea* propõe convivências, diálogos, enfrentamentos, questionamentos, comparações, resoluções de problemas, buscas, analogias para geração de discursos poéticos do corpo. O corpo, em estado de atenção, potencializa lugar para atravessamentos artísticos:

A *mimesis corpórea* tem como um dos seus pressupostos primeiros lançar o ator em uma zona de experiência intensiva no contato direto com o outro, seja esse outro uma pessoa, um objeto, um animal, uma imagem, um prédio, uma palavra. E ambiciona que esse encontro potencialize a transformação e recriação do corpo singular daquele que atua-observa (HIRSON; COLLA; FERRACINI, 2017, p. 14).

A metodologia de trabalho inclui a imersão no ambiente, em lugares fechados ou abertos, para estabelecer diálogo e contato com o cotidiano pela comunicação entre pessoas e objetos. A pesquisa em *mimesis corpórea* apresenta como pressuposto o trabalho de observação e leitura do corpo na experiência cotidiana como potencializadora de ações vocais e físicas de elementos pulsantes encontrados e acolhidos, como animais, pessoas, fotos, imagens pictóricas (HIRSON, 2012). No trânsito entre pessoas, coisas, objetos, emergem pela

² Propõe-se o entendimento dos termos *objeto(s)* e *coisa(s)* a partir do sentido de André Lepecki, que chama o *objeto* transformado em *coisa*, como ampliação de sentidos derivada de *força despossessiva e deformadora* dada pela ação do sujeito (CARVALHO, 2020, p. 22).

³ Disciplina pertencente ao Programa de Doutorado em Artes da Cena do Instituto de Artes da Unicamp.

observação contatos, diálogos, sentidos advindos das relações com o ambiente. O corpo é provocado a ir além do aspecto da dureza das formas, da primeira impressão para ampliar as ideias percebidas. O território do corpo no espaço, do corpo na observação se desfaz, refaz, provocando outras noções e alcançando novas lógicas de sentidos dilatando significados. E, como ressaltam Hirson, Colla e Ferracini (2017, p. 144-145), a experiência do corpo como lugar de atravessamentos na pesquisa de campo é movimentada por afetos, desterritorializa e reterritorializa com a e na vivência do lugar – como matérias de criação, criam-se outras forças e contornos:

Se entendemos o corpo como âncora de experiência, como memória, o corpo singular como potência-outro-corpo intensificado nele mesmo e partindo dessa desterritorialização que a pesquisa de campo em toda sua multiplicidade provoca, ao voltar para sala de trabalho, impregnado de toda vivência desses encontros múltiplos (de novo reforçando: sejam esses encontros com pessoas, cheiros, paisagens, sabores, ausências, sensações, memórias), esse mesmo corpo se reterritorializa, dando passagem a matrizes ou formas de força (formalizações singulares de cada ator), virtualidades e intensidades atualizadas em continuum no tempo-espaço cênico mais potentes, ou ao menos, em multiplicidade, com novas aberturas e possibilidades de combinações.

Na pesquisa de campo são realizados recortes de relevância singular experienciada no ambiente externo e posteriormente acolhidos em ambiente de sala para experimentação corporal. Nesse processo, faz-se uso de registros, imagens, sons entendidos como fontes geradoras de ideias, provocadoras de movimentos, falas, gestos, intensões. O que por entendimento visa vasculhar propósitos em devires. Assim, “A mimesis, em última instância, tem o objetivo maior de sempre devir-outro a partir de vários procedimentos” (HIRSON; COLLA; FERRACINI, 2017, p. 115). O que exige, em certa medida, da memória corporal e revisitações de experiências pelo processo de leitura de registros, imagens e diferentes materiais compostos no percurso da vivência em campo e nos laboratórios de criação de sala de trabalho (ateliê de criação, salão de dança etc.). As revisitações, enquanto processo de memória corporal, estão como dispositivos de buscas, apreensão de ideias que evoca o passado do corpo às provocações do imaginário concebidos no presente. Assim, estes autores explicam a relação das ações e influências de um sobre o outro (passado e presente):

De certa forma, podemos afirmar que a memória é o elemento comum em todas as vertentes da mimesis. Seja a memória do encontro, da imagem do outro fora, do espaço à volta, seja a atualização de fragmentos de memória,

vividos ou imaginados. Memória enquanto duração, de um presente que se acumula num passado, e se torna novamente presente carregado de todo o passado anterior, numa atualização do vivido no presente. A memória como detonadora de poéticas (HIRSON; COLLA; FERRACINI, 2017, p. 115).

O processo de leitura do ambiente é um ato perceptivo singular apreendido no curso da vida; forma referenciais de conhecimentos, de experiências vivenciadas do/da artista, faz ecoar leituras de mundo. Carvalho (2020), sobre o estudo dos fenômenos da percepção em Merleau-Ponty, diz que o mundo vivido por cada experiência tem a singularidade do observador, dessa maneira, cada ser percebe a seu modo e, a partir dele e com ele, provocando rastros e destino construídos pelo que vive, o que diz sobre a experiência corporificada da percepção. O corpo-percebedor é nesse sentido corpo-vivido:

[...] habita espacialidade, e assim participa por gestos, intenções, atuação no/com o espaço, no/com o objeto experienciado, amplia ângulos de percepção sobre aquilo que vivencia, e é pela percepção que o ser humano tem contato direto com o mundo a partir de entrelaçamentos em espacialidade e temporalidade que se fazem no intercurso das experiências (CARVALHO, 2020, p. 55).

O artista, na experiência perceptiva, relaciona corpo e mundo em um processo de trocas complexas. E, afetado pela inquietude, o estado de percepção do corpo cria tensionamentos resultantes, muitas vezes, da dedicação ao “labor criativo”. O que não determina ganho ou sucesso, mas abre a possibilidade do encontro, da experiência artística. Por isso, exercitar o estado de atenção, de vigia pode provocar transbordamentos daquilo que percebe e significações que podem ecoar em processos artísticos. A experiência perceptiva pode revelar o que está oculto ao olhar quando na vivência com as pessoas, coisas e objetos, permitindo apreciar por diferentes ângulos e atravessamentos aquilo que observa.

Para Merleau-Ponty (2004, p. 21), a percepção transborda para “além dos dados visuais”, cria vielas para apreensão de sentidos da observação, o corpo percebedor sai da primeira impressão para alcançar outros contornos subliminares. É, para o autor, uma montanha que, observada pelo pintor, delineia inquietações e revela um “devir montanha”, será nesse sentido uma percepção ampliada da imagem observada. Carvalho (2020) explica que a pessoa do artista, na perspectiva de Ponty, traça outras percepções, amplia ideias, contornos, tons, luminosidades, sombreamentos, gradientes, o que se diferencia das primeiras impressões configuradas pela imagem. A percepção é alterada de sentido à medida que

mergulha na paisagem com maior intensidade.

2. As imagens em mim e eu nelas – O entre

Modus operandi. Para iniciar o processo, foi solicitada a captura/pesquisa de imagens fotográficas e textos de interesse que, de algum modo, provocassem atração, inquietação, estados de sensação sobre a imagem e a escrita. Foi realizada a pesquisa de vinte imagens e, dentre elas, selecionadas dez para a vivência. Estas, posteriormente, iriam inter-relacionar-se com outras dinâmicas que envolviam materiais⁴ acolhidos em pesquisa de campo.

O processo se deu em três momentos: 1) laboratório de vivência e estudo corpóreo a partir de dez imagens (Figura 1) e texto; 2) pesquisa e vivência em campo para possíveis intervenções e contatos com pessoas leitura do ambiente; e 3) provocações corporais correlacionado ambiente, imagens, memória e texto.

As primeiras vivências envolveram os seguintes dispositivos de percepção: leitura corporal e de imagens fotográficas, falas inteiras e fragmentadas do e sobre o texto, proposição de discurso, imersão em movimentos pela percepção do corpo; registros da artista e da pesquisadora; uso de anotações em diário; elaboração de mapa conceitual; gravação de áudio de conversas com pessoas do ambiente; descrição do ambiente sobre configurações de lugares; expressões verbais; pesquisa de sons para construção da paisagem sonora; uso de linguagem real e ficcional explorando tensionamentos, colisões e relações entre dados obtidos na experiência de campo na sala de trabalho (Lume Teatro).

Modus vivendi. Inicialmente, foi preciso consumir a compreensão do objeto de pesquisa (experiência de campo) aliada às leituras de imagens fotográficas a partir de estudo sensório-perceptivo do corpo. As experimentações corporais ocorreram de modo intensivo e sob diferentes dimensões espaciais e temporais, criando estados de atenção, vigília, percepção de micro e macromovimentos tensionados para que o discurso do corpo dilatasse, corporificasse intenções, gestos, significações advindas dos materiais (textos, sons, perspectivas do objeto lido, percebido, em articulações com a memória corporal).

As experimentações vieram de vários caminhos *disparados* pela

⁴ Materiais, nesse contexto, referem tudo que é capturado pelo pesquisador em campo: imagem, música, texto, ideia, pensamento (PAREYSON, 1993).

própria imagem e possíveis de serem detectados através de uma observação atenta.

O processo inicial indicava aproximação direta com as imagens na silhueta, estrutura de linhas e formas, cores, combinação entre os elementos. O corpo é levado a projetá-las como são, e no percurso se modifica, se fragmenta, se recompõe, se reelabora associado em dimensões conceituais e poéticas.

Em uma espécie de anatomia dos sentidos, as imagens foram dissecadas em camadas e se mostrando em diferentes perspectivas *espaço-temporais*, desdobrando-se em pequenos e grandes movimentos. Os movimentos que eram realizados de forma condensada (micro), propuseram uma exigência maior de tensão muscular e de respiração, num fluxo contido. A pequena dança⁵ parecia acontecer.

A insistência do olhar sobre as imagens, a partir da visão das estruturas lineares e não lineares, faz atravessar outras fronteiras de entendimento. E, partindo da combinação de elementos nelas constituída, projeta outra dimensão de ideias que no primeiro olhar não se podia ver. À medida que ia olhando-fazendo, fazendo-olhando as imagens, o corpo se expandia em possibilidades gestuais e dizeres. As movimentações que se tornavam pertinentes ganhavam nova retomada ampliando o modo de fazer. O exercício de olhar imagens fez apurar o próprio olhar e detectar pequenos detalhes que em uma visão rápida talvez se tivesse perdido ou visto de modo superficial.

Para que essa apropriação seja aceita aos olhos de quem vê, não basta reproduzir externamente as tensões básicas observadas na foto, esses são os fragmentos externos visíveis e facilmente reproduzíveis pelos mais atenciosos. Precisamos adentrar nos meandros, nas diversas qualidades de energia, nos diferentes conteúdos vibratórios contidos na imagem e encontrar os equivalentes musculares no próprio corpo. Devemos, enfim, deixar-nos afetar pela fotografia para então recriarmos esse afecto em ações físicas e vocais poéticas e dinâmicas, orgânicas e intensivas que certamente incluirão o outro no momento da ação cênica. (COLLA; FERRACINI, 2006, p. 109).

No decorrer do processo, esse olhar se foi ampliado, de estruturas formais da imagem, elementos lineares e não lineares (linhas, formas, cores, sentidos), para novas ideias manifestadas por meio de comparações, associações,

⁵ Steve Paxton (1996), ao referir esse momento potente do corpo, explica que, nesse acontecimento, afetada pelos atravessamentos (ambiente, corpo, texto, memória, imagens), a pequena dança acontece no respirar, na execução de movimentos, ressignificando os materiais enquanto significado e significante, adentrando em fissuras e rasgaduras das imagens percebidas.

Sáimos do espaço do Lume (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais) para a rua. Tarefa do dia: precisávamos colher material para experimentação, com base na observação de pessoas, coisas e objetos. Capturar diferentes elementos apresentados pela pessoa escolhida e manter com ela contato, relacionarmo-nos de alguma forma na tentativa de apreender atitudes, intenções de movimentos, gestualidades, som/voz e elementos circundantes. A escolha partia de pontos de pulsão/interesse, algo que possa vibrar na dimensão daquilo que já se vivia enquanto pesquisa alinhado com o desenho de ideias da artista.

Nesse contexto, existe um propósito em que a pesquisa de campo gera a oportunidade de formar encontros, provocações do objeto pesquisado. Por isso, na valorização de cada momento seria imprescindível o olhar aos detalhes, não perder a oportunidade de viver a experiência intensamente.

O pensamento de Hirson (1999, p. 91), a seguir, cabe muito bem nesse momento de fala:

O lance inicial de uma pesquisa de Mimesis Corpórea, centrada na observação, é a escolha do observado. Há um caminho natural, que pode ser alterado, claro, mas que para mim tem como início a definição da temática a ser pesquisada. Escolhido o tema, busca-se o meio apropriado para o encontro com o observado. Ele pode estar em livros e exposições de pintura, fotografia, escultura; ou em determinada região de determinado país, cidade, bairro; ou espalhado em pontos específicos etc. Essa busca pode vir a tornar-se uma grande aventura. Viver cada instante dessa aventura é essencial para a observação, que se totaliza pela observação precisa de ações, mas também de todo o ambiente que as cerca; que tem cheiro, gosto, sensações diversas.

Ao atravessar o portão do Lume, perguntei-me: “Para onde vou?” Na verdade, o perguntar sempre esteve presente nos dias densos, mesmo em situação de relaxamento. O percurso foi a observação constante tentando concatenar com experiências de laboratórios que tinham inspirado noções poéticas e vibrações conceituais do corpo em movimento. Agora, exercitando estado de atenção e estado de vigia, desbravei as espacialidades em que corpo percebido faz interações e acolhimento no ambiente.

Encontrei Cristina. De longe observo um barraca de pastel somente com a atendente. Cristina era vendedora de pastel, ótima oportunidade; então comecei minhas tentativas de aproximação, iniciei pedindo um pastel; para alongar a conversa, comecei a perguntar os sabores que havia, ela, sem muitas palavras, foi dizendo de forma objetiva e breve. Com o pastel na mão, eu tinha de continuar até

conseguir melhor aproximação e desvelar outras gestualidades e ações no ambiente de trabalho dela. Pensei rapidamente, usei minha própria situação, de moradora temporária em Campinas, em busca de um apartamento para alugar. Consegui, então, esticar a conversa. Cristina no primeiro momento me respondia de maneira a se proteger de algo, apresentava um rosto sisudo, com expressão desconfiada: os movimentos pareciam estar em estado de prontidão, as palavras eram poucas, situação que se manteve assim por muitos minutos. Quando iniciei outro assunto, falando de minha vida em Manaus e em Campinas, ela aos poucos foi permitindo a aproximação. Falou da barraca de pastel, de pessoas que poderiam alugar um apartamento em Campinas. Quando percebi que Cristina ia diminuindo a distância, fui também até ela. Capturei durante nossa conversa vários elementos gestuais dela em seu ambiente e de nossa relação. Destaco a seguir alguns elementos do diálogo de corpo, voz e sensação que considere principais: mulher, trabalhadora, solidão, olhar sisudo, estado de prontidão/vigília, desconfiança, proteção, caminhos de aproximação, sorriso controlado, espacialidade do ambiente, objetos, relaxamento provisório do corpo.

Experimento a partir dos dados/informações de campo. Agora eu tinha mais elementos para usar as dez imagens, *Cristina* e os materiais (gestos, intenções) que havia experimentado. Todo o material foi gradativamente sendo inserido no processo, articulando, desarticulando, rearticulando, combinando, sendo reelaborado no espaço-tempo, em níveis diferenciados, assumindo sons e vozes em alguns momentos, em outros o silêncio. Os elementos combinatórios, como uma espécie de sistema aberto, foram se articulando no imaginário poético e cruzando minhas memórias, percepções da pesquisa de doutorado e contato com Cristina:

[...] na mimesis corpórea, o pensamento-*corpo* se constrói a partir da observação de estímulos diversos, que podem ser eles: imagens (fotografia, pintura, escultura), animais, poesias/textos, música, pessoas, memória, fantasias/sonho. Essa tensão (zona de confluência) que acontece entre uma coisa e outra é algo que atravessa, necessariamente, o observador, gerando um estado de abertura que se completa em impulsão mimética, ou seja, ação no espaço (HIRSON, 2012, p. 151).

Numa intenção poética, tentei apropriar-me então de *Cristina* trazendo à tona estruturas de movimento-intensões com vozes e não vozes, ou vozes impressas no silêncio do gesto, palavras, sussurros.

Ao *espionar* meus colegas, percebi que todos estavam fazendo/trazendo suas pessoas pesquisadas no campo de forma muito clara, poderia dizer. Fiquei confusa, pois, em minha experiência com a dança no olhar e no fazer do artista, existe em boa parte dos trabalhos uma intenção de subjetivação das coisas. As intervenções foram feitas por Hirson, para que saísse da insistência da subjetivação, compreendi que porções de objetividade precisavam ser suscitadas no processo. A proposta seria fazer conversar a subjetividade com a objetividade, e experimentar Cristina a ponto de que, a partir dela, pudesse emergir outro ela:

A partir do momento em que o foco de observação (pessoa, imagem, palavra) toma corpo e se transforma em ação física, a explosão passa a ser semelhante à de qualquer outra ação em intensidade, pois se trata de memória tanto quanto no caso da dança pessoal ou do treinamento energético. A memória pensa em fluxo de ação, tudo concomitantemente. O pensamento é ação. Em qualquer dos casos haverá aspectos incorpóreos intensivos e partículas virtuais a serem percebidas e recriadas. Haverá sempre um paradoxo entre precisão e imprecisão, pois as virtualidades podem ser imprecisas (HIRSON, 2012, p. 151).

As informações trazidas a partir das observações sobre Cristina oriundas da pesquisa caminharam para um processo de experimentação de corpo que se dava a partir da retomada de imagens e recordações sobre a vendedora. O processo foi alimentado pelos micros e macrogestuais em seus possíveis sentidos, pelos elementos circundantes de Cristina que vinham à tona gradativamente, com o mínimo de interrupções. A captura de informações sobre ela era agora a composição de materiais de experimentação corpórea. As interconexões entre as imagens selecionadas, as imagens de Cristina e seu ambiente entravam em constante diálogo, as relações eram possíveis com algumas imagens corporificadas, o “entre” se estabelecia diante da composição de Cristina e referenciais imagéticos.

Hirson reconhece um brilho – oportunidade – pulsão. No decorrer dos experimentos, Hirson, em sua voz e envolvimento direto e indireto, quando percebia que alguém alcançava uma potência poética, emergia no processo com a seguinte expressão: “Isso!” Percebi que essa intervenção alavancava forças expressivas do artista, o momento parecia ganhar mais força poética. Fui contemplada algumas vezes com sua voz, que me dava cada vez mais uma impulsão corpórea, no falar, no andar, no gesticular, no movimentar, no parar intenso. As intervenções foram momentos potenciais de percepções, sensações, de construção de caminhos e possibilidades de significações. As orientações me faziam dar continuidade ao

estabelecido ou me movia para outros possíveis caminhos de experimentação de contexto poético conceitual. Faziam aguçar cada vez mais as interações entre imagens e Cristina. As variações do uso dos materiais e a manipulação das ideias ampliavam meu modo de vê-los.

As paradas na dinâmica de tempo e espaço, solicitadas por Hirson, por vezes traziam um momento próprio de estar em algum lugar com sensações singulares sobre determinada imagem, sobre o universo de Cristina ou mesmo da interação das duas coisas. Já não havia separação, formava-se um composto de intenções.

Imersão no texto – interações possíveis com Cristina. Gradativamente o uso do texto foi inserido ao processo, meu desafio: *a palavra falada e a palavra corporificada*. Esse foi um momento tenso e marcante durante o processo. Escolhi dois textos que naquele momento me interessavam por fazer alguma correlação com a pesquisa em andamento. O primeiro, *O não entender*, se tratava de uma crônica de Clarice Lispector; e o segundo, *A percepção do poeta*, um texto de Fernando Pessoa. Hirson e eu os escolhemos por fazer a leitura da crônica de Lispector *O não entender*.

A leitura foi sendo realizada: ao tempo em que eu experimentava no espaço, Hirson conduzia a leitura dando potência à ação. Foi uma ocasião intensa e de oportunidade, estava diante de uma voz, contexto, sensações, de resistência corporal. Houve um momento em que pude perceber um estado de corpo que reconhecia a palavra em mim, mesmo não expressa de forma oral.

Existia uma participação entre leitor e artista, eu estava no centro, mas havia uma participação de quem lia o texto (Hirson), que também dava interpretações com sua voz, provando variações de intensidade tonais na leitura. As entonações, as palavras, a interpretação do texto, a voz, a ideia textual, a poesia que imprimia na leitura serviram de material de condução do processo. Meu corpo foi alavancado pela voz, movimentos experimentos, leitura de imagens, sons. Tudo estava ali ecoando em corpo de sensação. Vieram à tona experimentações anteriores, gestos, movimentações, que se entremeavam entre palavras e corpo objetivado-subjetivado.

O segundo texto, *A percepção do poeta*, de Pessoa, foi usado de maneira diferenciada. Recortes do texto foram dialogados pela voz/corpo em tempos diferentes e por vezes ao mesmo tempo. Seguiu realizando um diálogo comigo

mesma e com o outro. Fazia uso do texto a partir da ideia central com a interpretação na íntegra e por meios pontos que me chamavam a atenção. Optei por trazê-lo por diferentes caminhos: falado em fragmentos, em frases, em ideias interpretativas. Hirson (2012, p. 61), nesse sentido, observa que “Não se trata de dançar as palavras pelo seu significado [...]. Trata-se de ter a sensibilidade apurada para perceber o significante acima do significado”.

A relação de potência entre *Cristina*, imagens, objeto de estudo, sons, ambiente, coletivo, singularidade do artista, pluralidade do corpo foram ao longo das semanas acontecendo por meio exploração de procedimentos e de afetações de toda natureza (imagética, sensorial, perceptiva, experiência do artista, oralidade, textual). As interações entre Cristina e outros elementos de experimentação, mediadas por Hirson, abriram rotas de percepção das coisas ao objeto de estudo e metodologia que implicava minha perspectiva de mundo, emergências, pessoas, coisas e objetos.

As vivências de treinamento propiciado nos condensados dias permitiram experiências particulares sobre o/no corpo e suas relações com o ambiente. Compreendo que a observação é um elemento que produz acontecimentos fenomênicos no processo de criação e ocorrências do corpo-observador no processo de formação da obra artística. Ao longo dos dias intensos de enfrentamentos, de gozo, de afetações, pude sentir/perceber acontecimentos no corpo por diferentes caminhos: palavra falada, palavra *do gesto*, percebida, sentida, compartilhada, interconectada aos diferentes elementos que se compõem sobre e entre imagens. O corpo observador percebe, captura, apura os significados e traduz significantes. A metodologia em *mimesis corpórea* deu propulsão ao pensar, em pesquisa, modo de operação da criação artística pelo viés dos fenômenos da percepção, o que me levou ao entendimento da existência do corpo observador como lugar de experiência artística.

Referências

CARVALHO, M. R. R. **O corpo observador em estado compositivo**: atos de criação artística. 2020. 232f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação Artes da Cena Unicamp. Campinas - SP: [s/n], 2020.

COLLA, A. C.; FERRACINI, R. Ator: um olhar poético para a imagem. *In*: FERRACINI, R. (org.). **Corpos em fuga, corpos em arte**. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 2006.

HIRSON, R. S. Mímesis e subtexto *In*: CONGRESSO DA ABRACE, 8, 2014, Belo Horizonte. **Anais [...]**, Belo Horizonte: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas – Abrace, v. 15, n. 1, 2014.

HIRSON, R. S. **Alphonsus de Guimaraens**: reconstruções da memória e recriações no corpo. 2012. 175f. Tese (Doutorado em Artes) - Instituto de Artes da Unicamp, 2012.

HIRSON, R. S. **Tal qual apanhei do pé** - uma atriz do Lume em pesquisa. São Paulo: Hucitec e Fapesp, 2006.

HIRSON, R. S. Mímesis corpórea - primeiro passo. **Revista do Lume**. Unicamp/Lume/Cocen. Unicamp, n. 2, fev. 1999.

HIRSON, R. S.; COLLA, A. C.; FERRACINI, R. O Estado da Arte do Procedimento de Mímesis Corpórea do Lume. **Urdimento - Revista em Estudos de Artes Cênicas**, v. 2, n. 29, out., 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/141457310229201712>. Acesso em: 09 set. 2022.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 3ª. ed. Trad. Carlos A.R. Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PAREYSON, L. **Estética**: teoria da formatividade. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1993.

PAXTON, S. A pequena dança, o ficar em pé. Textos da revista **Contact Quarterly**, v. 21, n. 2, verão/outono de 1996. Tradução de Pedro Penuela - Núcleo Improvisação em Contato, 2021.

Meireane Rodrigues Ribeiro de Carvalho (UEA)
E-mail: meiribeiro@uea.edu.br

Pesquisadora em Dança. Doutora em Artes da Cena (Unicamp). Mestre em Dança (UFBA). Especialista em Coreografia (UFBA). Professora do Curso de Dança (UEA). Atua em pesquisa sobre processos criativos, improvisação em dança e dispositivos de criação. Coordena os grupos de extensão e pesquisa Labocorpo: residência coreográfica e Trilhas Cartográficas do Corpo. Membro pesquisadora da Anda.

Os ratos não estão no porão - pontilhando atalhos - sobre corpos e territórios roubados

Mônica Lira (UFBA)

Comitê temático Corpo e política: implicações e conexões em dança

Resumo: Apresento, neste exercício de observação dançante, realidades nas possíveis tentativas de ocupação de espaços de arte, permanência e durabilidade, a partir dos exemplos de três Grupos de Recife/PE: a Compassos Cia. de Danças, Coletivo Lugar Comum e Grupo Experimental, e a precariedade com a arte e com as vidas humanas. Traz-se como ponto principal a premissa de duas obras que provocaram essa reflexão no meu próprio corpo, além da pesquisa principal que desenvolvi no mestrado profissional de dança da UFBA, *Pontilhados – dançando experiências humanas em mundos desumanos*, em que os temas se assemelham e se contrapõem, ao mesmo tempo, com este artigo. Nesse dançar de atalhos, apresento as experiências do próprio Grupo Experimental, mostrando sua trajetória itinerante no território Ilha do Bairro, onde se constituiu o grupo por anos (a dança no corpo desse lugar). Numa lógica esmagadora de um dito progresso, corpos, vidas, sonhos, famílias, afetos... são arrancados dos territórios que demarcam suas existências e percursos, na história de um lugar onde se escolhe viver e trabalhar na tentativa de construir outros mundos possíveis, povoados de mais poesias, amores e gentilezas.

Palavras-chave: CORPO. PRECARIIDADE. TERRITÓRIOS. DANÇA.

Abstract: I present, in this exercise of dancing observation, realities in the possible attempts to occupy spaces of art, permanence and durability, based on the examples of three groups from Recife/PE: Compassos Cia. de Danças, Coletivo Lugar Comum and Grupo Experimental, and the precarity with art and human lives. The main point is the premise of two works that provoked this reflection in my own body, in addition to the main research that I developed in the professional dance master's degree at UFBA, *Pontilhados – dancing human experiences in inhuman worlds*, in which the themes are similar and are opposed, at the same time, with this article. In this short-cut dance, I present the experiences of the Experimental Group itself, showing its itinerant trajectory in the Ilha do Bairro territory, where the group was constituted for years (the dance in the body of that place). In an overwhelming logic of a so-called progress, bodies, lives, dreams, families, affections... are ripped from the territories that demarcate their existences and paths, in the history of a place where they choose to live and work to build other possible worlds, populated with more poetry, loves and kindnesses.

Keywords: BODY. PRECARIITY. TERRITORIES. DANCE.

Este artigo é parte da minha pesquisa de mestrado¹ e propõe debater,

¹ Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança (PRODAN/UFBA), sob orientação do Prof. Dr. Lucas Valentim Rocha.

escrever e dançar sobre as fraturas de um mundo construído de modo verticalizado, tirânico, excludente e desumano. Debater, escrever e dançar no Brasil nunca foi tarefa fácil. Desde março de 2020, a crise sanitária causada pela COVID-19 acentuou, em nosso território (SANTOS, 1994) as desigualdades e polarizações alimentadas pelo ódio e pela rivalidade. É preciso tocar em pontos nevrálgicos dessa crise que são a desigualdade social, o abandono e o negacionismo. E o que isso tem a ver com o fazer dança? Agora, estamos em julho de 2022 numa perspectiva de aparente controle do vírus. Onde chegamos? Um país devastado, com uma inflação altíssima, aumento de pessoas em situação de rua, desemprego e fome. O agravamento da situação sanitária causada pelas atitudes negacionistas e descabidas do atual presidente da república, nos levaram a mais de 678 mil pessoas/vidas/amores perdidos. A pandemia ainda não acabou, diariamente morre no país mais de 150 pessoas!

Os artistas estão tentando sobreviver, após dois anos sem trabalho. Em alguns estados e cidades os governos e prefeituras lançaram editais emergenciais, mas especialmente aqui em Pernambuco não tivemos nenhum. Em 2020 apenas um edital federal (Lei Aldir Blanc), que foi acessado por artistas que tinham ao menos as mínimas condições, de ter computador com acesso à internet, de conseguir psicologicamente desenvolver uma ideia criativa, e de excelência para submeter a uma comissão de avaliação.

Aqui em Recife, tivemos medidas absurdas tomadas pelo governo estadual, fomos descontados em quase 30% de impostos, sem saber disso no ato da inscrição. Além da prestação de contas, um dos maiores problemas para quem trabalha com editais. A classe artística e a cultura como um todo foi uma das mais afetadas pelo isolamento, mas diante de um país que já começava a passar fome e falta de emprego, o que de fato poderíamos fazer? Em tempos de vulnerabilidade e precariedades, somos convocadas por Christine Greiner “como a dança estaria apta a se inserir nestes debates e criar modos particulares de ação?” (GREINER, 2011, p. 2).

Ireno Junior (2019) reflete sobre esta ideia da vulnerabilidade como potência para criação em dança, mas sem antes reconhecer que ela está vinculada a uma ideia de falta de acesso e risco.

No que diz respeito à vulnerabilidade social, os corpos vulneráveis são os que estão numa determinada condição de fragilidade, escassez na vida.

Para tal definição não deve ser considerados somente os indicadores de baixa renda, mas também os que problematizam as questões dos corpos em outras instâncias, tais como os indicadores de qualidade de vida (JUNIOR, 2019, p. 17).

O diagnóstico apresentado para vulnerabilidade social sustenta a comparação entre os corpos, já que aqueles que estão numa determinada condição de fragilidade ou de risco são considerados vulneráveis. Há de se perceber que estar vulnerável não é uma classificação positiva nos moldes atuais e sociais de vida. Ainda, muito menos, como forma de pensar a/na dança sob essas visões (JUNIOR, 2019, p. 18).

Desdobrando tais pensamentos, pergunto: como é possível reconstruir ou esgaçar movências em meio à crise sanitária, econômica, humanitária e política, que vivemos no Brasil? O que podemos mover num ano de eleições presidenciais e governamentais, será que a nossa população dará a resposta necessária nas urnas? Como agir de modo a capturar a própria fragilidade e a vulnerabilidade ao expor, traduzir, denunciar e potencializar nossa dança como ação política? Como continuar de pé quando somos arrancados dos nossos territórios? Quando os corpos são capturados, roubados e paralisados?

As danças de agora escancararam fragilidades e imprimiram em nossas *corpas/corpos* outros modos de ser: rasgando, tremendo, furando, abrindo brechas ou pontilhando atalhos para continuar a sobreviver. Nós, criadoras artistas, temos vivenciado a precariedade e, com ela, temos sentido pulsão/impulso/desejo/paralisação/imobilidade. Temos, também, insistido em processos artísticos.

Para ampliar essa conversa, nos aproximaremos de duas obras que dirigi junto ao Grupo Experimental². A primeira: *Os ratos não estão no porão*, uma poesia-denúncia criada para o edital da Lei Aldir Blanc 2020/2021, em Recife (PE). Trata da relação do Grupo Experimental com o território-insular da ilha do Recife Antigo. Memórias criadas nos mais de 20 anos, resistindo e descobrindo possibilidades de se reinventar diariamente, sem perder o diálogo com os moradores do entorno e as realidades que nos foi apresentada diariamente.

O processo de criação dessa obra se deu no momento pandêmico e ocupou uma galeria a céu aberto, num dos tantos prédios abandonados no bairro do

² Grupo de dança independente com 28 anos de trajetória em Recife-PE, onde seus projetos sempre foram entrelaçados pela formação, capacitação e criações artísticas. Disponível em: www.grupoexperimentalrecife.com.

Recife Antigo, hoje ocupado por Sérgio Altenkirch³, nosso parceiro e vizinho nesse bairro-ilha. A obra apresenta uma dramaturgia que experimenta compor entre viver/morrer, lutar/desistir, mover/parar, luz/sombra. Uma crítica sobre a supressão do básico. Não ter casa, teto, abrigo, nem mesmo estruturas precárias. Quando já não resta para certas pessoas nem humanidade, nem território. Santos (1994) reflete que os territórios, atualmente, compõem redes onde o interesse pelo capital esmaga a classe dos desafortunados. Esses sujeitos, na sua maioria, vivem numa relação de cooperação com o seu entorno. Porém, para uma camada da sociedade, eles não trazem contribuição nenhuma. Que camada nós artistas estamos inseridos numa sociedade? Quanto ao reconhecimento da nossa contribuição artística para o mundo, quanto vale? Quanto valem os?

A segunda obra que nos aproximaremos é, *Pontilhados - intervenções humanas em ambientes urbanos*, um trabalho que fala das memórias grafadas nas ruas da cidade, pessoas, lugares, histórias que estiveram ali. É um caminho, feito a pé, por entre calçadas, pontes, marquises, cruzando ruas, conhecendo gentes. Uma relação entre o que passou, o que está por vir e o instante do agora. Um trabalho para contar outras histórias ainda não contadas, de pessoas muitas vezes invisíveis. Mas é para contar também histórias já bastante ouvidas e que precisam ser lembradas para não esquecermos de onde viemos e para onde desejamos ir. Um passeio para observar os buracos expostos nas ruas e os buracos expostos dentro de cada uma de nós.

Como artista da dança há mais de 4 décadas residindo em Recife (PE) e como militante nas ações e discussões para implementações de políticas públicas para a dança em nossa cidade e no estado, inicialmente através do Movimento Dança Recife, criado em 2004 onde iniciei esse aprendizado ao lado dos amigos e companheiros: Marcelo Sena (Cia. Etc) e Marília Rameh (Cia. de Dança Artefolia). Atualmente a mobilização da dança está acontecendo com outro movimento chamado Dança de PE, pensando e aprendendo a construir diálogos entre sociedade civil e governantes, sempre estive participando das lutas. Nas condições que me encontrava naquele início de 2020, assim como tantos artistas desse território Brasil, onde o mundo parou e os que não tinham fonte de renda, trabalho

³ Artista plástico, fotógrafo, performer, design, os trabalhos de Sérgio se detêm principalmente na recuperação de restos de materiais, madeira, ferro... Atualmente trabalha no bairro do Recife Antigo na ocupação do prédio que se transformou no Rede Moinho da Ilha: @sergioaltenkirch, @redemoinhodailha.

formal, ficando completamente desabrigado. Estávamos vulneráveis e num tempo de incertezas, sendo que a cidade e a atual gestão já vinham castigando bastante os artistas, quando menciono que tivemos nossos corpos e territórios roubados, é uma percepção anterior à pandemia, já vivíamos num descompasso e descaso com o nosso fazer desde 2016 com o golpe presidencial instaurado contra a primeira presidenta mulher do Brasil, as nossas atuações diminuíram e só agora estamos retomando, na certeza de tempos melhores após a eleição em outubro deste ano, com a desejada volta de Lula para a presidência.

Depois do Impeachment de Dilma Rousseff, entramos num declínio no país, a cultura que vinha emergindo desde 2003 com o governo de Lula, com avanços significativos e históricos, a partir de 2016 fomos perdendo tudo e imergindo para um abismo que parecia não ter fim, mas terá!

Componho esse desmonte da dança aqui em Recife, com três experiências desse descompasso vivido por grupos importantes da cidade, que perderam seus espaços, casas, abrigos, moradas, tetos. Trago aqui para compartilhar, a necessidade que os artistas estão enfrentando nesse momento atual, junto com a realidade do Grupo Experimental uma companhia que nasceu ainda antes de nós, a *Compassos Cia. de Danças (1991)* do coreógrafo Raimundo Branco e o *Coletivo Lugar Comum (2007)*, com propostas distintas mais com contribuições para a cidade de projetos importantes e transformadores para a cena local. A Compassos completa 33 anos, com um repertório de 24 obras de dança, a companhia ocupou e administrou 4 prédios/salas/sedes, onde pôde desenvolver seus projetos durante esses anos, Branco nos fala um pouco sobre a importância de ter uma sede:

As experiências vividas e vivenciadas na Compassos Cia. de Danças durante 32 anos, demonstraram a importância de um espaço físico permanente para se trabalhar, um espaço que possa chamar de seu. Uma casa, uma sala por menor que seja, ou galpão onde o grupo habite. O espaço como sabemos não é só o espaço/sala para aulas e ensaios. É o local para reuniões, onde se guarda cenários, biblioteca, videoteca... Enfim. É o lugar dos sonhos e devaneios, das teorias práticas e das práticas teóricas. É o lugar de nascimento vida, morte e renascimento dos processos de um grupo de pessoas que podem se denominar: Companhia, grupo ou coletivo. RESUMO: Sem um teto para chamar de nosso. A Compassos enquanto um grupo que reúne várias pessoas. Terá que parar (Depoimento enviado em 2021 por Raimundo Branco, diretor da Compassos Cia. de Danças).

A Compassos perde sua sede no final de 2021, depois de resistir há dois anos de pandemia. Hoje a companhia continua trabalhando no mesmo local, sendo acolhidos pelo Grupo de Teatro Maravilhas, de Márcia Cruz, que assumiu o prédio e abraçou o grupo, normalmente recebemos apoio dos artistas e parceiros nessa luta insana, de uma resistência que deixou de ser orgulho faz tempo. Essa situação parece recorrente em vários lugares do Brasil, para se manter uma sede/espaço de dança/arte no Brasil está ficando cada vez mais inviável. A falta de políticas públicas que apresentem projetos de continuidade, iniciativas de prefeituras locais que invistam em equipamentos para colaborar com os que já tentam manter o seu fazer de modo independente na cultura do seu local, desempenhando muitas vezes o papel do estado.

O Coletivo Lugar Comum, também enfrentou essa realidade logo após o golpe de Dilma, em 2017 não conseguiram manter o espaço na Rua do Lima, uma casa de arte, um teto que abrigava sonhos e proporcionava os encontros entre amigos que resolveram acreditar ser possível trabalhar com arte, reunindo esforços e dividindo responsabilidades. O coletivo completa agora em 2022 quinze anos com 16 trabalhos artísticos, composto por 14 artistas (desde 2011). No livro: *Comum singular: 10 anos de Coletivo Lugar Comum*, Conrado escreve o texto Ocupar, trago para nossa reflexão alguns trechos:

Hoje, faz quase dois anos que o coletivo não ocupa mais um espaço destinado especificamente ao trabalho. Todo corpo precisa de espaço. No Brasil atual é muito mais fácil conseguir crédito para um carro que para financiar um espaço próprio. Quando entrei para o coletivo, todas as pessoas pagavam do seu próprio bolso uma quantia mensal para sustentar nosso espaço.... Todo espaço precisa de tempo para ser ocupado. O tempo entra nas coisas de várias maneiras: aluguel, água, luz, impostos. Também nas divisões de dias e horários para ensaios e outras atividades. As contas vão ficando mais complexas quando começam a incluir questões que não cabem muito bem em números. Antes de qualquer coisa, sustentamos o espaço compartilhando presença. A aposta é sempre de que a convivência possa transformar esse espaço no tal lugar comum (FALBO, 2019, p. 66).

Ser artista é ousar ocupar espaços que são cotidianamente e violentamente negados a muita gente. É também ousar tomar o tempo necessário para que essa ocupação aconteça. Apostar que possa florescer, mesmo contra todas as probabilidades. Parece poético escrito assim, mas custa uma vida de trabalho. Ocupar esses espaços coletivamente é uma estratégia de resistência simples e por isso mesmo eficaz contra opressões várias. Talvez seja por isso que é ridiculamente mais fácil comprar um carro que uma casa no Brasil hoje. Ocupar espaços, é um ato político, principalmente em um momento em que muitos espaços que pareciam já conquistados voltam a ser ameaçados. Espaço é a possibilidade de abrigo e cultivo. Os espaços, por si sós, não oferecem garantias. Mas deixar de ocupá-los é desistir de

existir. Tão concreto como poder contar com um teto sobre o chão, mas nem por isso menos abstrato e inventado (FALBO, 2019, p. 72-73).

Ocupar um espaço na cidade para encontrar, promover, fomentar, experimentar, realizar, produzir, dançar... Se tornou algo quase impossível de realizar, e não podemos deixar de apontar de fato o que nos fez chegar até aqui, no caso do Experimental. Não por acaso, no mesmo ano (2018) em que iniciávamos o pior governo do nosso país, perdemos o Espaço Experimental. No nosso caso ocupamos por 18 anos o mesmo prédio na rua Tomazina 199, 1º andar. Nessas quase duas décadas vivemos muitas configurações, manter um espaço não significa apenas um aluguel, por diversos momentos pensei em desistir, mas sempre encontrava uma forma de seguir, com apoio sempre da família especialmente Beto Trindade, meu companheiro e parceiro dos sonhos experimentais. Nos momentos de crise, fizemos parcerias fundamentais, a primeira parceria fiquei acompanhada de três amigos, Gilberto Trindade (Circo da Trindade), Marília Rameh (Cia. de Dança Artefolia) e Tarcísio Rezende (Grupo de Percussão Quebra Baque), mesmo com tantos esforços e dividindo tudo, ainda assim não conseguimos seguir! Um Grupo de teatro da cidade assume, Coletivo Angu de Teatro, com administração de André Brasileiro e Tadeu Gondim, mas o Angu também não conseguiu continuar.... Manter um espaço é uma tarefa incalculável, diária e desgastante, mas cheias de compensações. Voltei a administrar, e em 2014 convidei Jennyfer Caldas (bailarina do grupo experimental na época, filha da família experimental), que abriu um espaço de beleza (salão), e Rafaella Trindade (bailarina do grupo experimental e minha filha), que coloca um Studio de Pilates, Ponto6 Pilates. Essa foi a última configuração que finalizou nossa permanência naquela casa. Onde o grupo realizava as aulas diárias, pesquisas e criação dos espetáculos, projetos sociais de formação e de capacitação para artistas, sala de espetáculos, cursos e aulas regulares oferecidas ao público interessado em dança. Iniciativas que mantinham e ajudavam a sustentar a estrutura, pagando as despesas e possibilitando o trabalho ininterrupto por 25 anos do Experimental. Somos três grupos relatando uma experiência que nos coloca nesse lugar sem teto para nossa arte:

Casas grandes galpões, tantos tetos, quem mora aí? Quem ocupa esses espaços? Enquanto o homem moderno trabalha seu carro repousa sob a proteção de um lugar que se preenchem de vazios a noite. Longe desses espaços que cruzamos agora, também repousam nas calçadas os homens e mulheres a sua própria sorte. Eles não são carros, apesar de puxarem

suas carroças por quilômetros sob o sol. Também podemos pensar nos artistas, quantas companhias sonham em estar num lugar desses? Ter seu espaço, criar, dar vida a sonhos e inventos. Quantas oportunidades esses espaços abrigariam se fossem pensados para as pessoas. A cidade que nos atravessa é desigual, tal qual a revolução industrial anunciava: protejam as máquinas, protejam o lucro, os homens não são todos iguais. A verdade é que carro são reflexo do consumo e pessoas, ah, estas são um problema do governo, mas qual governo? (Texto escrito por Danilo Carias para o projeto Experiencidade do Grupo Experimental, Recife, 2020).

Pontilhamos aquele bairro sem perceber que já fazíamos esse exercício que hoje me debruço nesta escrita. Percorremos com passos dançados, ocupando inicialmente um galpão abandonado (com apoio na época do secretário de cultura Raul Henry), onde estreamos a obra *Zambo* (1997), ali nasceu o Espaço Experimental, primeira sede, mas saímos em pouco mais de 12 meses, para ser construído o Teatro Hermilo Borba Filho. Depois ocupamos o antigo prédio Cais da Alfândega (onde também tivemos que entregar para construção do shopping Paço Alfândega).

Fomos roubados pelos poderes, pelos homens, expulsos da nossa casa, mais uma vez ameaçados. A princípio para uma reforma de 3 meses, tentei tudo, mas nada consegui. Estamos no ano de 2022 e nunca mais retornamos ao prédio que continua abandonado. Para que o Espaço Experimental tivesse permanecido por tantos anos, redes de apoios foram se construindo, se entrelaçando como uma grande roda de improvisação, onde o impulso do outro me fazia querer mover, sim movíamos a vida de outras pessoas e sem entender muito bem o que acontecia, hoje compreendo que tanto para mim quanto para as pessoas que me acompanharam por algum momento, estávamos morando, vivendo em comunidade pela nossa arte, um modelo de família onde os laços não eram sanguíneos mas não menos importantes. Uma construção de afetos que se dava na mais completa consonância e dissonância assim como todas as relações humanas. A dança só era palpável quando nos observávamos movendo, num dos mais importantes e verdadeiros diálogos nossos, mesmo que a dança seja essa potência tão abstrata e real ao mesmo tempo ela é do mundo e desse mundo de tantas controvérsias, onde o poder, as vaidades, a ganância, o sucesso, permeiam e vão contaminando as poesias humanas.

Nisso o papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço vivido, isto é, de

experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência daquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo (SANTOS, 2000, p. 56).

Nunca foi tão necessário retornar, olhar para traz, rever, pesquisar, buscar a informação em outro tempo, onde possivelmente iremos nos aproximar deste presente tão carregado de histórias que tendem a se repetir. Somos artistas desse lugar. A Compassos, o Coletivo e o Experimental, existiram e ainda existem, porém que existência? Como podemos nos dedicar ao vazio, ao não encontro, as impossibilidades que são impostas comprometem o trabalho. O corpo é diário, permanente, investigativo, de construção permanente... Para mim, sigo tentando continuar existindo, mas como posso existir sem lugar, sem endereço, onde podem me encontrar? Numa casa virtual, postada num imaginário de fantasias onde a arte na sua mais profunda humanidade nem sempre consegue existir. Como podemos enxergar nossa permanência, penso que nesses quase 30 anos insistindo viver dançando descobri minha própria pedagogia:

Nesse processo, afirma-se, também, segundo novos moldes, a antiga oposição entre o mundo e o lugar. A informação mundializada permite a visão, mesmo em flashes, de ocorrências distantes. O conhecimento de outros lugares, mesmo superficial e incompleto, aguça a curiosidade. Ele é certamente um subproduto de uma informação geral enviesada, mas, se for ajudado por um conhecimento sistêmico do acontecer global, autoriza a visão da história como uma situação e um processo, ambos críticos. Depois, o problema crucial é: como passar de uma situação crítica a uma visão crítica – e, em seguida, alcançar uma tomada de consciência. Para isso, é fundamental viver a própria existência como algo de unitário e verdadeiro, mas também como um paradoxo: obedecer para subsistir e resistir para poder pensar o futuro. Então a existência é produtora de sua própria pedagogia (SANTOS, 2000, p. 57).

No início da nossa conversa apresentei dois momentos dançantes como premissa para esta escrita e no discorrer desta dança de letras, espaços, parágrafos, pausas internas e externas que por muitos momentos paralisaram o mover das minhas mãos numa escrita de pensar, que nada disso tinha valor, voltava a reagir me estimulando a partir das minhas memórias, dos afetos e das obras que produzi e produzo. Parece que ser artista é uma prova interminável de vencer desafios, nunca olho para nosso rastro sem enxergá-los. A luta é diária e com focos diferentes, em muitos momentos perdemos, mas tendo a certeza de que mesmo nessa dinâmica louca de instabilidade financeira, ficando muitas vezes vulneráveis e frágeis, os ganhos são de outra ordem. Isso também é muito importante para nos

refazermos, mudar os passos, as intenções e reconhecer outros modos de existir como artista, acabamos tendo que fazer inúmeras outras coisas para nos manter na arte. Assim vou me refazendo, dançando, dançando, dançando... Se há vinte dois anos atrás Milton Santos, já apresentava para nós um olhar que previa um descompasso do progresso e da globalização do mundo, aqui no Brasil, a situação só veio se agravando:

A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são diretas ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização (SANTOS, 2000, p. 10).

Quando tudo parecia perder o sentido precisei dançar e criei minha primeira vídeodança: *Os ratos não estão no porão*, e também meu primeiro trabalho solo, talvez porque nunca pretendi dançar nessa solidão que me encontrava naquele momento (2020/2021) e agora, mas tudo estava absolutamente interligado, o antes, o durante, o depois, e depois, e depois, e depois. Estávamos isolados, sem trabalho, nem assim tivemos trégua, precisamos criar projetos e realizar algo para receber o pouco que sempre nos cabia. Não me encontrava mais na companhia dos que sempre estiveram em casa, roubaram nosso território e junto foram corpos, pessoas, afetos e sonhos. Dancei para renascer em meio a um mundo que morria. Dancei pela desapropriação da minha casa/arte no bairro ilha que sempre procurei abrigo, agora estava ocupando um prédio abandonado pelos homens e preenchido de arte, dancei pela Compassos, pelo Coletivo, por todes artistas sem teto, sem trabalho, sem dignidade.

Os ratos nesse trabalho, é na verdade uma alusão do território onde o prédio (Redemoinho) estava inserido. Existe uma favela no bairro ilha do Recife antigo, onde por muitos anos era chamada de favela dos ratos, por seus moradores terem que dividir a casa com ratos que habitavam aquele lugar, por falta de saneamento básico. Mas o progresso também chegou por aqui, hoje o bairro recebe um investimento milionário com o projeto Moinho Recife Busines & Life⁴, com empreendimento estimado no valor de R\$ 80 milhões. Nessa mesma comunidade/favela pessoas foram retiradas das suas casas para que pudessem ser construídos prédios populares, organizando seu entorno para abrigar os avanços

⁴ Disponível em: <https://www.terramagazine.com.br/antigo-predio-do-moinho-recife-vai-renascer-em-empreendimento-de-r-80-milhoes/>. Acesso em: 9 set. 2022.

arquitetônicos e tecnológicos da cidade. Esse projeto se prolonga e muitas famílias que precisaram sair da comunidade, recebem ajuda de custo da prefeitura para pagar um aluguel, onde o valor inicial era de R\$ 200 reais e atualmente é R\$ 400 reais. Agora em 2022 o projeto foi paralisado mais uma vez porque nas escavações pesquisadores encontraram vestígios arqueológicos com mais de 150 mil vestígios que variam dos séculos 17 a 19⁵. Assim, a obra de construção dessas habitações vai atrasar ainda mais. Ao dançar esse solo daquela comunidade, movia esse morrer viver, num pulsar de resistência que é parte do ser humano, um enfrentamento que alguns conseguem e outros não, sentia pela primeira vez o quanto vulneráveis somos diante de um país de tantas desigualdades. Onde os poderes parecem nunca entender que precisa haver uma inversão de oportunidade e que essa qualidade de se reinventar atravessando os obstáculos é de fato uma expressão de uma camada da sociedade rica de saberes e conhecimentos humanos que precisam ser impulsionados com investimentos reais e constantes.

Estamos convencidos de que a mudança histórica em perspectiva provirá de um movimento de baixo para cima, tendo como atores principais os países subdesenvolvidos e não os países ricos; os deserdados e os pobres e não os opulentos e outras classes obesas; o indivíduo liberado participe das novas massas e não o homem acorrentado; o pensamento livre e não o discurso único (SANTOS, 2000, p. 8).

Nesse mesmo ano quando nos roubaram os sonhos, saíamos de Pernambuco para montar *Pontilhados* em Porto Alegre e São Paulo, com apoio do edital Rumos Itaú. Agora percebo que o atalho se deu de forma natural, conseguimos aprovar pela primeira vez o edital mais concorrido do país. Foi fundamental naquele momento para nós, poder criar e respirar nosso país e suas vulnerabilidades, quando também tínhamos acabado de perder nosso chão. *Pontilhados* nasceu de uma grande inspiração feminina chamada Dora, uma senhora amiga que faleceu solitariamente em sua casa no mesmo bairro ilha que também habitamos por 18 anos... uma antiga meretriz que já tinha participado de outra obra nossa, *Lúmen*, onde ela atuava. Silvia Góes (atriz e dramaturga da obra) se vestiu de Dora e viajou com o grupo por algumas cidades do Brasil (bairros do Recife Antigo e Pátio de São Pedro, Porto Alegre, São Paulo, Salvador, Garanhuns). Na cidade de São Paulo, a terra da garoa, apresentamos a obra por três dias,

⁵ Disponível em: <http://www.ufrpe.br/br/content/jc-com-descoberta-arqueol%C3%B3gica-projeto-do-atrasado-habitacional-do-pilar-no-bairro-do-recife>. Acesso em: 9 set. 2022.

enfrentamos um chão molhado, de lama, escorregadio, o céu parecia entender que iríamos passear pelas ruas da cidade antiga e se estivesse chovendo não poderíamos apresentar. Nessa curta temporada o céu sempre parava de molhar a rua para que pudéssemos pontilhar a cidade.

Dançar e intervir na cidade de São Paulo foi sem dúvida uma outra possibilidade de se mover em meio a uma cidade molhada, onde a chuva parece reunir a terra e o xixi humano em possas d'água. A força de um coletivo decidiu enfrentar os riscos. “Descemos até a rua fomos arruar, descobri a história daquele outro lugar que somos juntos”, como escreve Silvia Góes para Pontilhados. Deitamos no chão, corremos na lama e os artistas que normalmente são vistos como um lugar intocável, estávamos ali misturados com as gentes humanas que deveríamos ser todos. Convivemos e dividimos a Praça da Sé com as pessoas em situação de rua, que a sociedade tenta aliviar a responsabilidade colocando nomes menos cruéis, como sempre conhecemos, moradores de rua. Sim, ao dividir o mesmo teto com esses invisíveis, vulneráveis, miseráveis, pude perceber o quanto de crueldade existe no mundo. Ali pude sentir o impacto de acabar nossa temporada e ter o privilégio de assistir um dia após a nossa apresentação nas ruas, o trabalho de Pina Bausch no Teatro Alfa, num grande encontro da alta sociedade de São Paulo e do Brasil para assistir ao impecável Nefés. Quantas reflexões me vieram a mente, somos vulneráveis sempre, no meu caso, voltaria para minha cidade no dia seguinte sem perspectivas de trabalho, sem teto para minha arte, sim os editais são ações pontuais com um ciclo que sempre se fecha, onde iria buscar coragem de continuar persistindo nessa lógica insana de tentar sobreviver de editais?

Pontilhados é uma obra de intervenção urbana que tem o nome: *Pontilhados – intervenções humanas em ambientes urbanos*. Aqui no mestrado profissional de dança, no PRODAN (UFBA), a pesquisa ganha o título: *Pontilhados – dançando experiências humanas em mundos desumanos*.

Reflexões possíveis

É bem verdade que minha dança era experimental também nos arranjos de grupos diversos que foram se aproximando das minhas aulas, onde pessoas de vários lugares da cidade vinham experimentar... Uma dança acessível que por muitos momentos atendia pessoas que não tinham como pagar uma mensalidade,

recebendo isenção das mensalidades. Para poder realizar em muitos casos o sonho de dançar e aprender uma técnica, mesmo sendo minha única remuneração nunca consegui negar uma bolsa. Só a partir do ano de 2004 criei nosso primeiro projeto social *Núcleo de Formação em Dança* que atendeu em 10 anos de projeto, mais de 600 jovens na cidade do Recife e região metropolitana, pude assim me aproximar de outras realidades e a partir daquele momento decidi e escolhi democratizar a nossa dança. Muitos desses jovens se tornaram artistas e passaram pelo Grupo, numa convivência diária, com criações artísticas, viagens nacionais e internacionais, sorrisos, lágrimas, fraturas nas relações, mas não poderíamos ser diferentes neste mundo ao qual pertencemos. Existem muitos estudos sobre as relações, pesquisas etnográficas onde penso que essa casa – lar – arte, que se transformou numa família, onde o maior aprendizado que ficou especialmente para mim, foi o meu próprio reconhecimento pessoal, num grande exercício de alteridade. Essa experiência foi me corpendo e continuo nesse movimento de me encontrar ou de possivelmente me perder para nunca parar de procurar por algo que preciso melhorar dentro de mim e para fora de mim.

Não posso deixar de falar do contexto que vivo e que preciso observar para absorver, o que diariamente aparece diante do meu olhar, acionando e provocando meu dançar nas questões sociais no lugar da máxima precariedade humana, e isso é o que pauta meu trabalho. Como posso esquecer? Vivo no Nordeste, num estado e numa cidade onde a nossa arte é expulsa o tempo todo dos territórios. Minha história é só mais uma nesse nordeste de esquecidos, mesmo composto por tantes artistas incríveis. No caso da dança, esse mover de uma vida dançada desde sempre nas comunidades, nas ruas, nas festas, na veia, no sague nordestino onde as precariedades são vistas como belas, onde a resistência é admirada pelos pesquisadores, levada para os livros e divulgada para o mundo. Nunca irei chegar a uma conclusão dessas inquietações latentes, que hoje consigo transbordar a partir da minha dança movida agora nessa escrita performativa. Me pergunto todos os dias, como minha realidade e a de tantas e tantos artistas poderá interessar a alguém? Vivemos num lado do país onde parece não existir inteligência e valorização, onde a mão de obra independente dos lugares onde elas serão absorvidas, muitas vezes precisam ser importadas, um povo cercado de preconceito num Brasil de histórias desiguais. As vezes nos conhecem, sabem do nosso trabalho por aqui, mas não passa disso. Vivemos nessa invisibilidade, eu e a maioria

dos artistas. Diante de realidades tão cruéis que venho sentindo diretamente, onde temos um sistema que sequestra nossos sonhos e desejos. Trago Greiner de volta para finalizar esta conversa: “Neste estado de extrema precariedade, percebe-se que não se trata apenas da vulnerabilidade de um lugar ou de um corpo específico, mas da vulnerabilidade ou esgotamento como questão acionadora do corpo que dança, ou seja, de um movimento como resistência e proposição” (GREINER, 2011, p. 4). Ainda não sei ao certo, provavelmente me encontro nesse lugar de interesse por uma dança que é real do meu país e das pessoas com quem convivo, que conheci, acompanhei, vi mudar de vida, ser artista e ter sua dignidade garantida. Mas também ver os que desistiram do seu dançar.

Pode ser que as próximas gerações não consigam mais exercitar o convívio na proporção que muitos grupos artísticos se propuseram durante tantas décadas, assim como a história do Grupo Experimental, da Cia. Compassos de Danças e do Coletivo Lugar Comum, que como nós permanece na lida de não deixar morrer uma dança, mesmo que sem chão, teto, abrigo, casa, espaço... E do quanto é importante os territórios nas nossas feitura de vida e arte.

Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza partir das manifestações da sua existência (SANTOS, 2007, p. 12).

Enquanto o corpo permanecer vivo a gente continua dançando, mesmos que para alguns possa parecer estarmos mortos, dancemos para os que quiserem nos ver ou para nós mesmos!

Referências

FALBO, C. **Comum singular: 10 anos de Coletivo Lugar Comum**. Recife: Titivillus, 2019.

GREINER, C. A vulnerabilidade como ativadora da criação. **Revista de Antropologia da USP**, São Paulo, v. 54, n. 2, 2011.

JUNIOR, I. **Vulnerabilidade: um jeito de fazer dança**. 2013. 103f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, 2013.

SANTOS, M. **Território, Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

Mônica Lira (UFBA)

E-mail: monliratrini@gmail.com

Coreógrafa e bailarina. Diretora do Grupo Experimental (Recife). Pós-graduada em Gestão e Produção Cultural na Fafire (PE), Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança (UFBA), Mestra em Dança pelo Programa de Pós-graduação Profissional de Dança (PRODAN-UFBA).

824

A (in)tensão do movimento em corpos femininos no cárcere

Nailanita Prette (UFMG)

Comitê Temático Corpo e Política: Implicações e conexões em danças

Resumo: Este artigo é fruto da comunicação A *(in)tensão* do movimento em corpos femininos no cárcere, relato da investigação que vem sendo realizada dentro de uma instituição prisional feminina. Essa observação, acompanhada de um estudo, tem como norte os *Sete Níveis*, proposta prática corporal que visa auxiliar os processos criativos corporais artísticos. Essa análise vem sendo realizada dentro da disciplina de Artes, da escola situada em um complexo penitenciário feminino. Os *Sete Níveis* são propostos como alicerce para as atividades práticas pertinentes aos conteúdos trabalhados dentro da disciplina. O alicerce pedagógico desenvolvido nas aulas é a Abordagem Triangular, com suas três bases: contextualizar, apreciar e fazer. O estudo tem o interesse em debater quais marcas o cárcere imprime nos corpos que por ali passam.

Palavras-chave: SETE NÍVEIS. PENITENCIÁRIA FEMININA. DANÇA. CORPO.

Abstract: This article, the result of the communication The *(in)tension* of movement in female bodies in prison, is the report of an investigation that has been carried out within a female prison institution. This observation, accompanied by a study, is guided by the Seven Levels, a proposal for body practice that aims to help the creative processes of the artistic body. This analysis has been carried out within the discipline of Arts, of the school located in a female penitentiary complex. The Seven Levels are proposed as a foundation for practical activities relevant to the contents worked within the discipline. The pedagogical foundation developed in the classes is the Triangular Approach, with its three bases: contextualizing, appreciating and doing. The investigation is interested in debating which marks the prison imprints on the bodies that pass through it.

Keywords: SEVEN LEVELS. WOMEN'S PENITENTIARY. DANCE. BODY.

1. Introdução

A comunicação apresentada no VII Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA e o presente texto, intitulado A *(in)tensão* do movimento em corpos femininos no cárcere parte de uma investigação que está embasada em dois eixos. O primeiro se caracteriza pela continuação de minha pesquisa de mestrado, "Os *Sete Níveis* de Jacques Lecoq: um estudo performativo e conceitual" (2021). O objeto de estudo foram os *Sete Níveis*, exercício prático corporal pertencente à pedagogia lecoquiana, por sua vez, desenvolvida pelo

teatrólogo e professor Jacques Lecoq (1921-1999). O segundo eixo diz respeito ao meu trabalho como docente. Desde 2018 atuo como professora no sistema prisional. Logo, este texto se refere à proposta prática corporal dos *Sete Níveis* (Subdescontração, Descontração, Economia, Suspensão, Decisão, Paixão e Asfixia) aplicados de maneira diluída e como alicerce para o fazer artístico da disciplina Artes na Escola Estadual Estevão Pinto, que atende as estudantes do complexo penitenciário feminino Estevão Pinto, localizado na cidade de Belo Horizonte – MG.

Para se propor uma atividade extracurricular ou que não tenha vínculo com a escola dentro de uma instituição prisional é necessário seguir uma série de procedimentos burocráticos. A investigação em questão está sendo feita de maneira autônoma. Apresentar a uma penitenciária um projeto independente é uma tarefa laboriosa. À vista disso, optei em princípio a entender o corpo que está no cárcere a partir do meu trabalho como professora regente da disciplina Artes.



Fig. 1. Arredor do Complexo Penitenciário Feminino Estevão Pinto. Fonte: Arquivo pessoal de Nailanita Prette.

Para todos verem: Foto da rua de acesso ao complexo Penitenciário Estevão Pinto. Do lado esquerdo temos uma pequena trilha com entulhos e alguns pontos com vegetação rasteira. A frente uma placa com o escrito “Área de Segurança”, na cor branca com letras pretas em maiúsculo. Está manchada na cor marrom, aparenta estar suja. Após a placa mais entulhos, árvores e um córrego. Do lado direito, calçada e a rua. Um carrinho semelhante ao de supermercado está estático e um carro branco na mesma direção estacionado. Do lado direito da rua o muro da penitenciária. Sua pintura tem uma marcação no meio do muro, na parte inferior azul clara e na superior branca. Ao fundo temos pequenas árvores.

2. O norte artístico

Em minha pesquisa de mestrado os *Sete Níveis* foram estudados pelo viés da metodologia da Pesquisa Performativa (HASEMAN, 2015) com o propósito de apresentar uma conceitualização que emerge da prática do corpo em movimento. Jacques Lecoq (1921-1999) foi mímico, teatrólogo, pedagogo do teatro e desenvolveu ao longo de sua carreira a própria metodologia de trabalho denominada Pedagogia da Criação Teatral. Na abordagem lecoquiana o corpo é considerado o elemento fundante, e pode ser entendida como uma forma de mapeamento artístico

do pensamento do corpo. Sua identidade está tanto naquilo que é o corpo do artista quanto nas suas possibilidades reais de transformação por construção e manipulação sónica por meio do movimento (ROMANO, 2015, p. 173).

Os *Sete Níveis* é um exercício prático pertencente à abordagem lecoquiana, são escalas de contrações musculares, que partem da mínima até a máxima tensão. J. Lecoq apresenta brevemente esta proposta no livro “*Le théâtre du geste: mimes et acteurs*”¹ (1987) no subtítulo “*L’ espace*”². Pode-se encontrar denominações a esta proposta como *Sete Níveis de Tensão*, *Sete Níveis de Energia* e *Sete Níveis*. A escolha de se nomear apenas como *Sete Níveis* parte da defesa de que este exercício através das tensões musculares ocasiona em estados de presença na cena, e conseqüentemente ativa também planos de energia do corpo em movimento (PRETTE, 2021).

Um dos objetivos era o de entender como o trabalho dos Níveis se sucede em um corpo brasileiro, feminino e na dança, pois foram a princípio idealizados para o auxílio pedagógico na atuação e criação do teatro físico francês (PRETTE, 2021). Sendo assim, como seriam esses Níveis como ferramenta para a improvisação em dança contemporânea no século XXI em um corpo feminino? Com base nas respostas dessa questão que a contextualização da dissertação foi construída.

A *(in)tensão* é um termo que tem sua raiz na filosofia da dança de Marie Bardet (2014), de acordo com as ideias apresentadas pela autora unidas a minha pesquisa de mestrado, a contração muscular acarreta na intensidade do movimento no ambiente. Dado que as tensões corporais ao mesmo tempo que influenciam também interferem no espaço (LECOQ, 1987). Para elucidar o que são cada um dos *Sete Níveis*, apresento de forma objetiva as *(in)tensões* de cada um, a conceitualização está detalhada no texto da dissertação.

O primeiro Nível, nomeado como Subdescontração tem o foco de trabalhar a não contração muscular, astúcia corporal impossível de ser alcançada, só de estarmos vivos o corpo tem contrações musculares involuntárias. Sua *(in)tensão* está mais próxima a energia de um corpo que não tenciona, logo, suas movimentações cedem a gravidade (PRETTE, 2021).

O segundo Nível Descontração traz o corpo do cotidiano, existe uma

¹ O Teatro do Gesto: mímicos e atores [tradução minha].

² O Espaço [tradução minha].

tensão muscular, mas é a que utilizamos no dia a dia, o corpo está feliz e aberto para o próximo (PRETTE, 2021).

O terceiro Nível Economia diz respeito ao mínimo de esforço com o máximo de rendimento, ou seja, o corpo realiza necessariamente aquilo que lhe foi solicitado, sem delongas, o movimento não passeia pelo espaço, ele tem um foco, um ponto ou objetivo a ser alcançado. Ao contrário da Descontração, os movimentos começam a manifestar indícios de que as *(in)tensões* saíram do corpo cotidiano (PRETTE, 2021).

O quarto Nível Suspensão, trabalha a porosidade do corpo. As tensões se relacionam com o meio. Um corpo que flutua, as *(in)tensões* presentes provocam essas ações. A Suspensão marca o meio da escola lecoquiana de tensões, um corpo curioso, que está ativado, e não pende para as tensões confortáveis (PRETTE, 2021) nem as *extracotidianas* (BARBA; SAVARESE, 2012).

O quinto Nível Decisão, a constância da escala permanece, os Níveis vão crescendo, não há uma ruptura entre eles. Na Decisão o corpo que antes estava suspenso, agora apresenta a musculatura que se contrai com mais ênfase, provoca um corpo decidido. Ao contrário do terceiro Nível Economia a Decisão apresenta também movimentações diretas, mas a tensão por estar no quinto grau acarreta em outros elementos. A *(in)tensão* leva a uma energia semelhante a do medo, um corpo que ao decorrer das vibrações que as contrações musculares reverberam apresenta certa desconfiança, o corpo faz o que precisa ser feito, mas demonstra a todo momento incômodo (PRETTE, 2021).

Nomeado como Paixão, o sexto Nível aborda as paixões humanas em sua forma visceral. Por ser a penúltima tensão, os movimentos são intensos, pulsações acontecem a todo momento, o autocontrole não é levado em consideração, as movimentações e gestos são explosivos (PRETTE, 2021, p. 65).

O último Nível Asfixia, contração muscular máxima, a *(in)tensão* é maior do que o movimento necessita. A respiração conseqüentemente se torna encurtada, porque as movimentações exigem total contração muscular, ou seja, o tensionamento dos músculos faz com que a força corporal aumente (PRETTE, 2021).

3. Onde as (in)tensões querem chegar

Meu primeiro contato com o sistema prisional foi na APAC (Associação de Proteção e Assistência ao Condenado) masculina de Viçosa - MG. Em 2018 participei como integrante do grupo de pesquisa Coletivo Performa Direito: Performance e Direitos Humanos, coordenado pela professora e pesquisadora Dra. Christina Fornaciari, docente do curso de licenciatura e bacharelado em Dança da UFV. No ano de 2018 aplicamos oficinas de Performance semanalmente para os presos da instituição. Atualmente sou professora da disciplina de Artes da Escola Estadual Estevão Pinto, situada dentro do Complexo Penitenciário Feminino Estevão Pinto e na APAC feminina de Belo Horizonte.

O filósofo Michel Foucault (2014) em seu livro “Vigiar e Punir”, uma das referências para o entendimento do sistema prisional, comunica que podemos entender o cárcere por intermédio do corpo. Através dele visualizamos como as penas, os castigos e a história da prisão em si foram modificados ao longo do tempo. O corpo tem importância singular em todos os ambientes da sociedade, inclusive no sistema prisional, que deixa marcas em suas corporeidades.

Saliento que antes de aplicar essa investigação algumas questões surgiram. De acordo com a Justiça Brasileira³ em 15 anos (2000-2014) o número de presas foi de 5.601 para 37.380, um aumento de 567%. O Brasil é a quinta maior população carcerária feminina do mundo. O censo aponta que 68% são negras, 31% brancas e 1% amarelas. Apenas 11% concluíram o ensino médio e 1% o ensino superior. Minha indagação era a de como levar uma proposta que foi idealizada no século XX por um homem, francês, branco para um público de mulheres brasileiras onde possivelmente nunca tiveram contato com metodologias, técnicas em dança ou teatro físico. Seria essa, uma atitude colonizadora de minha parte? Mas em conversas com profissionais da área e ao recordar a prerrogativa base da minha pesquisa de mestrado que foi a de propor uma conceitualização que emerge da prática da improvisação em dança de um corpo brasileiro de uma mulher que vive no século XXI (PRETTE, 2021). E que os Níveis partem de uma tecnologia que é inerente ao corpo humano: as cadeias musculares, todos nós temos. Esta proposta corporal não exige prática ou experiência prévia em dança, não requer que o corpo

³ Dados disponíveis em: <https://cnj.jusbrasil.com.br/noticias/252411149/populacao-carceraria-feminina-aumentou-567-em-15-anos-no-brasil>. Acesso em: 19 mai. 2022.

se encaixe em determinada técnica ou forma de dançar, é um exercício de improvisação que mira em despertar o corpo para processos criativos.

Os Sete *Níveis* são trabalhados como alicerce para a prática artística dos conteúdos curriculares. Por exemplo, nas aulas sobre a História da Arte, após a contextualização e apreciação das obras de determinado período histórico, no que tange o fazer artístico foram trabalhadas as tensões musculares presentes nas movimentações e danças da época. Na Arte Rupestre, a partir das representações artísticas da pré-história, quais são as possíveis (*in*)tensões das movimentações que foram registradas? Qual o Nível de tensão presente no corpo que viveu e apreciou a Arte Gótica? E assim em outros temas, como Performance, a própria Dança, Arte como Expressão Pessoal, por exemplo.

Ressalto que os Sete Níveis são trabalhados a partir de uma análise do conteúdo curricular a ser desenvolvido, se eles podem vir a contribuir com compreensão das estudantes para a prática e o fazer artístico. Em temáticas que necessitavam de outras formas práticas, como a releitura de obras em artes visuais, análise de obras, os *Sete Níveis* não foram incluídos, nesses casos acredito que deixariam as estudantes de certa forma confusas em relação à práxis artística.

4. Ferramentas para fazer acontecer

O interesse é o de entender como os Níveis se apresentam dentro de instituições prisionais, e o que essas (*in*)tensões podem comunicar. O corpo ao mesmo tempo que é influenciado também interfere no espaço, cada um dos Níveis além de propiciar a tensão no corpo em suas musculaturas também acarretam em um espaço de tensão (LECOQ, 1987). Será que o mesmo Nível realizado em um local de extrema privação de liberdade é diferente do que é influenciado por um espaço livre? Também é um dos pontos de interesse desta investigação.

A estratégia pedagógica que apoio minhas aulas é a Abordagem Triangular para o ensino e aprendizagem da arte, desenvolvida pela pesquisadora e professora brasileira Ana Mae Barbosa (RIZZI, 2008). Que tem a finalidade de propiciar ao educando a construção do conhecimento em arte com base em três eixos norteadores: a contextualização, apreciação e o fazer. Os eixos não são estruturas fixas, podem ser invertidos de acordo com a necessidade da proposta trabalhada. Possibilita a interação entre a teoria, a criticidade e a prática da arte

(RIZZI, 2008). Um sistema de ensino que propicia o conhecimento teórico e prático estimulando a criticidade.

Os planos de aula são elaborados alinhados ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da escola, além de estarem de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴. Considero ser de extrema importância seguir os componentes curriculares do ensino das artes no Brasil, para que assim as estudantes tenham acesso ao seu direito de desenvolver o conhecimento sobre todas as linguagens artísticas.

A partir da análise do corpo em movimento no decorrer das práticas corporais, identifiquei que as estudantes apresentam certa dificuldade em acionar as *(in) tensões* dos primeiros Níveis, Subdescontração e Descontração. Não relaxam, as musculaturas permanecem com certos graus de tensão. No Nível da Economia, ao realizarem as movimentações com a finalidade de serem eficientes, vejo que elas têm dificuldade em movimentos lineares, o que também pode ser uma falta de condicionamento corporal. Até para estudiosos e praticantes da dança não é fácil realizar movimentos com a ausência de *microajustes* (BARDET, 2014). Na Suspensão, existe a dificuldade em apresentar uma qualidade de movimento que mostre o corpo que flutua, mas como é o corpo curioso, elas conseguem acessar esse lugar a partir desse ponto e noto que as movimentações são rápidas e intensas. Na Decisão e Paixão conseguem entrar rápido no exercício, seus movimentos partem de impulsos, a agitação interna toma conta da externa. Asfixia, último Nível da escala lecoquiana, por exigir alto grau de contração não é fácil de se manter, mas elas conseguem acender esse lugar de maneira mais efetiva do que nos primeiros Níveis.

A pesquisadora e professora Ileana Cabarello (2010) aponta sobre a importância de se ter consciência da experiência da cidadania e suas questões para os estudos das artes cênicas na contemporaneidade, destaca a singularidade de analisar e trabalhar o corpo pelo viés político. Em concordância com a coreógrafa e pesquisadora brasileira Dra. Helena Bastos (2014, p. 143) “Um corpo é sempre diverso, múltiplo e poroso em relação aos ambientes em que ele se encontra. Sabemos que o corpo está sempre cruzado por tempos simultâneos e diferentes.”

⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 03 set. 2022.

Se o corpo absorve, modifica e é modificado a todo instante, ou seja, um corpomídia (KATZ; GREINER, 2012), o espaço do presídio de alguma maneira incorpora na corporeidade dessas mulheres. A hipótese que move a investigação parte do querer saber como a dança contemporânea pode nos auxiliar a entender esses corpos que chegam com uma carga de informações, além de propiciar para elas, as mulheres privadas de liberdade, uma nova forma de se relacionarem consigo mesmas.

O pesquisador e dramaturgo Florian Malzacher (2018) disserta sobre o papel do teatro político, proponho a ponte de seu pensamento para o campo das artes cênicas em geral, o que inclui a dança contemporânea. As artes cênicas, a dança quando engajada politicamente, o teatro político existem porque os artistas que os criam acreditam na mudança pela arte. Mas é importante ressaltar que, mesmo em um mundo onde atualmente as discussões políticas estão em voga, ao contrário de facilitar que a cena artística seja mais enfática ao abordar questões politizadas, pelo contrário a tarefa se tornou mais árdua, pois a sociedade está submersa em ideologias. Como exemplo as eleições brasileiras, a fatídica de 2018 e a atual de 2022, onde ainda temos um pingô de esperança, porém é inegável a proporção que o discurso de ódio alcançou.

No entanto, as artes cênicas sempre se engajaram politicamente, dando voz às misérias do mundo (MALZACHER, 2018, p. 244). Nota-se que, nas últimas décadas, os trabalhos coreográficos, performáticos, obras de dança em geral com fins ou que se baseiam em alguma noção ou contexto político e que trazem esses incômodos em suas dramaturgias ascenderam. O professor, pesquisador e coreógrafo brasileiro Paulo Caldas durante uma fala⁵, relatou que hoje, na contemporaneidade, as obras em dança em sua maioria tem o cerne político em suas dramaturgias, o que antes, eram evidenciados a estética, e outros conhecimentos da área. Não que as questões políticas não tivessem sido incluídas, até porque tudo é político, mas na atualidade os coreógrafos e criadores em dança cada vez mais se baseiam no cenário político que estão imersos. Portanto, se torna relevante que entendamos com afincô as questões políticas que rodeiam a sociedade que nos inserimos. Para assim, se criar obras em dança que além de debater essas emergências criem memórias acerca do período que vivemos, e dos lugares que efetivaram nossas experiências.

⁵ A aula citada faz parte do curso de extensão cultural “Análise e Crítica da Dança” (2022), ofertado pela São Paulo Escola de Dança,

A potência de se criar o *extracotidiano* a partir do *cotidiano* (CABALLERO, 2010). O foco passa a ser em não como levar para cena uma narrativa, dramaturgia política em si, mas como o processo criativo emerge de indagações ou incômodos políticos. E saliento, quando Malzacher (2018, p. 248), cirurgicamente aponta que

Grupos de pessoas que haviam sido amplamente não representados (ou representados por outros) têm de entrar nos palcos de nossos teatros. E não somente nos palcos, mas também nas posições de criadores teatrais e plateias. Se o teatro é realmente a esfera onde as práticas sociais podem ser experimentadas ou inventadas em uma escala pequena, esta é uma das tarefas mais urgentes (MALZACHER, 2018, p. 248).

Como não romantizar, fetichizar essas pessoas? E colocá-las no lugar de criadoras e apreciadoras? Levar para a esfera artística da dança corpos políticos aprisionados ao propiciar que elas, as mulheres, ofereçam sua contribuição artística e apreciativa, e que a arte de alguma maneira as auxilie a se relacionarem de maneira harmoniosa com seus corpos, e promova a criticidade em relação ao mundo que as rodeia. Como tornar a dança não apenas um lugar de questões políticas e sim um espaço político, que tenha o seu papel enquanto agente de engajamento (MALZACHER, 2018).

Essa investigação ainda está no começo, e de certa forma não sistematizada, mas parte da prerrogativa de que todo corpo é potência, com o intuito de olhar a partir desses corpos para as emergências da nossa sociedade, e permitir que a arte da dança exerça a sua força e função política.

Referências

BARBA, E.; SAVARESE, N. **A Arte Secreta do Ator: Um Dicionário de Antropologia Teatral**. Tradução: Patricia Furtado de Mendonça. São Paulo: É Realizações, 2012.

BARDET, M. **A filosofia da dança: um encontro entre dança e filosofia**. Tradução: Regina Schöpke; Mauro Baladi. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BASTOS, M. H. F. A. Corpoestados: singularidades da cognição em dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 138-147, jan./abr. 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbep/a/zRC99FB4X5Q5NT6RTCRq3Zr/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 01 ago. 2022.

CABALLERO, I. D. Cenários Expandidos, (re)apresentações, teatralidades e performatividades. Tradução: Edelcio Mostaço. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 2, n.15, p. 135-148, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102152010135>. Acesso em: 26 jul. 2022.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramallete. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HASEMAN, B. Manifesto pela Pesquisa Performativa. **Caderno de Resumos do 5º Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP**, v.3, n.1. São Paulo, 2015. Disponível em: http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/spa/Pesquisa%20performativa_%20u m0USP.pdf. Acesso em: 13 mai. 2019.

KATZ, H.; GREINER, C. Visualidade e Imunização: O inframince do ver/ouvir a dança. *In*: CONGRESSO DA ANDA, 2, 2012, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]** Campinas: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA, 2012.

LECOQ, J. **Le théâtre du geste**: mimes et acteurs. Paris: Bordas, 1987.

MALZACHER, F. Nenhum Órgano a seguir: possibilidades do teatro político hoje. *In*: SMALL, D. A.; ROMAGNOLLI, L. E.; FERNANDES, S. **Cartografias MITsp. Revista de Artes Cênicas**, São Paulo, 2018. Disponível em: http://mitsp.org/2018/wp-content/uploads/2018/03/catalogo_mitsp2018cp.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

PRETTE, Nailanita. **Os Sete Níveis de Jacques Lecoq**: um estudo performativo e conceitual. 2021. 115 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/39615>. Acesso em: 26 abr. 2022.

RIZZI, M. C. S. Caminhos Metodológicos. *In*: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROMANO, L. **O Teatro do Corpo Manifesto**: teatro físico. São Paulo: Perspectiva, 2015.

Nailanita Prette (UFMG)

E-mail: nailanitaprette@hotmail.com

Mestre em Artes pela UFMG, licenciada e bacharela em Dança pela UFV, técnica em Dança pela ETAM Santa Cecília (SP). Professora e artista das Artes do Corpo, com trabalhos em Dança Contemporânea e Performance. Pesquisadora nas temáticas da corporalidade, corporeidade, processo criativo em dança e modos de dançar contemporâneos.

835

Gestos sapateados

Rafaeli Mattos de Oliveira Bastos (UNIRIO)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: A abordagem conceitual do sapateado requer uma leitura sensível para além do corpo, mas antes de tudo também para as corporeidades e seus gestos dançados, um olhar aberto às perspectivas oferecidas por cada sapateador. O sapateado como gesto artístico e cultural rompe com o monopólio e o reducionismo de um imaginário embutido no próprio termo em si e lança luz aos sapateados de culturas diversas, ampliando suas possibilidades criativas.

Palavras-chave: SAPATEADOS. GESTO. PERCEPÇÃO. DIVERSIDADE. CORPO.

Abstract: The conceptual approach to tap dance requires a sensitive reading that goes beyond the body, but above all, also for the corporeities and their danced gestures, an open look at the perspectives offered by each tap dancer. Tap dancing as an artistic and cultural gesture breaks with the monopoly and reductionism of an imaginary embedded in the term itself and sheds light on tap dancing from different cultures, expanding its creative possibilities.

Keywords: TAP DANCES. GESTURE. PERCEPTION. DIVERSITY. BODY.

1. Introdução

O pensamento acerca do sapateado, seja no campo artístico ou acadêmico, é uma árdua empreitada na qual a instabilidade conceitual é o grande desafio, pois é quase impossível ao pesquisador, mesmo aquele menos comprometido, não se deparar com a questão em torno do que é o sapateado, questão essa aparentemente simples, mas que torna este campo de estudo totalmente instável e limitante. Neste sentido, é possível supor que o restrito número de estudos e pesquisas sobre o assunto seja o reflexo da indefinição conceitual, desanimando artistas e pesquisadores. E a pergunta que se coloca é: como resolver essa questão?

Um caminho possível seria buscar uma ontologia do sapateado (se é que ela existe, ou se assim podemos chamar!), pois de fato as definições disponíveis acabam sendo um recorte que abafa um contexto maior, ou seja, a compreensão de diversos prismas do que é sapateado. Talvez essa ontologia seja uma proposta de um olhar sobre o corpo, de onde se abstém das questões estilísticas e debruça-se

sobre o movimento. Quando o corpo entra em pauta a pluralidade ganha voz, pois cada um deles possui uma forma própria de ser e existir, ou seja, seu estar no mundo é subjetivo, sendo cada ser/corpo único. Assim, cada corpo tem sua própria forma de se mover pautada em suas experiências e vivências do ambiente onde está inserido, além de sua cultura. É nesse momento que nos damos conta de que a abordagem não é mais sobre o movimento, mas antes disso, do gesto, de onde o mover vem impresso de motivos e significados.

O que tem o gesto a ver com o sapateado? Tudo! Em especial, podemos destacar o acolhimento à diversidade que ambos possuem. Seguindo a lógica proposta acima, assim como existem muitos corpos, também existem muitos gestos e, conseqüentemente, sapateados. Entendo perfeitamente a dificuldade do leitor em conceber a possibilidade de uma alteridade do sapateado diante de um imaginário construído globalmente pela indústria do entretenimento, no qual uma única forma de sapatear impera. É com muito entusiasmo que afirmo que esta alteridade existe, e dar luz a ela talvez seja a maior missão dessa pesquisa, propondo a ampliação do olhar em direção às diversas expressões sapateadas existentes nas culturas e no campo artístico.

De fato, ao propor um título onde o termo sapateado está presente, imagino ser inevitável atrair o leitor amante ou praticante do sapateado estadunidense e, desde já, sinto muito se suas expectativas serão frustradas, pois a tentativa aqui é ir além do ponto de vista do sapateado em pauta. Digo ir além, pois ainda é extremamente complexo (e desnecessário!) anular por completo este sapateado. Faz-se necessário falar do sapateado estadunidense, tradução de *tap dance*, pois este me parece mal interpretado. O que foi difundido sobre ele é apenas um recorte de um rico contexto cultural, social e criativo, e que fica à margem, assim como os outros sapateados. Ainda, sua sistematização metodológica e o repertório de passos/movimentos catalogados, são quase tão universais quanto o balé, com o diferencial de ser vivo, pois a todo instante um artista cria e amplia seu repertório.

Além de tudo o que já foi dito, pensando de forma didática de modo a conduzir a leitura, o sapateado estadunidense nos norteará rumo a outros sapateados, seja por afinidade ou contraste. Por conseguinte, será buscada uma tentativa de neutralidade de expressões e estilos, porém, caso seja pertinente e necessário, o *tap dance* será abordado. Vale ainda destacar, que os primeiros vestígios do caráter diverso do sapateado para o presente estudo, é oriundo de uma

longa observação da história, influências e origens deste sapateado estadunidense, onde se constata de imediato que ele é o resultado de sapateados de diversas culturas, em especial a africana e irlandesa, que se encontram nos navios negreiros em direção às Américas. Já artisticamente falando, possui como principal característica o improviso, ou seja, cada sapateador trará à roda o repertório de movimentos de sua afinidade, bem como suas criações, tornando essa arte sempre viva. Não podemos também tirar por completo o crédito da “indústria do entretenimento”, pois graças a ela um grande desenvolvimento coreográfico, cênico e audiovisual tornou-se possível, abrindo espaço para o sapateado como arte da cena.

Retomando a relação entre o sapateado e o gesto, a diversidade é apenas uma das interseções entre eles, talvez a mais significativa, e no decorrer dessas páginas outros aspectos serão revelados legitimando ainda mais que a abordagem do sapateado pela teoria dos gestos o aproxima de sua ontologia. O simples bater o pé no chão, neste contexto, possui diferentes significados. Neste sentido, torna-se mais interessante o exercício de apontar os princípios elementares que unem as expressões sapateadas, que as configuram e caracterizam como tal, ou seja, uma tentativa de desvelar como a percepção é organizada por cada corpo sapateador.

2. Considerações sobre as Corporeidades Sapateadas

Compartilhando algumas experiências pessoais como sapateadora, minha vivência desde muito cedo esteve pautada no sapateado estadunidense, e neste contexto sempre ouvi que para compor coreografias de sapateado bastava apenas juntar um passo ao outro. De fato, ao observar espetáculos cênicos como o Chorus Line¹ dos musicais da Broadway ou do grupo irlandês Riverdance², a impressão é que os corpos foram formatados como máquinas que reproduzem movimentos, os quais não dialogam com a individualidade de cada sapateador. É interessante ressaltar que nem todos os passos presentes em uma coreografia que

¹ AUTOR/Produtora do vídeo “Use your imagination”. **Fun Tap & Chorus Number 1933 (Hal Le Roy)**. 2017. 1 vídeo (2 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B3C4TS9QKBo>. Acesso em: 5 set. 2021.

² AUTOR/Produtora do vídeo: Canal Paris Vrettakos. **River Dance**. 2007. 1 vídeo (2 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=W22gpBv00gg&list=RDU_jTujiRdi8&index=4. Acesso em: 5 set. 2021.

use tal fórmula irão contemplar os distintos corpos, sendo muitas vezes, metaforicamente, como um sapato apertado que incomoda e desafia. Neste instante cabe questionar: existe uma percepção consciente do corpo pelos sapateadores? Ou mesmo um olhar do sentir, perceber e entender os pontos de acesso dessa dança?

Pensando nas instâncias do gesto proposto por Godard³, ao referir-se à dança, o autor diz que a figura do gesto pouco ajuda a entender sua execução e percepção pelo bailarino e espectador. É possível reconhecer algumas constantes nos processos operadores do movimento e da sua interpretação visual. Dessa forma, propõe o conceito de pré-movimento ou linguagem não consciente da postura. Assim, nomeia de pré-movimento a atitude em relação ao peso, à gravidade, que existe antes mesmo de iniciar o movimento, pelo simples fato de estarmos em pé. Ele age no sistema de músculos gravitacionais⁴, determinando o estado de tensões do corpo, o que define a qualidade específica de cada gesto. Esses músculos registram as mudanças dos nossos estados afetivos e emocionais. Esse pensamento destaca porque deveríamos pensar mais sobre o gesto ao invés do movimento, pois o gesto surge na lacuna entre o movimento e o pano de fundo gravitacional do sujeito, ou seja, o pré-movimento, sendo ele o lugar onde reside a expressividade humana. Ressalta que o corpo não tem tanta importância, sendo a dança feita pelo gesto. Considerando o termo “corpo” linguisticamente reducionista, por não refletir a dimensão material e sensível da vivência, adota o conceito fenomenológico de corporeidade proposto pelo filósofo Michael Bernard⁵.

Qualquer “corporeidade” pode ser abordada a partir do funcionamento do sentir: aqui não se trata mais de considerar uma entidade autônoma e identificável que percebe/emite informações e que seria “o corpo”, mas se trata da sedimentação de um processo móvel e complexo, o processo do sentir⁶.

Aponta o corpo como uma materialidade provisória e visível, sendo atravessado por dinâmicas pulsionais, históricas, culturais e sociais, e complementa:

³ GODARD, Hubert. Gesto e percepção. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (Orgs.). **Lições de dança**. Rio de Janeiro: UniverCidade, v. 3, 1999.

⁴ Musculatura tônica.

⁵ BERNARD, Michel. **O Corpo**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

⁶ ROQUET, Christine. Ler o gesto: uma ferramenta para a pesquisa em dança. **Revista Cena**, Porto Alegre, n. 22, p. 15-27, jul./out. 2017. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/73754>. Acesso em: 1 ago. 2021.

É uma maneira singular de agir-perceber em um ambiente (mas feita de mil maneiras!) que irá moldar a corporeidade. Também não pode haver corporeidade “em si”, mas apenas múltiplos fenômenos de corporeidade, cada um definindo-se por um certo uso de si⁷.

A cultura, a história do dançarino, a sua maneira de perceber cada situação, de interpretar, vai induzir uma “musicalidade postural”, que acompanha ou despista os gestos intencionais executados⁸. A observação do pré-movimento do corpo de cada sapateador pode vir a ser um mecanismo de reconhecimento de jeitos e maneiras dos gestos sapateados.

Podemos, então, distinguir movimento e gesto. Movimento é aqui compreendido como o fenômeno que descreve os deslocamentos estritos dos diferentes segmentos do corpo no espaço, do mesmo modo que uma máquina produz movimento. Já gesto se inscreve na distância entre esse movimento e a tela de fundo tônico-gravitacional do indivíduo, isto é, o pré-movimento em todas as suas dimensões afetivas e projetivas⁹.

Isabelle Lunay, em entrevista concedida à Dani Lima¹⁰, ressalta que o gesto deve ser pensado como uma totalidade impossível de decompor-se, está ligado a um ambiente e preso à percepção do sujeito. Existe, nesse contexto, uma forma de sentir e perceber particular, que se organiza como um sistema, assim, a dimensão expressiva e dinâmica do gesto é sempre singular e própria de cada sujeito.

Coincidência ou não, Godard¹¹ e Hill¹² comparam a dança de um sapateador em relação ao outro a fim de ressaltar a diferença existente entre elas. O primeiro autor confronta Fred Astaire com Gene Kelly¹³, já o segundo Colin Dunne e Savion Glover¹⁴. Nos exemplos supracitados, fica evidente que a vivência corporal de cada artista influenciará suas danças: Fred Astaire possuía uma relação com as danças de salão, já Gene Kelly envolveu-se com a dança moderna; Colin Dunne origina-se no *irish tap* irlandês, assim como Savion Glover vem do sapateado afro

⁷ Ibid., p. 20.

⁸ GODARD, Hubert. Gesto e percepção. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (Orgs.). **Lições de dança**. Rio de Janeiro: UniverCidade, v. 3, 1999. p. 15.

⁹ Ibid., p. 17.

¹⁰ LIMA, Daniella. **Gesto**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2013.

¹¹ GODARD, op. cit., p.15.

¹² HILL, Constance Valis. **Tap dancing America: a cultural history**. New York: Oxford University Press, 2010.

¹³ FILMOTECA Clasica. **Fred Astaire y Gene Kelly bailan y cantan juntos**. 2018. 1 vídeo (5 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RFnxHfxn2Rs&t=100s>. Acesso em: 1 jul. 2021.

¹⁴ INTHEPARK002. **Bring in 'da Noise, Bring in 'da Funk/Riverdance performance** (Grammy Awards, 1997). New York, 1997. 1 vídeo (8 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=790S6HV11Ow>. Acesso em: 1 jul. 2021.

estadunidense; evidências das corporeidades que não passam despercebidas em suas performances. Ambos os autores chegam a esta conclusão por vias distintas, Hill¹⁵ por dados culturais historiográficos e Godard¹⁶ pela análise da dança, seus gestos e percepções, destacando que esses pontos possam ser elementos significativos na observação dos gestos sapateados.

O que fica evidente é que o gesto faz a dança e é ele quem produz o corpo. Retomando Godard¹⁷ e sua discussão da relação do corpo em movimento e o espaço ao redor dele, é a percepção que determina a possibilidade do movimento corporal. Godard fala de um espaço subjetivo pautado nos hábitos de percepção que constituem a história pessoal de cada indivíduo. A primeira fase da percepção e do gesto seria a retomada de referência do espaço a partir do “esquema postural”, ou seja, como vou me orientar no espaço determinará a qualidade do meu gesto. Segundo Bernard¹⁸, a noção de “esquema” é um modelo perceptivo do corpo como configuração espacial. O esquema postural está relacionado às histórias de vida.

[...] não posso mais dizer o corpo separado do espaço. O importante é que se trata de um espaço da ação, o corpo tomado de imediato num espaço imaginário dinâmico. Essa relação com o espaço constrói um esquema postural, próprio de cada um, que serve de pano de fundo ao conjunto das coordenações, das percepções, ou seja, expressividade. Os músculos tônicos, que são os agentes mecânicos desse esquema postural, só poderão modular sua tonicidade ao custo de um diálogo constantemente renovado com nossas projeções no espaço da ação¹⁹.

O esquema postural não define um “si mesmo”, esta função fica a cargo da “imagem do corpo”, a qual é um conjunto de estados intencionais, representações mentais, crenças, atitudes, nas quais o objeto intencional é o próprio corpo. O contexto social e cultural, e o inconsciente também operam na imagem corporal. A visão do espaço para o autor não é o espaço topográfico, visível, mas o espaço imaginário, percebido por cada indivíduo fenomenologicamente, ou seja, um espaço de ação.

¹⁵ HILL, Constance Valis. *Tap Dance in America: a very short history*. New York: New York Public Library for the Performing Arts, 2002. p. 01.

¹⁶ GODARD, Hubert. Gesto e percepção. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (Orgs.). *Lições de dança*. Rio de Janeiro: UniverCidade, v. 3, 1999. p. 15.

¹⁷ GODARD, Hubert; KUYPERS, Patricia. Buracos negros: uma entrevista com Hubert Godard. Rio de Janeiro, *O Percevejo online*, Dossiê Corpo Cênico, PPGAC/UNIRIO, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-21, 2010.

¹⁸ BERNARD, Michel. *O Corpo*. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016. p. 36.

¹⁹ GODARD, op. cit., p. 11.

Em Godard como em Laban e Godard é o ato de agir-perceber, a maneira em que este agir-perceber se realiza, que importa em primeiro lugar. Neste contexto, portanto, o termo “estrutura” não se refere ao senso comum que visualiza geralmente, a partir desse termo, uma ossatura circunscrita e imutável. Aqui, o termo é sinônimo de “sistema” e refere-se a um conjunto organizado de relações entre vários elementos. O conceito de corporeidade refere-se, assim, ao funcionamento de um sistema de sistemas, uma “superestrutura” de algum modo²⁰.

Assim, Roquet expõe as quatro estruturas da corporeidade de Hubert Godard: “somática”, referente à anatomia e à fisiologia tradicionais; “coordenativa”, relaciona-se à coordenação, ou seja, como as partes do corpo se associam durante o movimento; “perceptiva”, refere-se ao sentir, ao seguimento sensório-motor; e “psíquica”, destinada à estrutura simbólica, em outras palavras, os aspectos simbólicos do gesto em relação ao contexto para além do significado. Essa teoria destaca a importância de fazer a leitura do gesto como ferramenta de pesquisa em dança. Godard complementa afirmando que é no gesto que encontramos o sentido múltiplo da dança: “É no gesto que a produção de sentido se organiza²¹”. Ao acentuar que o trabalho do dançarino condiciona a produção de sentido, e ao supor ser ele a testemunha do movimento da cultura que reside na gênese do gesto, afirma, desta forma, que olhar para as corporeidades sapateadas na busca de uma ontologia do sapateado, não é incoerente. Esta expressão dançada, seja de qualquer origem cultural e/ou artística, possui uma forma organizacional própria, um esquema postural com elementos comuns, porém com variações em suas especificidades culturais e estilísticas. Sua análise e compreensão está para além de um foco nos pés, mas na observação integral desse corpo, a origem da ação, a qual geralmente está no centro de gravidade (região do quadril), sendo o bater dos pés apenas o reflexo dos acordos das transferências de peso.

Contudo, como se organiza a postura do sapateador? Não é possível delimitar precisamente, pois reforço que cada gesto sapateado possui seus próprios significados oriundos dos contextos em que estão inseridos, porém, alguns elementos são mecanicamente inevitáveis para a realização do gesto em si. Talvez, sejam as regiões da bacia e a articulação coxofemoral as mais importantes para o sapateado, mais do que os pés em si, pois independente da relação com o peso que

²⁰ ROQUET, Christine. Ler o gesto: uma ferramenta para a pesquisa em dança. *Revista Cena*, Porto Alegre, n. 22, p. 15-27, jul./out. 2017. p. 21. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/73754>. Acesso em: 1 ago. 2021.

²¹ GODARD, Hubert. Gesto e percepção. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (Orgs.). *Lições de dança*. Rio de Janeiro: UniverCidade, v. 3, 1999. p. 32.

tenha o sapateador, a flexão dessa articulação e conseqüentemente dos joelhos precisa acontecer, seja ela ampla ou sutil. Seria como um meio do caminho em relação à atitude de “sentar na cadeira”, de onde o quicar ou enraizar os pés no chão irão emergir. Torna-se praticamente impossível bater os pés no chão com as articulações referidas estendidas, até mesmo o simples arrastar os pés no chão é uma tarefa árdua, o que já explica a biomecânica.

De todo modo, algumas estéticas de sapateado, passam a impressão de que seus artistas hiperestendem essas regiões, mas o olhar analítico identifica que mesmo imperceptíveis essas ações estão presentes. Ainda sobre a organização postural, dependendo da expressão sapateada o plexo (região da caixa torácica) pode estar voltado para cima ou voltado para o chão, mas nunca inativo. O *gumboo*²², por exemplo, é um sapateado sul-africano que projeta seu plexo em direção ao chão, pois busca uma relação sonora com as botas, os braços e o bater de palmas faz com que o tronco esteja o tempo todo ativo. Já o flamenco²³, sapateado com origem na Espanha, mantém o plexo ereto e ativo para o instante em que os braços serão mobilizados a baterem palmas e tirar sons do corpo (pernas, quadril e tronco). Assim, entende-se que é uma postura em estado de alerta, aberta para coordenar musicalmente o corpo como um todo.

Quando nos referimos ao quadril somos remetidos de imediato às relações com a gravidade e o peso do corpo e no contexto do sapateado temos duas atitudes específicas: o quadril tendendo para baixo, proporcionando uma qualidade pesada do gesto, e a suspensão do quadril, indicando gestos leves e suaves. Os sapateados de origem europeia, tendem a suspensão do quadril, no sapateado irlandês²⁴ esta ação é muito clara, pois além dos calcanhares estarem fora do chão, ou seja, o peso distribuído no peito do pé (metatarso), a presença de saltos e, em determinados momentos, o apoio nas pontas dos sapatos (denominado *toe*, peso do corpo nos dedos dos pés, região das falanges) buscam a extrema suspensão do corpo. Já os sapateados de origem africana, indígena e o asiático

²² BLACK GODZTV. **Gumboo Dance African dance**. 2016. 1 vídeo (2 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6X5sT2ehZOs>. Acesso em: 5 set. 2021.

²³ CANALSUR. **Yo soy del Sur: El baile de Farru acentúa el sabor flamenco del concurso**. 2018. 1 vídeo (3 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5pbqmfPASww>. Acesso em: 5 set. 2021.

²⁴ MISTERNEWICK. **Old-style Irish step dance: Michael Riemer at the 2011 Dickens Fair**. 2012. 1 vídeo (1 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oHn-Jy0FNiM>. Acesso em: 5 set. 2021.

Kathak²⁵, tendem o peso do corpo ao chão, usando essencialmente o bater dos pés inteiros no chão e os calcanhares (região do tarso).

Ainda sobre o peso, existem as expressões híbridas de sapateado, as quais mesclam as relações com a gravidade, circulando tranquilamente do pesado ao leve, sendo este o caso do sapateado estadunidense. Há também o caso à parte dos sapateados brasileiros, os quais não possuem uma unidade em decorrência do peso, contendo cada região uma dinâmica diferente: os sapateados do Sul e Centro-Oeste são mais suspensos que os sapateados do Sudeste, Nordeste e Norte do país. É importante destacar que as relações com a gravidade são oriundas de uma vivência cultural, contudo, podem ser manipuladas artisticamente.

As transferências do peso são outro fator importante, pois o entendimento de como funciona a dinâmica de cada sapateado passa por essa percepção. Compreender e discernir os momentos de transferência de uma perna para outra, como o ato de caminhar, por exemplo, ou de sustentar as ações que se mantêm na mesma perna, são determinantes para o fluir dessa dança. Trata-se da consciência do bater o pé com o uso do peso ou não, o que revela uma diferença sutil entre o bater e o pisar, aparentemente tão simples e orgânico, mas que na prática, ao coordenar ritmicamente, torna-se um desafio motor. Um belo exemplo é o sapateado do coco²⁶, da região Nordeste do Brasil, onde a combinação básica é composta por bater uma vez um dos pés no chão, ou seja, sem transferência do peso, e duas pisadas, transferindo o peso. Essa estrutura repete-se sucessivamente e a partir dela as variações emergem.

Com relação ao bater o pé no chão, além de toda organização postural aqui descrita, existe um outro aspecto invisível que acontece quase que imperceptivelmente durante a ação de sapatear, que corresponde à preparação do bater o pé no chão e é nesse momento que toda a postura se estrutura. O sapateador ao decidir sua entrada rítmica, seja no primeiro tempo do compasso, após ele ou em anacruse (antes do primeiro tempo do compasso), retira um dos pés do chão preparando a batida, ainda que seja a milímetros do chão. Seria como a lógica da caminhada, onde antes de começar a andar o indivíduo suspende o pé, e

²⁵ INDIATURKEY. **Kathak Performance**. 2008. 1 vídeo (9 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t2hIYbXJS8E>. Acesso em: 5 set. 2021.

²⁶ COCO RAÍZES DE ARCOVERDE. **Samba de Coco: Ecléticos** – Fortaleza dia 22 de maio às 16h – Anfiteatro Parque do Cocó. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=1031869130221963>. 2016. 1 vídeo (1 min). Acesso em: 4 set. 2021.

na sequência, não espera esse pé chegar ao chão para suspender o outro, formando um ciclo de chegadas e saídas do chão. Consequentemente, pensar em bater o pé ritmicamente demanda uma preparação prévia, uma organização postural única a cada demanda de ação sapateada, sintonizando-se com o pensamento descrito. Deste modo, seria possível chamar esse caminho de pré-movimento do sapateador?

Existem ainda outros elementos que são determinantes na organização da postura do sapateador e sua percepção. A corporeidade do sapateado funda-se na articulação de três estruturas bases, sendo elas: a dança, a música e os sapatos. Observou-se que independente da expressão sapateada em pauta, essas estruturas estão sempre presentes e são responsáveis pela diversidade, ou seja, cada sapateado tem sua dança específica, sua musicalidade e o uso ou não de sapatos e acessórios.

Aprofundando o olhar a partir da proposta de Laban²⁷ para o movimento humano, matéria-prima elementar da dança, depara-se com uma filosofia que destaca a questão da sensação e da origem do movimento, prevendo uma interioridade que é fonte inesgotável de energia motriz para o ser humano. Assim, a abordagem dos aspectos invisíveis do movimento e suas diversas atitudes internas, que geram e modificam as formas do homem se mover, privilegia a forma orgânica do fazer, sentir e pensar a dança, arte na qual é possível ver mais claramente a interação corpo, mente e emoção.

Contudo, no sapateado, cada passo/movimento das expressões sapateadas possui seu som característico, provocando modificações posturais, mentais e emocionais no corpo do artista. Quando tem consciência corporal e mental sobre o som, o sapateador ganha referências corporais, entrando em um processo imagético de visualização simbólica do som. Seus movimentos confundem-se, ou fundem-se, em movimentos de dança e movimentos da música, tornam-se uma unidade, pois a plasticidade remete à dança e a sonoridade é precisamente musical.

O sapateador está o tempo todo se relacionando com informações musicais e movimentos referentes à dança, não de forma intuitiva, e sim com a complexidade de músico e bailarino. Os sapatos são a amplificação por onde são

²⁷ LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. Tradução de Anna Maria B. De Vecchi e Maria Sílvia M. Netto. São Paulo: Summus, 1978.

exteriorizadas as sonoridades rítmicas que o corpo propõe através do movimento e, por isso, eles são tão fundamentais para o sistema sapateado quanto os outros dois elementos que o compõe.

O sapateador não coloca o sapato simplesmente como uma vestimenta, ele causa modificações, mesmo não perceptíveis visualmente, em sua corporeidade. O artista vivencia esse sapato, suas possibilidades de movimentação e sonoridades, seu corpo toma tudo isso para si. Assim, como mote, o corpo do sapateador tem o movimento, pois som é movimento e movimento pode gerar música. O sapatear independe de sapatos, a exemplo da cultura africana, porém, quando são usados, de fato há um *feedback* sonoro, onde o artista tem o retorno instantâneo de suas ações e, geralmente, realimenta-se dele para novas ações e sonoridades.

Cada sapateador manterá uma relação particular com o espaço topográfico, direcionado mais pela cultura e pelo imaginário acessados por seu pré-movimento, fazendo com que a dança, a música e os sapatos manifestem-se de formas distintas a cada realidade de corpo. Alguns sapateados darão ênfase aos gestos dançados, outros aos gestos rítmicos e musicais ou, por fim, às relações de gesto advindas dos sapatos. Godard²⁸, ao refletir sobre as relações entre o corpo e o espaço, sobre nosso lugar no mundo, diz que o uso do termo “espaço” seria para determinar um espaço imaginário construído por nossa relação com o mundo e prefere usar o termo “topos” para referir-se ao espaço geográfico, e complementa, que esse espaço imaginário construído fenomenologicamente possui ligação com nossas histórias pessoais de vida.

Um terceiro aspecto do espaço envolve o contexto sociológico e geográfico. Cada cultura tem uma forma única de usar o espaço. Se você nasceu no Japão, ou se você nasceu no meio-oeste, terá uma relação completamente diferente com o espaço. É muito comovente quando você está no Japão, por exemplo, que as pessoas estão juntas e ainda assim uma pessoa pode ter uma enorme cinesfera. O topos é restrito, mas o espaço é grande. Você pode estar na cidade Centro-Oeste onde será o contrário: você tem um topos enorme e uma pessoa pode ter uma cinesfera limitada (tradução nossa)²⁹.

²⁸ GODARD, Hubert; MCHOSE, Caryn. Phenomenological Space: I'm in the space and the space is in me. Interview with Hubert Godard. **Contact Quarterly**, Northampton, v.31, p. 32-38, Summer/Fall, 2006.

²⁹ Ibidem, 2006, p. 33. Do original: “A third aspect of space involves sociological and geographical context. Every culture has a unique way of using the space. If you were born in Japan, or if you were born in the Midwest, you will have a completely different relationship with space. It's very touching when you are in Japan, for exemple, that people are packed against each other and still a person can have a huge kinesphere. The topos is constricted but the space is large. You can be in Midwest city where it will be the opposite: you have a huge topos and a person can have a limited kinesphere”.

Diante de tantas expressões sapateadas presentes no mundo, estando essa dança presente nos cinco continentes e algumas delas mencionadas aqui no texto, os contextos sociológico e geográfico são responsáveis pela construção das corporeidades sapateadas. Essas corporeidades são fruto de uma vivência cultural, na qual a forma de cada grupo ser e estar no mundo irá determinar sua construção da dança, música e sapato. Aqui lança-se o olhar aos sapateados culturais ou, melhor dizendo, aos gestos culturais sapateados, os quais geralmente possuem uma origem ritualística, ancestral e são passados de forma oral de geração a geração. Neste sentido, para cada povo o simples bater o pé no chão terá significados distintos.

Em Muniz³⁰, retomando a Godard, a relação do ser humano com o espaço afeta seus movimentos, a presença, a atitude e o engajamento com o outro e com a vida. O sistema de percepção é formado pela intersensorialidade, onde os sentidos funcionam interligados uns aos outros. Essa dupla função dos sentidos proporcionada pela intersensorialidade relaciona-se à sensório-motricidade, o que pode ser definido como sistema háptico.

Sensório-motricidade é quando uma atividade motora e sensorial se relaciona tanto para dar quanto para receber informações. Isso implica uma presença e uma atitude relacional com o espaço e o mundo que o rodeia. O espaço é a linguagem comum para a sensorialidade, por isso se fala de um sistema háptico, que é um sistema de comunicação e de relação³¹.

O espaço da ação não existe fora da história, do tempo e do contexto, pois é um espaço subjetivo, afetado pelo ambiente onde se vive, social, cultural e geográfico, atribuindo, cada indivíduo, significados particulares às suas experiências. Tudo isso potencializa as corporeidades para ação, que será expressa por todo corpo, gestos e movimentos, e é na relação com o espaço e com o outro que emerge a expressividade, a qual está por trás da regulação da tonicidade.

Essa regulação do tônus nos gestos sapateados abre possibilidades diversas de manipulação das estruturas de seus elementos fundantes, dança, música e sapatos, objetivando um fim expressivo e/ou estético. Aqui refere-se à expressão criativa e seus estados afetivos. Assim, os sapateados podem ser

³⁰ MUNIZ, Marcelo. Sistema Háptico, autorregulação e movimento. **Repertório**, Salvador, ano 21, n. 31, p. 87-104, 2018.

³¹ Ibidem, 2018, p. 92.

também gestos artísticos, sendo a produção de sentido organizada pelos gestos oriundos da visão de mundo de cada artista sapateador.

O gesto artístico sapateado pode ser oriundo dos gestos culturais sapateados, contudo o gesto cultural sapateado raramente tem origem artística, mas isso não quer dizer que a criatividade não esteja presente no contexto cultural. Outro ponto em comum entre os diversos sapateados são as improvisações ou desafios, nos quais em roda cada sapateador apresenta sua habilidade, criando-se, em alguns casos, novos gestos para essas danças. O sapateado estadunidense³², por exemplo, emerge dessa cultura dos desafios entre africanos e irlandeses e as tentativas de reprodução do sapateado do outro, um jogo de identificações e diferenças que criou uma série de estilos, sendo o formato estético que conhecemos hoje dessa dança surgido apenas no início do século XX. Não despretensiosamente esta arte tem seu grande desenvolvimento no período da expansão do gênero musical *jazz*, tendo sempre a presença de um sapateador improvisador, sendo o sapateado mais um instrumento.

Outro bom exemplo é o sapateado brasileiro da chula³³, uma dança exclusivamente masculina, onde acontece uma disputa de sapateado por uma “prenda” (moça), tendo como obstáculo um pedaço de madeira no chão (com dimensões como um cabo de vassoura). O contexto artístico também absorve a improvisação especialmente como metodologia para composição. O improviso é uma das abordagens dos gestos sapateados, onde cada corpo renova e amplia essa dança. Por fim, a percepção das corporeidades sapateadas é responsável por sua diversidade, nesse sentido, quantos corpos houver, haverá para cada um deles diferentes sapateados.

Referências

AUTOR/Produtora do vídeo “Use your imagination”. **Fun Tap & Chorus Number 1933 (Hal Le Roy)**, 2017. 1 vídeo (2 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B3C4TS9QKBo>. Acesso em: 5 set. 2021.

³² TV TRADIÇÃO. **Leonardo Brizola de Mello X Leonardo Moisés Silvano** - Chula - Final – ENART 2017. 2017. 1 vídeo (35 min). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=Vvrmps9bc18&T=257s>. Acesso em: 5 set. 2021.

³³ TV TRADIÇÃO. **Leonardo Brizola de Mello X Leonardo Moisés Silvano** - Chula - Final – ENART 2017. 2017. 1 vídeo (35 min). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=Vvrmps9bc18&T=257s>. Acesso em: 5 set. 2021.

AUTOR/Produtora do vídeo: Canal Paris Vrettakos. **River Dance**. 2007. 1 vídeo (2 min). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=W22gpBv00gg & list=RDU_jTujiRdi8 & index=4](https://www.youtube.com/watch?v=W22gpBv00gg&list=RDU_jTujiRdi8&index=4). Acesso em: 5 set. 2021.

BERNARD, M. **O Corpo**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

BLACK GODZTV. **Gumboot Dance African dance**. 2016. 1 vídeo (2 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6X5sT2ehZOs>. Acesso em: 5 set. 2021.

CANALSUR. **Yo soy del Sur: El baile de Farru acentúa el sabor flamenco del concurso**. 2018. 1 vídeo (3 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5pbqmfASww>. Acesso em: 5 set. 2021.

COCO RAÍZES DE ARCOVERDE. **Samba de Coco: Ecléticos – Fortaleza dia 22 de maio às 16h – Anfiteatro Parque do Cocó**. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=1031869130221963>. 2016. 1 vídeo (1 min). Acesso em: 4 set. 2021.

FILMOTECA Clasica. **Fred Astaire y Gene Kelly bailan y cantan juntos**. 2018. 1 vídeo (5 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RFnxHfxn2Rs&t=100s>. Acesso em: 1 jul. 2021.

GODARD, H.; KUYPERS, P. Buracos negros: uma entrevista com Hubert Godard. Rio de Janeiro, **O Percevejo online**, Dossiê Corpo Cênico, PPGAC/UNIRIO, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-21, 2010.

GODARD, H.; KUYPERS, P.; MCHOSE, C. Phenomenological Space: I'm in the space and the space is in me. Interview with Hubert Godard. **Contact Quarterly**, Northampton, v. 31, p. 32-38, Summer/Fall, 2006.

GODARD, H.; KUYPERS, P.; MCHOSE, C. Gesto e percepção. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (Orgs.). **Lições de dança**. Rio de Janeiro: UniverCidade, v. 3, 1999.

HILL, C. V. **Tap dancing America: a cultural history**. New York: Oxford University Press, 2010.

HILL, C. V. **Tap Dance in America: a very short history**. New York: New York Public Library for the Performing Arts, 2002.

INDIATURKEY. **Kathak Performance**. 2008. 1 vídeo (9 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t2hIYbXJS8E>. Acesso em: 5 set. 2021.

INTHEPARK002. **Bring in 'da Noise, Bring in 'da Funk/Riverdance performance (Grammy Awards, 1997)**. New York, 1997. 1 vídeo (8 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=790S6HV11Ow>. Acesso em: 1 jul. 2021.

LABAN, R. **Domínio do Movimento**. Tradução de Anna Maria B. De Vecchi e Maria Sílvia M. Netto. São Paulo: Summus, 1978.

LIMA, D. **Gesto**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2013.

MISTERNEWICK. **Old-style Irish step dance**: Michael Riemer at the 2011 Dickens Fair. 2012. 1 vídeo (1 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oHn-Jy0FNiM>. Acesso em: 5 set. 2021.

MUNIZ, M. Sistema Háptico, autorregulação e movimento. **Repertório**, Salvador, ano 21, n. 31, p. 87-104, 2018.

ROQUET, C. Ler o gesto: uma ferramenta para a pesquisa em dança. **Revista Cena**, Porto Alegre, n. 22, p. 15-27, jul./out. 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/73754>. Acesso em: 1 ago. 2021.

TV TRADIÇÃO. **Leonardo Brizola de Mello X Leonardo Moisés Silvano - Chula - Final – ENART 2017**. 2017. 1 vídeo (35 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vvrm9bc18&T=257s>. Acesso em: 5 set. 2021.

Rafaeli Mattos de Oliveira Bastos (UNIRIO)

E-mail: rafaelimattos@edu.unirio.br

Doutoranda em artes cênicas pela (UNIRIO), Mestre em artes visuais - teoria e prática da arte (UFRJ), Especialista em estudos contemporâneos em dança (UFBA) e Bacharel em dança - intérprete e coreógrafa (UFRJ).

850

Gordança: encorpando uma palestra dançada

Renata Teixeira Ferreira da Silva (PPGAC-UFRGS)
Patricia Fagundes (PPGAC-UFRGS)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em dança

Resumo: O texto descreve um processo de criação em dança que tem como tema central a celebração do corpo gordo. A estrutura dramaturgical é constituída de referências múltiplas, na busca de uma palestra dançada, modelo híbrido que se desenvolve entre a conferência didática, a exposição de conceitos, depoimentos pessoais, narrativas ficcionais e coreografias. Parte-se da abordagem da pesquisa guiada-pela-prática, do estudo autobiográfico e da pesquisa em primeira pessoa, como forma de propor uma dramaturgia da experiência, do vivido, que coloca em cena um discurso em primeira pessoa para refletir sobre violências e experiências coletivas de mulheres gordas no mundo. Para tanto, discute-se as noções: gordofobia, pressão estética, padrões corporais na dança, peça-conferência, autobiografia e composição dramaturgical.

Palavras-chave: DANÇA. CORPORALIDADE GORDA. PROCESSO DE CRIAÇÃO CÊNICA. DRAMATURGIA DA DANÇA.

Abstract: The text describes a process of creation in dance whose central theme is the celebration of fat body. The dramaturgical structure consists of multiple references in the search for a danced lecture, a hybrid model that develops between didactic conference, exposition of concepts, personal testimonies, fictional narratives and choreographies. It starts from the approach of guided-practice research, autobiographical study and first-person research, as a way of proposing a dramaturgy of the experience, of the lived, which puts on the scene a first-person discourse to reflect on violence and the collective experiences of fat women in the world. In order to do so, the following notions are discussed: fatphobia, beauty pressure, ideal dancer body, danced lecture, autobiography and dramaturgical composition.

Keywords: DANCE. FAT CORPOREALITY. SCENIC CREATION PROCESS. DANCE DRAMATURGY.

1. Movimentando a pesquisa

Este texto aborda um recorte da pesquisa de doutorado *Gordança: uma celebração das mulheres gordas que dançam*¹, de Renata Teixeira, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da

¹ “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAC-UFRGS), com orientação de Patrícia Fagundes.

A primeira etapa do projeto, que corresponde aproximadamente ao primeiro ano da pesquisa, de março de 2021 a março de 2022, se desenvolveu em torno da reflexão e discussão sobre noções como gordofobia, pressão estética, hipervisibilidade e invisibilidade dos corpos gordos, padronização dos corpos na dança, patologização do corpo gordo. Além da revisão bibliográfica, destaca-se a importância do movimento de conexão e trocas com pares do campo investigado, principalmente no ciberespaço, através de conversas, cursos e eventos sobre a temática do corpo gordo e em encontros mensais com o grupo de Estudos do Corpo Gordo Ciclo Mexerica². Como as artes cênicas, pesquisas acadêmicas “são feitas de diálogos e interações múltiplas” (SALLES, 2017, p. 19), ou seja, constituem um fazer compartilhado que se constrói através de relações:

Tudo que existe, das moléculas às baleias, dos átomos às galáxias, tudo está em relação, tanto para nosso desespero como para nossa redenção. Se não podemos escapar às tramas relacionais que definem a condição humana, urge potencializar redes e alianças que nos fortaleçam, especialmente em nossos distópicos tempos. (FAGUNDES, MARTINS, 2020, p. 100).

Durante este período inicial, seguimos a urgência de potencializar redes e alianças, como indicam acima as artistas e pesquisadoras, Patricia Fagundes e lassanã Martins. O compartilhamento de descobertas e reflexões em aulas expositivas, eventos da área, *lives* com outras pesquisadoras, foram fundamentais para reconhecer a importância de difundir os conceitos trabalhados, a partir da contextualização de experiências que um corpo gordo atravessa em sua vida. Pensamos experiência a partir da noção proposta pelo pesquisador em educação Jorge Larrosa Bondía, como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Neste sentido, a pesquisa assenta-se em uma esfera autobiográfica,

² Grupo de Estudos sobre Corporalidades Gordas, Afetos e Resistência, que tem a curadoria de Gabriela Lacerda (bacharela em Direito, mestranda em Direitos e Garantias Fundamentais, pesquisadora e taróloga), Karen Florindo (Cientista Social, pós-graduanda em Política e Relações Internacionais e pesquisadora) e Luiza Gusmão (Comunicóloga, graduanda em Psicologia e cofundadora do espaço @psinefilos). (MEXERICA, 2021).

considerando acontecimentos que invadem e afetam trajetórias pessoais e ressoam ampliados em conexões comuns, tais como a falta de acessibilidade e a perda de direitos fundamentais, pautas importantes do ativismo gordo no Brasil. A pesquisadora Natália Rangel destaca a diferenciação entre gordofobia e a pressão estética como um ponto fundamental desse movimento:

Essa diferenciação diz respeito ao entendimento que a pressão estética é sofrida por todos que convivem em sociedade, tratando-se da pressão sofrida para que se encaixe no padrão de beleza determinado pelos aspectos socio-político-culturais de cada sociedade. Já a gordofobia diz respeito à opressão específica sofrida pelas pessoas gordas, em que há exclusão de espaços públicos por conta da acessibilidade limitada (como não caber em assentos de ônibus ou avião e a falta de roupas) e a patologização sofrida pelas pessoas gordas além da condenação moral de seus corpos e estilos de vida. Conceitos como pressão estética e gordofobia podem ser entendidos como categorias nativa, elaboradas pelo próprio grupo (RANGEL, 2018, p. 51).

Seguindo o reconhecimento de noções e ações da rede brasileira de ativismo gordo, a etapa seguinte do projeto consistiria em organizar e promover oficinas de dança dirigidas para mulheres gordas, investigando uma metodologia engordurada, na qual “o verbo engordurar sintetiza a intenção de desestabilizar, denunciar e metamorfosear as estruturas que determinam a gordura como inferior, nojenta e incapacitante” (SILVA, 2021, p. 13). No entanto, o processo se depara com um obstáculo: a dificuldade de articulação pedagógica de algo que ainda não havia sido experienciado no corpo da pesquisadora. Como propor o arredondamento do processo de criação em dança, se esta experiência não havia sido propriamente desenvolvida em minha formação³ e trabalhos em dança?

Pensamos que seria necessário encorpar um possível repertório engordurado, arredondado, desviante. Percebemos a importância de voltar ao corpo, através do desenvolvimento de um processo de criação que investigasse as possibilidades e potencialidades do corpo gordo, a criação de movimentos a partir de sua materialidade, movimentos que não fossem adaptados para as grandes corpulências, mas justamente o contrário: o corpo gordo como o mote de composição. Uma pesquisa incorporada, uma criação que colocasse conceitos no movimento da cena.

No intencional esgarçamento entre teoria e prática, binarismo sempre tensionado na pesquisa artística, por sua própria constituição, esboçamos

³ A primeira pessoa enunciada corresponde à Renata Teixeira.

aproximações metodológicas com a autoetnografia, a pesquisa guiada-pela-prática, estudos autobiográficos, a pesquisa em primeira pessoa. A cena em primeira pessoa. A autoetnografia, proveniente das ciências sociais, é desenvolvida por muitas pesquisadoras do corpo gordo, na proposta de pensar a partir da própria experiência de seu corpo na sociedade, nas relações que estabelece e seus impactos, sendo a filósofa e ativista Malu Jimenez uma referência importante nesse âmbito. A pesquisa guiada-pela-prática ressoa como uma espécie de farol no campo das artes cênicas, em busca da escuta das questões e motivações articuladas pela própria prática criativa, conforme enuncia o professor Brad Haseman: “Pesquisadores guiados-pela-prática constroem pontos de partida empíricos a partir dos quais a prática segue. Eles tendem a “mergulhar”, começar a praticar para ver o que emerge” (HASEMAN, 2015, p. 44).

Mergulhar para emergir. Mergulhar no corpo, que como já dizia Nietzsche é o que somos, ponto de partida e fio condutor. Butler nos lembra que somos e fazemos nossos corpos, sendo o eu “um modo de incorporação – onde aquilo que é incorporado são possibilidades” (BUTLER, 2019, p. 216). O corpo é histórico e conta nossa história, em diálogos entre o pessoal e o político,

Os impulsos feministas – tenho certeza que existem mais de um – emergem do reconhecimento de que a minha dor, o meu silêncio, a minha raiva e a minha percepção não são mais apenas meus, e que isso me colocar em uma situação cultural compartilhada que acaba por me capacitar e empoderar de maneiras que eu não tinha previsto. O pessoal é, então, implicitamente político tanto quanto é condicionado por estruturas sociais compartilhadas, mas, ao mesmo tempo, o pessoal também foi imunizado contra a ação política endossada pelas distinções entre público/privado. (BUTLER, 2019, p. 218).

Dialogando com essa perspectiva, o autobiográfico e a pesquisa em primeira pessoa marcam um procedimento recorrente da cena contemporânea, que articula provocações: “Que histórias queremos contar? Como podemos narrar nosso tempo, nosso passado e nossos desejos de futuro?” (FAGUNDES, 2019, p. 29). Pensar, mover e construir cenicamente a partir do corpo gordo, do ser/estar gorda no mundo, desse lugar não neutro, do reconhecimento do corpo dissidente e de seus procedimentos de infiltração, retomar “as subjetividades inviabilizadas”, conforme a reflexão da atriz, bailora e pesquisadora Juliana Kersting:

O conhecimento hegemônico se diz neutro, científico, universal, objetivo, racional e imparcial. No entanto, não existe neutralidade ou imparcialidade a partir de um ponto de vista determinado como universal. O discurso

construído como norma, estabelece quem pode falar, de onde, como e sobre o que. Aprender a desaprender. Passo pela desconstrução de tais regras e em retomarmos subjetividades invisibilizadas como forma de produzir conhecimento (KERSTING, 2019, p. 74).

No desejo de aprender a desaprender, questiono como descobrir movimentos desviantes de técnicas de dança que reforçam padrões corporais longilíneos, etéreos e eficientes a qualquer custo. Como desenvolver uma experiência corpórea, como proposta artística e pedagógica, baseada em possibilidades e processos que desencaixam e transbordam os corpos, sem medidas ou tamanhos ideias? Questões como essas, que implicam a busca por novos modos de fazer, são demandas da própria área, assim como escreve a professora da área de dança, Sandra Meyer:

Mas criar modos outros de mover, formas de inaugurar no corpo outros possíveis de dança e de mundo envolve um processo laborioso de produção de subjetividade que é político, para quem sabe modificar as formas de percepção e enunciação. A dança opera por conceitos, ideias, formalizações que não brotam assim tão facilmente. Incerteza, não-saber, errância, busca, medo e dúvida são nomes menos gloriosos para descrever processos de criação e seus encontros inusitados (MEYER, 2017, p. 26).

Assim, na busca de criar outros modos de mover, que envolvem conceitos, subjetividades e discursos, definimos um caminho de criação cênica que coloca em questão e movimento as noções articuladas até então. A intenção é ampliar e aprofundar a perspectiva autobiográfica, já prevista na pesquisa, que assume a primeira pessoa e entretece memórias do corpo dançante da pesquisadora, passando por sua infância até a fase adulta. Para a atriz-performer-pesquisadora Mara Lucia Leal, a cena é exatamente um lugar de ressignificar: “Penso a cena como um lugar privilegiado para ressignificar experiências. Ao reencenar, friccionar dados autobiográficos cria-se a possibilidade de refletir sobre esses eventos, lançando luz ao que antes era escuridão” (LEAL, 2012, p. 69).

Mobilizada por essa rede de desejos, ideias, inquietações, conceitos, buscas, é concebida uma nova etapa na investigação: a criação de *Gordança: uma palestra dançada*.

2. Gordança: encorpar, arredondar, engordurar

Assim, em março de 2022, nasce o projeto *Gordança: uma palestra dançada*, motivado pelo desejo de pesquisar o que pode o corpo gordo na dança. 855

Muitas perguntas encorpam o projeto: “Como celebrar o corpo gordo que dança”, “Quais são as especificidades de um corpo gordo que dança?”, “Como protagonizar as curvas, dobras, balanços e corpulências gordas em uma dança?”, “Como realizar uma dança denúncia, mas que não atualiza as violências?”. O objetivo não é encontrar respostas definitivas, e sim colocar as questões em movimento problematizando normatizações sociais e do próprio campo da dança. Conforme indica Meyer, problematizar pode ser uma forma de “reconfigurar a experiência, propiciando modos menos engessados, normatizados e capitalizados de perceber as coisas e agir no mundo” (MEYER, 2017, p. 14).

A proposta joga com referências cênicas de composição autobiográfica e conferência didática, articulando a explicação de conceitos com histórias pessoais, se aliando a modos de fazer contemporâneos da cena, como a palestra-performativa, palestra performance, aula-performance, aula-conferência, palestra dançada e as peças conferências, que:

Falamos das peças-conferências, que incorporam elementos tanto da palestra acadêmica quanto da performance artística, funcionam simultaneamente como meta-leitoras e como meta-performativas e, como tal, desafiam ideias estabelecidas sobre a produção de conhecimento e significado em cada uma das formas a que se referem (THÜRLER, WOYDA, MORENO, 2020, p. 5).

A estrutura narrativa central entretetece referências de linguagens de palestra acadêmica e de performance artística, e é recheada por memórias, fotos de acervo pessoal, noções estudadas, gestos dançados e elementos do repertório da artista, que incluem experiências em balé, jazz, dança contemporânea, danças urbanas, dança indiana, danças populares brasileiras. Ao refletir sobre procedimentos de criação dramaturgica durante processos de ensaios, a encenadora (e orientadora da pesquisa) Patricia Fagundes propõe um esquema que organiza princípios e práticas, indicando *plataformas para criação*, que operariam como “possíveis pontos de partida”, de modo a “oferecer uma base para a aventura movediça da criação”. Uma delas seria a “estrutura central ou frame”, assim definida:

[...] referência básica estrutural, espécie de armação a ser desenvolvida, inspirada em modelos narrativos existentes em nosso repertório cultural. Pode ser identificada em espetáculos estruturados como conferência, show televisivo, exposição de artes visuais, carnaval, circo, desfile, cabaré artístico, etc. Constitui modelos episódicos e abertos, permitindo a incorporação de diversos elementos textuais e cênicos, que não dependem

de uma evolução linear. A estrutura pode ser entendida como uma tela que oferece espaços para múltiplas composições, uma inspiração para o roteiro (FAGUNDES, 2019, p. 69).

Em *Gordança*, tal estrutura central ou frame tem como base modelos de palestra acadêmica e discursos *couch* que assolam as redes sociais, jogando com estereótipos de ambos em uma criação que incorpora a autobiografia como matéria central da narrativa. Uma dramaturgia da experiência, do vivido, que coloca em cena um discurso em primeira pessoa para refletir sobre violências e experiências coletivas de mulheres gordas no mundo. Assim, a bailarina revela o quão difícil e violento foi se reconhecer como uma mulher gorda que dança e atua, tendo o corpo como mote de trabalho. A artista estreita a relação com a plateia a partir da relação de confidente, de quem conta e compartilha situações importantes de sua vida, criando “uma experiência de desorganização das regras do jogo teatral diretamente relacionadas à construção das personagens” (THÜRLER, WOYDA, MORENO, 2020, p. 11).

Esses modelos episódicos que estão sendo constituídos na *mixagem* de histórias autobiográficas, fragmentos teóricos, biografias emprestadas de outras autoras e histórias ficcionais, refletem sobre a violência que nos une, mas também celebram o que nos fortalece e faz brilhar, nos modos singulares de seguir existindo e resistindo:

E é assim, nesse formato híbrido, entre drama e não drama, narração e interpretação, realidade e ficção que a cena contemporânea vem unindo poética à política como uma resposta ao conturbado clima social e político em que vivemos nos últimos tempos. (Ibidem, p. 17).

3. Quem cabe na dança?

Quase todos os dias eu assistia a algum espetáculo. Havia tantas coisas, todas elas importantes e únicas; por isso eu decidi ficar por dois anos, com o dinheiro que era planejado para um. Isto significava economizar! Então eu ia a todos os lugares a pé. Por um tempo, eu vivi praticamente de sorvete – sorvete de nozes. Acompanhado de uma garrafa de leiteiro, muitos limões que encontrava nas mesas e muito açúcar. Tudo isto junto, e tinha um gosto muito bom. Era uma refeição maravilhosa.

De todo modo, eu gostava de estar emagrecendo. Eu prestava mais atenção à voz dentro de mim. Ao meu movimento. **Eu tinha sensação de que algo estava se tornando cada vez mais puro, cada vez mais profundo.** Pode ser que estivesse tudo em minha mente. Mas uma transformação estava se dando. Não apenas em meu corpo. (BAUSCH, 2017, p. 18, grifo nosso).

Pina Bausch, em entrevista, narra a sua trajetória da infância até a vida adulta e os desafios que a carreira de bailarina lhe impusera. Ela conta o terrível cenário do pós-guerra na Alemanha, assim como o início dos trabalhos nos Estados Unidos. Neste trecho, podemos perceber a falta de condições básicas para se manter realizando a sua arte, como a escassez de alimento. No entanto, há certa romantização da situação, incluindo a associação entre magreza e pureza, a afirmação do fenômeno de emagrecer como algo positivo, mesmo em um contexto de precariedade, o que não deixa de ser surpreendente... Vivemos em um momento em que o país voltou ao mapa da fome. Segundo o Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia Covid-19 no Brasil (II VIGISAN): “No fim de 2020, 19,1 milhões de brasileiros/as conviviam com a fome. Em 2022, são 33,1 milhões sem ter o que comer.” Nesse contexto, em que a fome não é uma escolha, não podemos tratar a magreza como artigo de luxo, como sinônimo de sucesso, beleza, cuidado ou, como Pina menciona, de pureza. É urgente que olhemos com cuidado para as imposições sociais de padrão corporal, com suas consequências segregadoras e excludentes, que ressoam de modo especial na dança.

Malu Jimenez destaca a gordofobia como agenciadora de discriminação e estigmatização das pessoas gordas. É por meio da divulgação massiva de que a gordura é incapacitante, nojenta, impura, feia, doente, que se conserva os padrões comportamentais de discriminação:

Esse ódio e pavor é denominado de gordofobia. É uma discriminação que leva à exclusão social e, conseqüentemente, nega acessibilidade às pessoas gordas. Essa estigmatização é estrutural e cultural, transmitida em muitos e diversos espaços e contextos na sociedade contemporânea. O prejulgamento acontece por meio de desvalorização, humilhação, inferiorização, ofensa e restrição dos corpos gordos de modo geral. A gordofobia está em todos os lugares e é, muitas vezes, disfarçada de preocupação com a saúde, dificultando, dessa forma, seu entendimento e embate. Sustentada por discursos de poder, de saúde e beleza como geradores de exclusão, existem comportamentos diários que reforçam o preconceito/estigma em relação às pessoas gordas, corroborando os estereótipos que estabelecem situações degradantes, constrangedoras, marginalizando as pessoas e as excluindo socialmente (JIMENEZ, 2020, p. 147).

Na cidade de Porto Alegre, onde vivemos e atuamos, é bastante comum, especialmente nas escolas particulares, o oferecimento de aulas de balé clássico, desde os primeiros anos da infância. As atividades são voltadas para meninas e têm

como estrutura o trabalho da técnica de dança clássica importada. O uniforme é composto, de forma geral, de meia calça, *collant*, saiote e coque; a abordagem metodológica enfatiza a busca pela leveza, pelo etéreo, pelas linhas retas e a perfeição da virtuose. Desta forma, ainda na infância se constroem concepções de movimento e padrões corporais limitados:

Meu lugar social sempre foi o da “gordinha” da sala, da rua, do grupo, da brincadeira e assim por diante. Lembro que, com uns sete anos, minha mãe me colocou no ballet e, quando tive que colocar aquele *collant* rosa, saia rodada de véu, coque no cabelo e me olhei no espelho, na aula com outras meninas, me senti muito mal, e pior ainda foi quando tive que usar sapatilha de ponta, já que as coleguinhas riam, porque eu não conseguia ficar na ponta, e as que conseguiam riam e sussurravam que era porque eu era muito gorda e a ponta podia quebrar. A professora não fez absolutamente nada sobre aquele constrangimento e humilhação, pois era o preço que eu, criança gorda, deveria passar por estar daquele tamanho, ou seja, eu merecia aquilo, e é assim que a sociedade vem se comportando com pessoas gordas (JIMENEZ, 2020, p. 149).

Quem cabe na dança? Qual dança estamos promovendo? É preciso ampliar espaços e escutas, diversificar olhares, festejar a diversidade de corpos e suas narrativas. Repensar os espaços, propostas e práticas em dança, lutar por uma dança para todas as pessoas, que o movimento, que é um direito de todas, realmente seja usufruído, degustado, deleitado.

Gordança vem como um grito de revolta, de um corpo inconforme, que não cabe na norma, na forma, no padrão, um giro sobre o próprio corpo tensionando seus lugares, impostos e desejados. Através da exposição do sensível, da celebração da vulnerabilidade e força do balanço da carne, da beleza da curva, do ritmo da dobra, do movimento que engordura projetos de assepsia corpórea, a dramaturgia articula denúncias e possibilidades de transformação, pois a falta de acessos e direitos desumaniza e mata pessoas, e todas as formas corporais, cores, gêneros, sexualidades, jeitos de estar, de mover e respirar, devem ser celebradas.

Ao refletir sobre a produção artística que se dá a partir de relatos de histórias de vida em contextos de práticas individuais e colaborativas, participativas, dialógicas e/ou socialmente engajadas, reconheço o caráter relacional do fazer autobiogeográfico. Assim, compreendo que autobiogeografar é falar de si no plural em meio aos exercícios de autolocalização instituídos como formas de questionar, reestabelecer e reivindicar pertencimentos – individuais e coletivos – que foram interrompidos, apagados, silenciados ou tomados como certos ao longo de processos sócio-históricos forjados pela violência colonial (RODRIGUES, 2021, p. 104).

Por onde andam as mulheres gordas que dançam? Emagreceram como Renata, na busca por reconhecimento e pertencimento no âmbito? Foram humilhadas em sala de aula, como Malu, e assim, excluídas desse espaço? Ou mesmo como Jussara Belchior Santos, pesquisadora da dança e da corporalidade gorda, que se manteve dançando em um cenário espinhoso, sendo interpelada muitas vezes para modificar sua forma corporal: “Eu precisava emagrecer para poder fazer o que eu já fazia” (SANTOS, 2019, p. 60).

É sobre isso, nesse fazer localizado, *autobiogeografado*, expondo feridas, dançando re-voltas, a Gordança deseja encontrar meios de mudança e novos cenários, possibilidades de celebrar outras danças, outros corpos, reconstruindo narrativas da dança e de corpos de mulheres gordas que dançam, tecendo outros futuros e imaginários, na vida e na arte.

A construção dessas tecituras, cenas, inicia em março deste ano, com a experimentação em áudio do texto *Meu Corpo, Minhas Medidas*, da escritora gorda Virgie Tovar (TOVAR, 2018). A partir dos verbos dobrar, balançar, expandir, curvar, arredondar, a gestualidade da cena, *O meu corpo era meu*, vai sendo criada, que conta como as experiências de gordofobia na infância impactaram a relação com o corpo da autora, que eram de prazer e gozo e foram se transformando em vergonha e constrangimento.

Após alguns meses de trabalho solo na sala de ensaio, Renata foi provocada em um exercício de criação de projetos artísticos a constituir uma proposta, e desta forma, abriu-se a possibilidade de formar uma equipe Gordança. Desta maneira, convidamos uma equipe de mulheres, que pensam a cena nessa intersecção de um pensamento feminista e na criação cênica a partir da pesquisa artística acadêmica para colaborar nesse processo. O grupo é formado em sua maior parte de integrantes do grupo de pesquisa FRESTA – Investigações e criações em cena, coordenado pela professora Patricia Fagundes, no Departamento de Arte Dramática, da UFRGS. Sendo assim constituído: Direção: Guadalupe Casal; Intérprete: Renata Teixeira; Dramaturgia: Patricia Fagundes e Renata Teixeira; Iluminação: Iassanã Martins; Edição de vídeo: Duda Rhoden e Produção: Juliana Kersting.

Até este momento, foram elencadas nove cenas, das quais três já estão em processo de criação. As narrativas são atravessadas pelo humor e poesia e trazem o estranhamento da sobreposição de linguagens da dança, como na cena

Toda grandona, que faz referência a música de mesmo nome e une movimentos do balé clássico com o funk, do grupo paulista Rap Plus Size.

Esses são alguns dos encaminhamentos, dessa pesquisa criação, que se move por um desejo de diversidade, de abrir caminhos e expandir perspectivas. Sigamos, juntas, encorpando os procedimentos em dança, alargando os espaços cênicos, engordurando as narrativas e retomando o poder sobre nossos corpos e discursos:

E se eu dissesse que você tem o direito a esse mundo? E se eu dissesse que você não tem que perder nenhum quilo para conquistar essa vida, porque ela já foi sua, há muito tempo, antes que fosse roubada de você? (TORVAR, 2018, p. 121).

Referências

BAUSCH, P. O que me move. **O que se move, de Pina Bausch e outros textos sobre dança-teatro**/Renata Tavares (org). São Paulo: LiberArts, 2017.

BONDÍA, J. L., Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 19, p. 20-28, Jan./abr. 2002.

BUTLER, J. Atos Performativos e a Formação de Gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. **Em Pensamento Feminista**. Conceitos Fundamentais. Org. Heloisa Buarque de Holanda. São Sebastiao do Rio de janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

FAGUNDES, P. Composição dramática: práticas de criação cênica. **Revista Cena**, Porto Alegre, n. 29, p. 64-77, set./dez. 2019.

FAGUNDES, P., MARTINS, I. Imaginários para nosso tempo. *In*: FAGUNDES, P.; DANTAS, M. F.; MORAES, A. (org.). **Pesquisa em Artes Cênicas em Tempos Distópicos: rupturas, distanciamento, proximidades**. Porto Alegre: UFRGS, p. 90-109, 2020.

HASEMAN, B. Manifesto pela Pesquisa Performativa. *In*: CERASOLI JUNIOR, Umberto (Ed.). **Resumos do Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP**, v. 3, n. 1, p. 41-51, 2015.

II INQUÉRITO DE INSEGURANÇA ALIMENTAR. Disponível em: <https://olheparaafome.com.br/>. Acesso em 05 set. 2022.

JIMENEZ, M. L. J. Gordofobia: injustiça epistemológica sobre os corpos gordos. **Epistemologias do Sul**, v. 4, n. 1, p. 144-161, 2020.

KERSTING, J. **No te pongas Flamenca!** Corpo memória de uma atriz bailaora. 2019. 194f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

LEAL, M. L. Memória e autobiografia na composição da cena. In: CARREIRA, A.; BIÃO, A.; NETO, W. (org). **Da cena contemporânea**. Porto Alegre - ABRACE, p. 64-71, 2012.

MEYER, S. A pesquisa como experiência: a ação da teoria e a prática do conhecimento em dança. **Revista Científica de Artes**, Curitiba, v. 02, n. 17, p. 1-27, jul/dez. 2017.

MEXERICA, C. **O Ciclo Mexerica tem**. 25 de fevereiro de 2021. Instagram: @ciclomexerica. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CLu2qN6B7Wp/>. Acesso em 12 abr. 2021.

RANGEL, N. F. A. **O ativismo gordo em ação**: política, identidade e construção de significado. 2018. 181f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

RODRIGUES, M. A. A. Pesquisa autobiográfica em arte: apontamentos iniciais. **Revista Nós: Cultura, Estética e Linguagens**, Jundiaí, v. 6, n. 1, p. 95-129, jan./jul. 2021.

SALLES, C. A. **Processos de criação em grupo**: diálogos. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

SANTOS, J. B. FRONZONI, T. M. et e tal. (orgs). Quem é gorda? In: SEMINÁRIO EM ARTES CÊNICAS - PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E RELAÇÕES DE PODER: E A ARTE COM ISSO?, 9, 2019, Florianópolis. **Caderno de Resumos [...]**, Florianópolis, p. 57-62, abr. 2019.

SILVA, R. T. F. Entre nós, quem cabe na dança? A bailarina gorda ocupa o espaço. **Memória ABRACE**, v. 21, p. 1-15, 2021a. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/download/5261/4986>. Acesso em 12 abr. 2022.

THÜRLER, D.; WOYDA, D.; MORENO, M. Arte como potência de si, a peça-conferência e o ator-epistemólogo. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 38, p. 1-31, ago./set. 2020.

Renata Teixeira Ferreira da Silva (PPGAC-UFRGS)
E-mail: professorarenatatts@gmail.com

Professora, bailarina, atriz e artesã. Doutoranda em Artes Cênicas (PPGAC-UFRGS), com enfoque na corporalidade gorda na dança. Tem interesse de pesquisa nas áreas de performance, dança, teatro, educação, corporalidades gordas e sustentabilidade.

Patricia Fagundes (PPGAC-UFRGS)
E-mail: patfag26@hotmail.com

Encenadora, artista da cena, produtora, mãe, pesquisadora, docente associada no Departamento de Arte Dramática e no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS. Coordena o grupo de pesquisa Fresta, dirige a Cia Rústica de Teatro. Investiga processos criativos da cena, ensaios e práticas de sociabilidade, arte e estudos de gênero, festividades, cabarés do sul do mundo, diálogos entre arte e sociedade.

Aprender a habitar o impossível: a escrita corporal como prática de encantamento

Rúbia Sousa da Silva (PPGAC/UFRJ)
Lígia Losada Tourinho (PPGDan/UFRJ)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: Este trabalho pretende propor uma reflexão sobre como a dramaturgia corporal, desenvolvida através de relatos autobiográficos e programas performativos, pode ser um caminho para práticas de encantamento, forma de se habitar o impossível. Aliando a grafia do corpo com o entendimento de repertório, proposto por Diana Taylor, há o desejo de pensar sobre um saber incorporado em contato com a ancestralidade.

Palavras-chave: DRAMATURGIA CORPORAL, RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS, PROGRAMAS PERFORMATIVOS, ANCESTRALIDADE, ENCANTAMENTO.

Abstract: This work aims to reflect on how the bodily dramaturgy, developed through autobiographic accounts and performative programs, can pave the way towards enchantment practices, as a manner of inhabiting the impossible. Pairing the bodily writing with the notion of repertoire, as proposed by Diana Taylor, there is a desire to elaborate on embodied knowledge, intertwined with ancestry.

Keywords: BODILY DRAMATURGY, AUTOBIOGRAPHIC ACCOUNTS PERFORMATIVE PROGRAMS, ANCESTRY, ENCHANTMENT.

1. A dramaturgia como arquivo e repertório

O projeto de pesquisa “Performance Ancestral: a grafia encantada do corpo”¹, que resultará em uma dissertação de mestrado, surge da investigação anterior – desenvolvida na Pós-graduação *Lato sensu* em Atuação e Direção no Centro de Artes e Educação Célia Helena – sobre como relatos autobiográficos e programas performativos podem ser dispositivos para a criação dramaturgical². O impasse se deu com a percepção de que os dois procedimentos evidenciavam uma escrita corporal que antecedia a formulação da sequência de letras em um papel. No caso dos relatos autobiográficos a escrita se dá, antes de tudo, através da

¹ Em andamento no Programa de Pós-graduação em Artes da Cena da Universidade Federal do Rio de Janeiro, orientado pela professora doutora Alessandra Vannucci, e coorientado pela professora doutora Lígia Tourinho.

² SILVA, Rúbia Sousa da. Como a palavra amor sai naturalmente das nossas bocas. In: Pontilhados: pesquisas da cena universitária/ organização Itaú Cultural. São Paulo: Itaú Cultural, 2021, p. 336-360.

memória que perpassa o corpo, já com os programas performativos há a gestualidade e a experiência da ação performativa. Com isso se evidencia uma dramaturgia que, para além de arquivo, pode também ser entendida como repertório, em diálogo com o projeto teórico de Diana Taylor, que sugere “mudar o foco da cultura escrita para a cultura incorporada” (2013, p. 45).

Tendo em vista que nas escolas de formação o marco da origem do teatro é compreendido através do surgimento da dramaturgia na Grécia, há, com isso, um enfoque na palavra escrita, desconsiderando conhecimentos e saberes cuja grafia se apresenta no corpo. Em “História Mundial do Teatro”, por exemplo, Margot Berthold afirma que no Egito o fanatismo ritualístico e o apego à tradição sufocou as raízes das artes dramáticas, que só pôde ser desenvolvida em uma sociedade democrática como a *polis* grega (2011, p. 15). Essa premissa está atrelada a uma matriz de conhecimento ocidental que reduz tanto a própria prática teatral quanto o uso textual ao lugar de arquivo. Os próprios mosaicos produzidos em murais no Egito evidenciam um roteiro de ações, executado durante as cerimônias daquela sociedade, e, portanto, já apresentam um caráter dramático, que se inscreve através dos corpos.

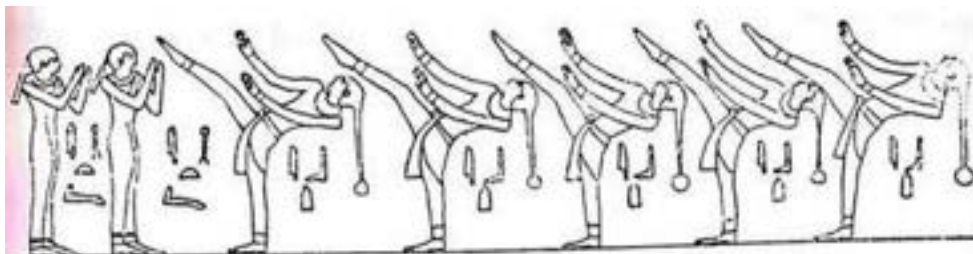


Fig. 1. Pintura no túmulo de Ankhmahor, em Sakkara. Fonte: História Mundial do Teatro (2011, p. 11).

Para todos verem: Sequencia de hieróglifos com sete figuras humanas. As duas primeiras têm a parte frontal do corpo virada para a direita, com as duas pernas paralelas no chão e as mãos unidas na altura do rosto. As cinco restantes, tem a parte frontal do corpo virada para a esquerda, a perna esquerda no chão e a direita levantada na altura do quadril, os braços em movimento em direção a perna levantada e a coluna levemente arqueada para trás.

A definição de dramaturgia, segundo Patrice Pavis, é compor um drama (2011, p. 113), já a palavra drama significa ação em grego (2011, p. 109). Sendo assim, criar uma dramaturgia pode ser entendido como compor uma ação, o que dialoga com minha proposta em legitimar dramaturgicamente os enunciados de programas performativos, conceituados por Eleonora Fabião como “um tipo de ação metodicamente calculada, conceitualmente polida, que em geral exige extrema

tenacidade para ser levada a cabo, e que se aproxima do improvisacional exclusivamente na medida em que não seja previamente ensaiada” (2009, p. 237). Pensar sobre a dramaturgia corporal através de programas performativos foi uma inquietação ocasionada diante do termo *n'tanga*, que, como Leda Maria Martins apresenta, é um verbo de raiz banto que pode significar tanto escrever quanto dançar (2003, p. 64). O que, invariavelmente, se apresenta como o oposto de uma exaltação do letramento imposta pelo processo colonial na África e nas Américas a fim de aniquilar o conhecimentos dos povos originários e subjugar-los (MARTINS, 2021b, p. 34-35).

Apesar de toda repressão, o que a história nos ostenta é que, por mais que as práticas performáticas dos povos indígenas e dos africanos fossem proibidas, demonizadas, coagidas e excluídas, essas mesmas práticas, por vários processos de restauração e resistência, garantiram a sobrevivência de uma *corpora* de conhecimento que resistiu às tentativas de seu total apagamento, seja por sua camuflagem, por sua transformação, seja por inúmeros modos de recriação que matizaram todo o processo de formação das híbridas culturas americanas (MARTINS, 2021b, p. 34-35).

Essa exaltação de verve textocêntrica a que me refiro pode ser observada no apego a associação da palavra dramaturgia ao texto dramático, sendo que “a dramaturgia contemporânea apresenta a possibilidade de abordar questões para além do drama e do texto” (TOURINHO, 2009, p. 15). Proponho, então, o diálogo de uma prática artística contemporânea, no caso os programas performativos, com conhecimentos ancestrais, refletindo sobre a grafia do corpo através de um saber incorporado. Esse saber pode conduzir práticas de encantamento, ou, como chamo aqui, possibilidades para que o impossível possa acontecer. Tal compreensão surgiu através dos relatos da performer Eleonora Fabião, sobre a ação performativa “converso sobre qualquer assunto”³, e de uma experiência própria – também durante um processo de criação desenvolvido através de programas performativos.

Fabião menciona a história de quando fez a ação em Bogotá e desafiou um grupo de meninos a adivinharem o nome de sua filha e eles acertaram no primeiro palpite. A performer indica que nesse momento entendeu que o impossível aconteceu e que os programas performativos criam um espaço para que possa se

³ “A mulher que, no Centro do Rio de Janeiro, colocou frente a frente duas cadeiras de sua cozinha, descalçou os sapatos, sentou-se, escreveu num cartaz a frase “converso sobre qualquer assunto” (ou “converso sobre saudade”, “converso sobre política”, “converso sobre amor”), exibiu-o. E, por sucessivas manhãs, conversou com diversas pessoas sobre assuntos diversos” (FABIÃO, 2009, p. 236).

habituar com o impossível⁴. Através de um jogo com a palavras sugiro ainda que com tal prática, evidenciando a grafia corporal desenvolvida, há a possibilidade de se habitar o impossível. E com isso aproximo a prática artística a um modo de estar no mundo, em diálogo com a noção de encantamento proposta por Simas e Rufino:

O encantamento como uma capacidade de transitar nas inúmeras voltas do tempo, invocar espiritualidades de batalha e de cura, primar por uma política e educação de base comunitária entre todos os seres e ancestrais, inscrever o cotidiano como rito de leitura e escrita em diferentes sistemas poéticos e primar pela inteligibilidade dos ciclos e lutas frente ao paradigma de desencanto instalado aqui. Ou seja, o encanto é fundamento político que confronta as limitações da chamada consciência das mentalidades ocidentalizadas. (SIMAS; RUFINO, 2020, s/n).

Percebo que a crítica que desconsidera a dramaturgia egípcia por ela estar relacionada a assuntos do mundo espiritual – e que associa a dramaturgia estritamente ao texto dramático – tem a mesma origem epistêmica que deslegitimou os saberes inscritos nos corpos dos povos colonizados, e são retomados aqui, justamente, em uma tentativa de aproximação com conhecimentos ancestrais. Entendendo que “para o africano em geral e para o banto em particular, o ancestral é importante porque deixa uma herança espiritual sobre a terra, tendo contribuído para a evolução da comunidade ao longo da sua existência, e por isto é venerado” (LOPES apud MARTINS, 2021a, p. 187), e, assim, busco entender de que maneira minha própria ancestralidade me conecta com o fazer artístico.

2. Se colocar na encruzilhada

Sobre minha própria experiência: durante os meses de janeiro e fevereiro de 2018 realizei a ação performativa “abraçando o minoutauro”, cujo enunciado do programa performativo consistia em caminhar da Praça Roosevelt até o cruzamento da Avenida Consolação com o Viaduto Nove de Julho recolhendo todas as pedras que encontrava no caminho. Chegando ao ponto final eu retirava um carretel de barbante vermelho de dentro da sacola, desenrolava a linha de barbante e a enrolava de volta cantando uma canção. Essa prática fazia parte da minha pesquisa de especialização e, durante a execução, houve um acontecimento que considero o mito fundador que me levou até o projeto de pesquisa do mestrado.

⁴ Entrevista realizada por Aderbal Freire-Filho, transmitida em 05/07/2016 no *Canal TV Brasil*. Acesso em: 07 mar. 2022.



Fig. 2. Abraçando o minotauro. Fonte: acervo da autora

Para todos verem: Nessa foto eu uso um vestido preto e estou agachada no chão em uma calçada da Avenida Consolação, em São Paulo, uma calçada feita com pedras portuguesas que estabelecem um grafismo a partir de losangos. Algumas dessas pedras estão soltas e eu estou recolhendo elas com a mão direita e colocando em uma sacola de plástico branca, que seguro na mão esquerda.

No primeiro dia que executei a ação um menino se aproximou e pediu para tirar uma foto, ao que concordei. No penúltimo dia, o mesmo menino apareceu e, mais uma vez, pediu para tirar uma foto alegando que a anterior não estava na memória do celular e que, por isso, chegou a achar que eu era um fantasma. Mais um vez concordei, mas pensando se eu permaneceria ou não nessa segunda fotografia e, se sim, o que teria me materializado do começo para o final da ação. Imediatamente recordei da reflexão de Fabião sobre o impossível, e compreendi que estava habitando-o naquele momento. Encarar o fantasma ou “se habituar com o impossível”, talvez só tenha sido possível, como observado, posteriormente, pelo Professor Dr. Emerson de Paula⁵, pois eu me coloquei diante de uma encruzilhada⁶.

⁵ Professor de Teatro na Universidade Federal do Amapá, autor dos livros “O Texto do Negro ou O Negro no Texto” e “O Corpo como Texto: Clara Nunes e a Performance da Fé”.



Fig. 2. Abraçando o minotauro. Fonte: acervo da autora

Para todos verem: Registro do momento em que o menino me fotografa. Ele está de costas, com uma regata laranja, bermuda e chinelos pretos e com o celular na mão. Eu estou em frente a ele, com um vestido preto com uma fenda na lateral da perna esquerda, um sacola de pedra aos meus pés e o carretel de barbante vermelho nas mãos. Estamos em um pedaço da calçada, mas é possível ver uma faixa de pedestre ao fundo e pessoas que nos observam enquanto aguardam para atravessar.

Comecei primeiro assimilando esse lugar como próprio da magia, mas compreendi que relacioná-lo a conhecimentos ancestrais e práticas de encantamento seria mais condizente com a pesquisa proposta, uma vez que me coloquei espacialmente em um cruzamento e epistemologicamente na fusão de saberes.

O termo encruzilhada, utilizado como operador conceitual, oferece-nos a possibilidade de interpretação dos trânsitos sistêmico e epistêmico que emergem dos processos inter e trans culturais, nos quais se confrontam e dialogam, nem sempre amistosamente, registros, concepções e sistemas simbólicos diferenciados e diversos (MARTINS, 2021b, p. 34).

⁶ Fala realizada durante a Mesa “Comunicação 03 – Dramaturgias”, realizada em 16/09/2021, parte da programação do webnário “poéticas em desvios: implicações das artes da cena mediadas pelas plataformas e tecnologias digitais”. Ação vinculada ao projeto “a_ponte: cena do teatro universitário”, na qual apresentei o Trabalho de Conclusão de Curso da minha pesquisa de especialização.

Assim, ao compreender a dramaturgia corporal, desenvolvida através de programas performativos, como repertório, começo a tecer um diálogo com minha própria ancestralidade. Quando Castiel Vitorino Brasileiro analisa a imagem de encruzilhada estudada por Tiganá Santana – de acordo com a cosmologia africana dos *bantu-kongo* – ela apresenta que “são 7 direções que a vida pode estabelecer, esquerda, direita, cima, baixo, frente, trás e a sétima direção que é a mais importante seria a caminhada para o meio, pra si própria” (2021, p. 29). Assim, o primeiro passo que estabeleço é um olhar para dentro entendendo minha subjetividade com um saber ancestral:

Quando elas/eles falam é científico, quando nós falamos é acientífico.
universal/ específico;
objetivo/ subjetivo;
neutro/ pessoal;
racional/ emocional;
imparcial/ parcial;
elas/eles têm fatos/ nós temos opiniões;
elas/ eles têm conhecimento/ nós temos experiências.
(KILOMBA, 2019, p. 52).

Dessa maneira é na metodologia da criação de programas performativos a partir de relatos autobiográficos que me conecto com minha própria ancestralidade. É a partir das histórias que meu corpo é capaz de contar, através da memória e de gestos, que proponho uma reflexão sobre a dramaturgia corporal como meio para que se possa aprender a habitar o impossível. Por isso que escolho os programas performativos como objeto artístico para pensar a grafia do corpo. Mais do que formalizar uma obra, os enunciados, através dos quais se desenvolvem os programas performativos, abrem espaço para uma experiência e, ao mesmo tempo, essa própria experiência já é a performance. Proponho, assim, uma reflexão sobre a criação artística aliada ao encantamento como prática de vida, elaborando a dimensão política de tal ato.

3. Autobiografia e ancestralidade

Escrever em primeira pessoa é um desafio justamente por causa da subjetividade estar atrelada a uma lógica sentimental que é considerada inferior. “E mesmo que escrevamos pelas linhas do estilo acadêmicos aceito, não há nenhuma garantia de que vão respeitar nosso trabalho” (HOOKS, 1996, p. 472). Quando opto por trabalhar a partir de uma perspectiva autobiográfica, faço em busca de um

conhecimento subjetivo que me conecte com uma ancestralidade que parece perdida, e por entender que é preciso localizar a escrita a fim de apresentá-la como um saber (ANZALDÚA, 2021, p. 163). Quando conto, conto antes de tudo por meio do meu corpo, através de sua memória, mesmo que as narrativas que se apresentam possam ser escritas em uma folha de papel.

A memória do corpo, como aponta Leda Maria Martins (2003, p. 64), é capaz de deter a tirania de Chronos e criar uma fresta nos tempos. Tento, dessa maneira, não reduzir o corpo à objetificação e ao desencanto, como foi proposto pelo projeto colonial, mas transgredir essa lógica trazendo a possibilidade de uma sabedoria encarnada (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 49). As histórias podem também ser contadas de forma oral, o que as move de uma qualidade de arquivo para uma qualidade de repertório e “esse gesto, para começar, pode nos preparar para desafiar a preponderância da escrita nas epistemologias ocidentais” (TAYLOR, 2013, p. 45).

Essa insegurança sobre o reconhecimento da escrita surge ao me deparar com o seguinte cenário: sou a primeira pessoa da minha família a estar em uma universidade pública, sou a primeira mulher da minha família a ter um curso superior. Não consigo deixar de pensar que as relações de poder e as dinâmicas violentas no bojo da minha família estão conectadas a estrutura epistêmica que considera certos conhecimentos e deslegitima outros. Será que a história teria sido diferente se minha mãe tivesse as mesmas “oportunidades” que eu? Eu poderia começar uma fabulação a partir dessa pergunta, mas sinto que estar aqui escrevendo essas palavras já é a performance que ancora e evoca minha ancestralidade. É como se alguma outra, antes de mim, tivesse sonhado com esse momento, e por isso hoje ele existe. Quando escrevo em primeira pessoa o impossível acontece.

Uma colega também escreve sobre uma situação de violência dentro da família, e sempre usam adjetivos como “forte”, “corajosa” e “tocante” para se referirem a pesquisa dela. Essas palavras produzem em mim um verdadeiro asco, como se fosse preciso sofrer para legitimar nossa escrita. Como se sempre fosse preciso um corpo sacrificado para atender a um olhar fetichista. Por isso é preciso que se escreva em primeira pessoa, para que não se corra o risco dessas histórias serem contadas a partir do ponto de vista de um sujeito específico que é considerado universal.

A ideia de que se tem de escrever, quase como uma obrigação moral, incorpora a crença de que a história pode “ser interrompida, apropriada e transformada através da prática artística e literária (HOOKS, 1990, p. 152) [...] Não sou o objeto, mas o sujeito. Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político. O poema ilustra o ato da escrita como um ato de tornar-se e, enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminedou. (KILOMBA, 2019, p. 27-28)

Entendo essas histórias contadas em primeira pessoa como o acesso primeiro a saberes ancestrais, as memórias carregam aquilo que não se deve esquecer. “Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança” (EVARISTO, 2005, p. 2). Acredito que a ancestralidade se inscreve na subjetividade e ajuda a colocar a dor em movimento. O corpo então se reconecta com sua dimensão mágica e evidencia que ali é grafado um saber.

Esse conhecimento, que se manifesta no presente, tem a dimensão de enfrentar o passado e confabular com o futuro, pois como aponta Evaristo “a memória individual é antes de tudo uma memória social” (2008, p. 4). A pensadora elabora o termo “escrevivência” para designar a escrita de mulheres negras que, através desse procedimento, apresentam material para rever a “narrativa oficial” e, assim “surge a fala de um corpo que não é apenas *descrito*, mas antes de tudo *vivido*” (2005, p. 6). Gostaria de salientar, com isso, que o que faço aqui não é uma “escrevivência”, pois sou uma mulher branca⁷. Recorro a esse termo para pensar a potência da memória e da oralidade diante dos relatos autobiográficos que apresento e investigo.

Pesquisar através desses relatos é uma maneira de confrontar a ideia de “outridade”, proposta pelo projeto colonial, e entender que “oposição e reinvenção tornam-se então dois processos complementares, pois a oposição por si só não basta” (KILOMBA, 2019, p. 28). É preciso investigar esse “ambiente da memória”

⁷ Agradeço aqui a jornalista, escritora e pesquisadora Bianca Santana, autora dos livros “Quando me descobri negra”, “Continuo Preta: A vida de Sueli Carneiro”, “Arruda e Guiné: resistência negra no Brasil contemporâneo”, que também foi minha professora na graduação em Comunicação Social da Faculdade Cásper Líbero e membro da banca de defesa do meu Trabalho de Conclusão de Curso, por ter me alertado sobre a importância de manter o termo cunhado por Conceição Evaristo como referência, mas entendendo que não se trata da minha escrita. Essa conversa se deu durante a oficina “Memória coletiva a partir de histórias de vida”, realizada na Biblioteca Parque Villa-Lobos em São Paulo, durante o mês de agosto de 2019.

como aponta Martins (2003, p. 67), pois ele é responsável pela qualidade de repertório proposta pela grafia do corpo:

Minha hipótese é a de que o corpo em performance é, não apenas expressão ou representação de uma ação que nos remete simbolicamente a um sentido, mas principalmente local de inscrição de conhecimento, conhecimento este que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia; nos solfejos da vocalidade, assim como nos adereços que performativamente o recobrem. Nesse sentido, o que no corpo se repete não se repete apenas como hábito, mas como técnica e procedimento de inscrição, recriação, transmissão e revisão da memória do conhecimento, seja este estético, filosófico, metafísico, científico, tecnológico, etc. (Ibidem, p. 66)

Valorizar a narrativa em primeira pessoa é uma tentativa de apresentar a subjetividade como um modo de saber que também deve ser legitimado e refletir sobre a grafia do corpo como uma prática de encantamento, possibilidade de se habitar o impossível. Essa compreensão busca evidenciar a memória como ferramenta para o não esquecimento, uma vez que ela resiste às violências, guardando e transmitindo conhecimento ancestrais. Assim como uma cicatriz na pele mostra que ali alguma coisa aconteceu e que, através da sabedoria do próprio corpo, se transformou em uma marca capaz de fazer lembrar.

Referências

ANZALDÚA, G. Sobre o processo de escrever *Borderlands/ La Frontera*. In: **A vulva é uma ferida aberta e outros ensaios**. 1. ed. A Bolha Editora: Rio de Janeiro, 2021.

BERTHOLD, M. **História Mundial do Teatro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva: 2011.

BRASILEIRO, C. V.; LEAL, D. T. B. Crítica, cura e curadoria. In: **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 40, mar./abr., 2021.

EVARISTO, C. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: **Mulheres no Mundo: Etnia, Marginalidade e Diáspora**. João Pessoa: UFPB, Idéia Editora Universitária, 2005.

EVARISTO, C. Escrevivência e afro-brasilidade: história e memória. In: **Revista Releitura**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, n. 23, 2008.

FABIÃO, E. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. In: **Sala Preta**, São Paulo: ECA-USP, v.8, 2009.

hooks, b. Intelectuais Negras. In: **Revista Estudos Feministas/ Dossiê Mulheres Negras**, v. 3, n. 2, p. 464-478. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 1995.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARTINS, L. M. **Afrografias da memória**: o Reinado do Rosário no Jatobá. 2. ed. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021a.

MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021b.

MARTINS, L. M. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *In*: **Revista Letras**, Belo Horizonte: UFMG, n. 26, 2003.

PAVIS, P. **Dicionário do teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

RUFINO, L.; SIMAS, L. A. **Encantamento**: sobre política de vida. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

RUFINO, L.; SIMAS, L. A. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2018.

SILVA, R. S. Como a palavra amor sai naturalmente das nossas bocas. *In*: **Pontilhados: pesquisas da cena universitária**. Organização Itaú Cultural. São Paulo: Itaú Cultural, 2021, p. 336-360.

TAYLOR, D. **O arquivo e o repertório**: Performance e Memória Cultural na América. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

TOURINHO, L. L. **Dramaturgias do corpo**: protocolos de criação das Artes da Cena: diálogos entre artistas. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2009.

Rúbia Sousa da Silva (PPGAC/ECO/UFRJ)

E-mail: rubiavaz09@gmail.com

Graduada em Comunicação Social pela Faculdade Cásper Líbero, é atriz e diretora formada pelo Centro de Artes e Educação Célia Helena. Integrou os Núcleos de Dramaturgia da Escola Livre de Teatro e do SESI-SP. É autora de “como a palavra amor sai naturalmente das nossas bocas”, cujo memorial de processo criativo foi publicado em “pontilhados: pesquisas da cena universitária”.

Lígia Losada Tourinho (PPGDan/DAC/UFRJ)

E-mail: ligiatourinho@eefd.ufrj.br

Artista do movimento e coreógrafa. Professora Associada do Departamento de Arte Corporal e do Programa de Pós-graduação em Dança da UFRJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Dramaturgias do Corpo (CNPQ/UFRJ). Doutora e Mestre em Artes Cênicas (UNICAMP). Bacharela em Artes Cênicas (UNICAMP). Analista do Movimento Laban/Bartenieff (CMA/LIMS/NYC).

Quando a casa vira palco: outras ficções do espaço cênico

Verusya Santos Correia (UFBA)
Luiz de Abreu (UFBA)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: Este artigo resulta de um trabalho coletivo de dois artistas negros, doutorandos do Programa de Pós-graduação em Dança – PPGDança da UFBA, Verusya Correia e Luiz de Abreu, que tem como objetivo interrogar, atualizar as experiências vividas no ano de 2019, na 8ª edição do Festival de Dança Itacaré. Nós desenvolvemos esse artigo articulando algumas experiências do Festival, com as noções de *Escrevivência* levantada pela escritora Conceição Evaristo (1996), e *Pensar por Nebulosas* apresentada pela arquiteta e urbanista Margareth da Silva Pereira (2018). O nosso exercício é pensar nos corpos em diásporas ao qual ao longo de muitos tempos nossas histórias e experiências não foram valorizadas, contadas, dançadas.

Palavras-chave: DANÇA. CIDADE. CORPO NEGRO. COTIDIANO

Abstract: This article is the result of a collective work of two black artists, doctoral students of the Postgraduate Dance Program – PPGDança at UFBA, Verusya Correia and Luiz de Abreu, which aims to interrogate, update the experiences lived in the year 2019, at the 8th the edition of the Itacaré Dance Festival. We developed this article articulating some experiences of the festival, with the notions of *Escrevivência* raised by the writer Conceição Evaristo (1996), and *Pensar por Nebulosas* presented by the architect and urban planner Margareth da Silva Pereira (2018). Our exercise is to think about the bodies in diasporas to which our stories and experiences have not been valued, told, danced for a long time.

Keywords: DANCE. CITY. AFRO-BRAZILIANS. DAILY LIFE

1. Introdução

Este artigo resulta de um trabalho coletivo de dois artistas negros, doutorandos do Programa de Pós-graduação em Dança – PPGDança da UFBA, Verusya Correia e Luiz de Abreu, que tem como objetivo interrogar, atualizar as experiências vividas no ano de 2019, na 8ª edição do Festival de Dança Itacaré. No exercício da escrita, o texto apresenta-se na primeira pessoa do singular e plural.

Como construir uma escrita em quatro mãos? Nós, com experiências distintas nas nossas trajetórias profissionais: eu, Verusya Correia nos exercícios ligados as questões da espacialidade, segregação espacial e cidade coimplicados

nos fazeres artísticos em dança. Enquanto, eu, Luís de Abreu ao longo dos meus mais de 40 anos investigando as questões da negritude, racismo estrutural e seus os estereótipos na dança contemporânea e sociedade, agora, recém-cegado.

Nós desenvolvemos esse artigo articulando algumas experiências do Festival, com as noções de *Escrevivência* levantada pela escritora Conceição Evaristo (1996), e *Pensar por Nebulosas* apresentada pela arquiteta e urbanista Margareth da Silva Pereira (2018) - professora visitante PPG-AU/UFBA e professora PROURB/UFRJ.

Com a contextualização da *ficção*¹ levantada pela Conceição Evaristo, ao qual a escritora defende que as experiências da coletividade negra, possa ser material de ficção. Observa-se que ao longo do tempo autores não negros apresentam a cultura negra enquanto temática. Agora, a escritora nos faz questionar, tensionando o papel autoral das experiências negras na literatura, e o que modifica quando esta autoria é negra?! Aqui, nesse sentido usaremos a nossa experiência como negra e negro no Brasil para construir dança-epistemologia.

Entretanto, com bem menos visibilidade, existe, no interior mesmo da literatura brasileira, uma gama de produções que vêm se afirmando, aos poucos, como um discurso diferenciado ao compor personagens negras e seus enredos. Discurso que subverte não só o sistema literário brasileiro, mas também contesta a história brasileira que prima em ignorar eventos relativos à trajetória dos africanos e seus descendentes no Brasil (EVARISTO, 2009, p. 24).

Observa se à interdição do negro impostas pelo sistema escravocrata do passado, as contradições espaciais do capitalismo, nesse sentido o foco é pensar nos corpos em diásporas ao qual ao longo de muitos tempos suas histórias e experiências não foram valorizadas, contadas, dançadas.

O discurso ficcional, aqui entendido como construção da cena, pode cobrir certa lacuna, preencher esse vazio histórico, pela ficção dançada. Nosso trabalho é identificar que a dança tendo os seus parâmetros nas experiências do corpo negro nos possibilite outras ficções do espaço cênico.

O artigo se desenvolve articulando os nossos contextos e experiências no Festival de Dança Itacaré com a noção: *Pensar por Nebulosas* desenvolvida pela Margareth Pereira. A autora apresenta como a palavra *nebulosa*, historicamente, tem em sua trajetória vários significados com: estudos ligados à astronomia (1716),

¹ Conceição Evaristo – *Escrevivência*: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>, 06 fev. 2020.

entre 1845 e 1859, os termos empregados por aqueles que estudam configurações celestes, como também foi construída negativamente ao longo do período, mais precisamente no século XVIII era associada a algo sombrio, escuro.

Os efeitos do novo significado atribuído ao antigo adjetivo – “nebuloso(a)” – foram crescentes. Nos termos de uma ideia de ciência que se deseja um ato de esclarecimento, a palavra passaria a ser empregada cada vez mais de forma pejorativa, qualificando tudo aquilo que não se dá a ver com clareza, toda situação que provoca hesitações, todo objeto de conhecimento que não é facilmente discernível. É ainda no âmbito de uma ciência cada vez mais mediada por uma ideia absoluta de verdade que também se fixa o uso do substantivo pelos astrofísicos, nomeando um objeto de estudo, as nebulosas, e um campo nebuloso de saber (PEREIRA, 2018, p. 245).

Pensar por nebulosas, nos traz o exercício e, pontua situações, tanto na nossa feitura na academia, como na arte, a não associação com as certezas, com o consenso, com a produção de investigações e pesquisas vinculadas ao ideal de claridade, luminosidade.

Pensando então, nas ficcionalidades de Evaristo e nebulosas de Margareth, esse encontro de dois artistas negros, no entanto vindo de experiências diferentes de negritude, nos lançaremos nesse exercício de uma escrita particular e coletiva. O desejo de compor algo em dança, junto, nos ocorreu o Festival de Dança Itacaré no ano de 2019, no Centro Cultural que está situado no bairro Porto de Trás, remanescente quilombo, onde os limites do palco e a casa se perdem, assim como essa escrita que se mistura com os nossos atravessamentos e influências um com o outro, e que nos impele a essa primeira ação de escrevermos juntos.

2. Nuvens dissidentes

Os rastros historiográficos da dança cênica brasileira na sua maioria estão ancorados em processos hegemônicos na/da dança², assim como os modos de composição, atuais no Brasil tem mais relação com escolas europeias e estadunidenses. Observa-se que ao longo dos últimos anos, a partir dos corpos dissidentes na dança, dos estudos interdisciplinares, das pesquisas acadêmicas na arte, as lutas a favor das populações menos favorecidas, como o Movimento Negro, Movimento Feminista, Movimento Trabalhista, Movimento LGBTQIA+, Movimento

² É na França do século XVII que o Rei Louis XIV tem a ideia de representação de alguma coisa. A Dança ocidental nasce da nobreza, ou seja, nobre dançando com e para nobres. A dança de salão trata-se de um acordo social, também um divertimento e, ainda, onde começa a noção de narrativa (CORREIA, 2021, p. 51).

Indígena e outras frentes de resistência, vem nos apresentado outros modos de articulação e composição, e nesse sentido, esses conhecimentos sinalizam algo, ao qual partes integrantes da dança, também se interessam. É nessa realidade, um tanto novo para nós, que as composições cênicas vêm modificando, assim como, os encontros de dança.

Eu, Luiz de Abreu, tenho uma carreira no campo da dança, tempo em média de envolvimento institucional são 43 anos. No começo, por volta dos meus 16 anos, nas academias de dança no interior de Minas Gerais. Foi nos anos setenta que começo a entender o meu corpo preto e, o desejo de colocar essas questões nos meus trabalhos de dança. Porque na sua maioria a dança cênica, intitulada de dança contemporânea é feita por pessoas brancas. Essas pessoas normalmente são as donas, gerenciam as academias de dança, diretoras dos grupos e companhias e, com temas, assuntos a serem elaborados relacionados ao seu modo de vida, branca. Mesmo que, às vezes, os temas têm relação com a negritude, mas é a partir de um filtro branco. Por necessidade, minha, de subjetivação de me entender como uma pessoa preta no mundo, começo a querer colocar isso na dança.

Na época, eu não tinha interlocutores, passei durante muitos anos trabalhando sozinho. Existiam, também, artistas pretas pensando nesse corpo preto, em suas experiências, porém, muitos desses artistas não conseguiam ainda publicar os seus trabalhos. No final dos anos 70 começo a desenvolver procedimentos metodológicos para pensar esse corpo na dança.

No meu currículo Lattes ou no meu currículo que encaminho para festivais para colocar nos releases, até um certo tempo, eu descrevia que a minha dança começou aos 16 anos de idade, quando ingresso para as escolas formais de dança. Mais depois de um certo tempo, eu percebi que algo se estende nas minhas experiências, e que quando criança, antes dos sete anos de idade, no terreiro de umbanda, levado pelas mãos de minha avó, naquele espaço, tive as primeiras noções de dança. Lembro que as minhas mestras e mestres da umbanda me diziam que tudo que acontecia naquele espaço não era representação, tudo o que ali acontecia faz parte do nosso cotidiano e, que temos que aprender muito bem as regras daquele ambiente/espaço.

E é a partir dessas falas, de pessoas pretas da umbanda, que eu levo esse ensinamento para a minha vida, para dança, as ações construídas 878

artisticamente não é apenas representação. Essas ações fazem parte do meu cotidiano, e eu devo aprender muito bem as regras, na minha dissertação de mestrado abordo essa questão metodológica que venho construindo ao longo desses anos, referindo-se a minha experiência preta.

“A Iminência do Samba” é a desmontagem do Samba do Criolo Doido. É algo a ser vivido e experienciado. É a busca do samba pessoal, um samba não como símbolo oficial da pátria, mas como um lugar de pertencimento onde eu e qualquer outro artista negro ou branco, brasileiro ou estrangeiro, vestido ou nu, tem autonomia para criar novas identidades e assim inventar e reinventar uma história brasileira e pessoal (BARBOSA, 2016, p. 13-14).

Por volta dos anos 80 começo artisticamente a tratar do corpo negro. A partir de influências da sociologia, estudos culturais, lendo o Stuart Hall, Frantz Fanon e outros autores que venho construindo artisticamente temas das experiências do corpo negro com a dança contemporânea e a dança contemporânea através do corpo negro. Ter corpo negro na dança e suas questões serem abordados cenicamente, observo que esses dois corpos/campos (a dança e a negritude) se modificam mutuamente.

Há mais de uma década investigo a encenação da diferença: o corpo como discurso e a dança como ativismo político. Em minha pesquisa de especialização, por exemplo, debruicei-me sobre a análise de tais questões, relacionadas à diferença cultural, concentrada especificamente nas formas de preconceito que vigoram nas sociedades contemporâneas. Passei a me interessar por corpos que driblam os controles responsáveis por achatar as nuances artesanalmente construídas em tais danças. Eles costumam se mover em direção a uma esfera política mais alargada, cujo enfoque é a presença do corpo e o conteúdo de suas histórias (CORREIA, 2021, p. 18).

Nesse sentido de observar criticamente o lugar da mulher negra na dança contemporânea, eu, Verusya Correia, enfrentei muitas dificuldades no mercado de trabalho, por conta da falta de oportunidades, por isso comecei articular um encontro de dança, no interior da Bahia. Em 2008, o Festival de Dança de Itacaré foi aprovado pelo edital voltada para festivais de dança e teatro no âmbito nacional tendo o apoio financeiro a Caixa Econômica Federal, é um momento muito importante para a cultura brasileira, com o advento da política de fomento cultural e descentralização proporcionada pelo governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Com isso, a formulação do que consiste a ideia do festival, esta pautada nas histórias, nos cotidianos de corpos não hegemônicos. Um trabalho minucioso, já que no município de Itacaré não havia equipamentos culturais, como: teatros, museus

etc., e nem profissionais ligados à área da produção cultural. E foi no espaço de capoeira, no Centro Cultural Porto de Trás, localizado no quilombo urbano, que a partir da 2ª edição o festival começou a ser realizado. Essa configuração e a aproximação com os moradores do bairro modificou mutuamente a presença do público do festival, com a participação expressiva dos moradores e em especial as crianças.

Há dois anos e meio adquiri uma cegueira. Uma nova condição nesse corpo preto. Trago, hoje a interseccionalidade, não aceito camadas, como: corpo preto, viado, corpo maduro, não binário, cegueira. Analiso que essas ações³ de estar no mundo são atravessamentos, que não se sabe muito bem onde começa ou termina. Um corpo formado por vários elementos, várias ações.

Com esse corpo racializado, cegado chego em 2019 no Festival de Dança Itacaré para ministrar, durante dois dias, a oficina “*Comunicação em dança contemporânea com Luiz de Abreu: práticas e experiências profissionais*”, como também participar das outras atividades desse encontro, já que os artistas e convidados permanecem durante todo o evento.

E assistir os espetáculos tendo essa experiência de corpo negro, que trato hoje, como estado de performance. E por quê? No meu dia a dia, tenho que estar 24 horas em estado de alerta. O meu corpo tem que estar dilatado 24 horas. É como se fosse em estado entre aspas de performance, porque não posso ser natural na rua, porque sou alvo. Alvo de bala da polícia, alvo de segurança me seguindo nos lugares comerciais, alvo de senhoras e senhores correndo de mim na rua ou atravessando a calçada.

Eu na rua, as pessoas olham para mim como se fosse um bandido, essa é a primeira imagem cristalizada, ou seja, eu sou um bandido até que prove o contrário. Por isso este estado permanente de performance.

Assistir *O Samba do Criolo Doido* no início dos anos 2000, no festival Panorama no Rio de Janeiro. Desde então, eu, Verusya, enquanto diretora artística do Festival de Dança Itacaré desejava a presença do Luís de Abreu na nossa programação. Porém, respeitando o ambiente ao qual vivo, a cidade de Itacaré, que até então não havia espaços de formação e discussão das complexidades das obras artísticas contemporâneas, achei coerente convidar o Luís para ministrar a oficina

³ Corpo preto, viado, corpo maduro, não binário, cegueira.

“Comunicação em dança contemporânea com Luiz de Abreu: práticas e experiências profissionais”, ao qual ele relatou as suas experiências enquanto artista negro e os desdobramentos do espetáculo *O Samba do Criolo Doido*. A presença do Luiz com as suas narrativas foi de suma importância para os jovens negros artistas, como também não artistas, até mesmo os cidadãos que se interessaram por este tema.

O festival mesmo reconhecendo a sua fragilidade em relação a acessibilidade ao qual o Luiz necessitava, se arriscou com a presença e o convívio dele recém cegado. O festival estar ligado ao Edital Eventos Calendarizados 2017/2019 que tem apoio financeiro do Governo do Estado, através do Fundo de Cultura, Secretaria da Fazenda e Secretaria de Cultura da Bahia. Visto isso, todo o plano de trabalho, vinculado ao orçamento não houve ajustes financeiros desde 2017, impossibilitando algumas modificações no plano das ações. O risco foi aceito, e estávamos nós, juntos aprendendo como mediar essa convivência.

Chegando ao festival, com esse *know how*, com essa habilidade, com esse acúmulo de conhecimento das experiências de corpo negro. Começo com o corpo recém cegado a exercer também esse outro estado de performance, de alerta. Já que foi no Festival de Dança Itacaré uma das primeiras experiências nesse estado. E me perguntava: como irei fluir, um espetáculo de dança, sem ver? Se ainda não tenho a noção de acessibilidade?

Muitas perguntas circulavam no meu imaginário: como assistir um espetáculo de dança, sendo que a 60 anos, minhas experiências nesse espaço eram como vidente? Os olhos, a visão era minha mediação, porém agora não mais a tenho. E foi nesse estado, que posso falar *nebuloso*, sem controle que acontece a acessibilidade, ao longo do festival, ela é construída de forma orgânica. Pois estavam no festival pessoas do meu conhecimento, da área da dança, alguns momentos essas pessoas serviram como mediação, como instrumentos acessíveis e que não eram institucionalizados. Amigos chegavam e faziam a audiodescrição do que estava acontecendo no espetáculo. Outro dado importante foi a construção da acessibilidade feita pela própria plateia. Observei que o público ali presente, não era passiva, como normalmente no teatro escuro, que se sentam e ficam em silêncio. No centro cultural Porto de Trás, onde concentra a maior parte dos espetáculos de dança do festival, há uma plateia ativa, que participa dos espetáculos. Uma dessas

experiências foi com o espetáculo “*Vamos pra costa?*”⁴ do grupo Núcleo da Tribo. Quem compõe essa equipe são três capoeiristas/dançarinos, do quilombo urbano Porto de trás, que em momentos de folga fazem a pesca de arrede de arrasto na praia da costa em Itacaré e Verusya Correia a diretora artística do festival. Esse encontro já vem se desenvolvendo desde 2010, com montagem de espetáculos, aulas de dança e produção do próprio festival. Nesse espetáculo, em específico, não tive amigos perto para fazer a audiodescrição, porém duas senhoras sentadas à minha frente, começaram a comentar o espetáculo, enquanto ele acontecia, dizendo: - Olha, o Xixito esticou a corda! - O Miquiba caiu no palco. E riam com as cenas. Então, eu comecei a conversar com essas senhoras, e descobri que uma delas era tia de um dos dançarinos, a outra era mãe. E com isso, elas começaram a me relatar o estava acontecendo no palco. Essas senhoras não são profissionais da acessibilidade, não são da área da dança, são pessoas comuns do próprio bairro do Porto de trás. E eu pude fluir nesse espetáculo. Comecei a entender e me senti incluído, sem necessariamente ter um roteiro, ou um preparo para a audiodescrição das cenas para a minha pessoa, o processo foi de modo orgânico. Foi nesse momento que observei *quando a casa vira palco, outras ficções do espaço cênico*. E lembranças das minhas experiências no terreiro de umbanda na minha infância. O que percebo não é uma representação, é o cotidiano, pois no meu terreiro era a extensão da minha casa, eu estava sendo educado não só na escola, não só na minha casa, mais também no terreiro. Aquelas senhoras no festival, também não tinham este limite do que era a plateia, os artistas (filho, sobrinho, conhecido) no palco, o que era a cena, ou do que era a casa. Era parte do cotidiano do bairro Porto de trás na frente delas.

Foi através do meu convívio no bairro Porto de Trás – um Quilombo Urbano – na troca de experiências com os capoeiristas, com as manifestações populares, que percebi que não fazia sentido apresentar um modo de dança ao qual só eu tive acesso. A escolha da programação questiona como o festival pode ser dispositivo para pensar poéticas que têm relação, coerência com a população local. Sendo assim, pensando nessa reorganização, eu, enquanto diretora do festival, convidei três moradores do bairro Porto de Trás para compor a curadoria: Arionilson Sá (Xixito), Magno Cruz (Miquiba) e Valmilson Nascimento (Péricles) – fundadores da Associação Cultural Tribo do Porto, que nestes 15 anos vêm desenvolvendo um trabalho sócio-cultural no próprio bairro, especificamente com a

⁴ Ver mais detalhes do processo criativo do espetáculo *Vamos pra costa?*, no artigo CORREIA, Verusya Santos. Corpos negros: possibilidades de visibilidade a partir da dança cênica. Anais do VI Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA. Salvador: ANDA, 2019. p. 2254-2268.

capoeira. A partir de 2010, ambos passam a fazer parte do grupo de dança Núcleo da Tribo, e juntos começamos a investigar a relação entre ambiente, corpo negro e ativismo político, e a realizar estudos ligados à dança contemporânea. Na curadoria do festival todo o diálogo é pautado em analisar a situação na qual o bairro Porto de Trás e a cidade de Itacaré se encontram, a fim de trazer trabalhos cênicos que se identifiquem com as questões pertinentes ao seu contexto e atualidade. Um trabalho nada fácil, pontos de vistas bem diferentes emergem durante as nossas discussões (CORREIA, 2020).

Com a continuidade da realização do festival em Itacaré, não cabia só apresentar trabalho vindo de fora do ambiente ao qual vivia, a partir de 2010 começo um trabalho de formação e criação cênica com alguns moradores do bairro Porto de trás, nesse percurso foi criado três espetáculos: *Os filhos dos contos*, *Vamos pra costa?*; *Toque de guerra*; além de intervenções urbanas e instalações tendo como motim as experiências cotidianas do bairro porto de trás e sua relação com a cidade de Itacaré. Esse investimento possibilitou a aproximação e reconhecimento das histórias, movimentos do bairro porto de trás no palco.

Esse corpo preto que venho pensando, ele não só nos palcos, mais também no cotidiano, uma construção estética, uma fonte de sabedoria, uma criação epistemológica. Este corpo cegado interseccionalizado agora, ele cria conhecimento e epistemologia, e cria também possibilidades, ou seja: que espetáculo é que eu estou vendo? Eu não estou vendo como os videntes. Mas eu estou inventando e construindo um espetáculo na minha cabeça com a minha audição, com o cheiro, com a temporalidade do espetáculo, com a música, com o ambiente através da comunidade. Por isso estou construindo um espetáculo. Estou reconstruindo, ou seja, estou inventado um espetáculo. Estou criando uma possibilidade desse espetáculo, a partir dessas novas criações e relações. É, eu trago a escritora Conceição Evaristo, quando ela fala, constrói a partir da experiência como mulher preta no Brasil, as ficções, o criar ficções, criar as fabulações, pois como ela nos diz que como preto é mais difícil do que quando um branco cria ficções. A escritora nos dá vários exemplos de pessoas brancas, escritores, escritoras brancas criam narrativas a partir das pessoas pretas. Quando a Conceição fala de ficção, é como tapar uma lacuna que nos foi roubada, a nossa história preta, ela nos é roubada. Então as ficções são criadas para tapar essa lacuna.

Quando as mulheres do bairro porto de trás começam a me informar do espetáculo, não sendo profissionais da dança e nem profissionais de acessibilidade, elas também reinventam, a partir do filtro delas, um novo espetáculo. Elas se veem

neste palco. Porque são poéticas que fazem parte do cotidiano delas, não são realidades distantes delas. Ou seja, a partir das experiências delas como quilombolas, como pessoas comuns da comunidade, elas criam, recriam, fluem e assim podem influir no espetáculo, que são recriações. Essa intermediação minha com os espetáculos e com a comunidade.

Por isso que aquelas mulheres pretas estavam me informando daqueles trabalhos, a partir de dentro, das experiências comum, do seu cotidiano. Outros exemplos de mediação ocorreram durante o festival, dessa vez foram as crianças, com o trabalho *Ajeum* do paulista Dijlama Moura, falando sobre orixás, uma criança que talvez com os seus dois anos, fugiu dos braços da mãe entrou no palco, ela queria ficar no palco. E a mãe toda preocupada para não atrapalhar o espetáculo, queria tirar a criança da cena, porém a criança falava: - é o boi, eu quero o boi! Ou seja, um espetáculo que poderia amedrontar uma criança nesse sentido. Se rompeu a quarta parede e a criança já estava no palco, já estava na cena, estava reconstruindo aquele espetáculo. Ela estava autorizada, ela queria o boi, e com essa ação eu fiquei sabendo que na cena tinha um boi, nesse momento comecei a pensar nessa criança, ela é do palco, ela é da cena, caso não seja no futuro um artista, mais vai ser um espectador curioso.

Outro exemplo também das crianças e autorização, foi quando um grupo de Ipatinga fazendo um trabalho para crianças e pré-adolescentes com o espetáculo *Coisa é tudo* que tratava de raça, gênero, temas tão comuns hoje em dia. E que a princípio quando ia parecer perigoso, esses temas para crianças. Porém numa cena em que um dos dançarinos se vestia de rainha, colocando coroa, roupas femininas, de sandália, de salto, ele se vestindo de rainha. Então o que poderia se pensar que poderia começar uma vaia, uns assobios, ou até xingamentos, qualquer coisa nesse nível. Mas as crianças observavam cada detalhe e gritavam: - coloque a sandália direito, se você quer andar! – A coroa está caindo, você é uma rainha, segura a coroa etc. Então, eu soube que tinha sandália, um vestido, uma coroa, tinha um homem se vestindo e, que ele estava desengonçado. A grande questão era, se você quer fazer, então faça bem-feito, essa era a preocupação das crianças.

“O festival propõe um encontro de dança, entendido como espaço maleável, lugar de improvisos, um espaço sensorial a partir de novas experiências, menos formalismos” (CORREIA, 2020). Estando no quilombo urbano, no espaço predominantemente preto, a direção do festival em diálogo constante com os

moradores do Porto de trás, observa que é necessário apresentar na sua programação a diversidade das composições cênicas nacional, e não só escolher um nicho temático a ser mostrado, discutido. Que ações o festival vem promovendo? Qual história que o festival vem compondo?

A cartografia dos céus das nebulosas entende o fazer do historiador como uma ação que oscila entre pausa e repouso, entre afirmação e impotência, entre força e limite, entre intuição e dúvidas metódicas. Mas se essa atitude pressupõe, por parte do historiador, uma contemplação dos céus da história e, como pensamos aqui, olhar nuvens que se organizam como diferentes conjuntos de nuvens, também é saber-se em meio elas – afastando-se ou aproximando-se de uma ou de outras, por vezes também em estado de pausa, conforme os ventos, sua força, sua direção (PEREIRA, 2018, p. 254-255).

Com nossos parâmetros nas experiências do corpo negro, o festival possibilita outras ficções no encontro de dança. Um encontro de diferentes grupos sociais de distintos interesses pode conviver nos dias da sua realização. É a porosidade de aproximações, afastamentos, pausas que compõem essa densa cena. Este tipo de direção artística facilita a sociabilidade, histórias distantes com realidades outras podem estreitar relações, assim como repelir ou até mesmo neutralizar.

Uma outra experiência durante o festival foi com alguns profissionais da dança contemporânea que estavam no evento que não entenderam bem o espetáculo *Ajeum*, o famoso espetáculo do boi. Indicando que haveria uma necessidade de ter iniciação ao candomblé ao da umbanda para entender o espetáculo, era um trabalho cênico que falava sobre os orixás. E ao mesmo tempo no festival apresentou na sua programação o espetáculo *A coreógrafa* da Clarissa Sacchelli, o material tem como base as coreografias cânones da história da dança, incluindo desde balés românticos até peças da dança moderna, o público da cidade de Itacaré talvez não estivesse habituado a ver esse tipo de elaboração. Porém, não houve nenhum espanto ou coisa parecida. Esses trabalhos ditos “contemporâneos” são comumente mostrados mais para um público especializado em dança, nesse trabalho específico falava de referências de mulheres na dança moderna e contemporânea.

Então eu disse, o conceito de dança contemporânea, essa palavra: - *dança contemporânea* está aqui no Brasil há mais ou menos uns trinta anos, que circula nos corredores nos nossos teatros, escolas de arte, Universidades e espaços

culturais. E os detalhes do boi que falava sobre os orixás, isso está no Brasil desde quando os africanos escravizados reconstruíram dos seus fazeres aqui no Brasil. Ou seja, o espetáculo *Ajeum* faz também parte da nossa formação cultural. Então qual a dificuldade de entender esse tipo de configuração? E entender conceitos que estão aqui no Brasil mais ou menos há seiscentos anos?

Eu posso estar exercendo um pouco de Conceição Evaristo, vendo poesia aonde normalmente não se tem, ou ficcionando para tapar uma lacuna histórica. Quando falo das mediações da comunidade dentro deste evento específico, estou falando também da natureza daquela comunidade, daquele bairro, de pessoas receptivas, pessoas afáveis, pessoas calorosas. Este é o ambiente natural daquele lugar. Mas com a questão da acessibilidade em outra ocasião, em outras situações, essas mediações podem não acontecer. É urgente que as instituições e os festivais reflitam, pensem profundamente sobre a questão da acessibilidade. Mesmo que os recursos estejam escassos, mas as estruturas são as pessoas, as estruturas não são fixas. Portanto os donos, as donas e todos os produtores e as produtoras dos festivais, assim como o festival de Itacaré, é necessário que se crie condições para as acessibilidades: pessoas cegas, pessoas cadeirante e qualquer outra pessoa com deficiência possa com naturalidade desejar, querer frequentar esse tipo de ambiente.

Há muitos espaços a ocupar, a conhecer, o Festival de Dança Itacaré tem consciência do seu papel, que ao longo dos seus 14 anos vem difundido a dança cênica brasileira no interior da Bahia, especificamente no quilombo urbano e solidificando a formação de plateia. E acredita que é um trabalho contínuo de conscientização e discussão com toda a cadeia artística e público em relação as condições para as acessibilidades, avancemos.

Considerações finais

Pensar por nebulosas, ao mesmo tempo em que desconstrói e reconstrói conformações mais ou menos efêmeras, é uma atitude intelectual que busca deslocar as ideias de transferência de saberes prontos, se opõe aos modelos fixos e aos métodos reprodutíveis e aplicados e refuta tanto a ideia de hermetismo de culturas quanto sua hierarquização. É um ato de liberdade do pensamento, mas também de escuta e solidariedade (PEREIRA, 2018, p. 256).

A vinda do Luiz, com as fragilidades, em relação a acessibilidade, do

festival, pôde gerar outros tipos de vínculos, outras ações que não estava previamente organizada, agendada. A permanência em um determinado lugar, assim como descrita pela escritora Conceição Evaristo nos apresentar outras ficções, isso tanto na vida cotidiana como no palco, descritas pela experiência do Luiz e a própria feitura do festival que ao longo desses anos, vem construindo essa aproximação com o público e a cena. Assim como *pensar por nebulosas*, nos traz o exercício e, pontua situações, tanto na nossa feitura na academia, como na arte, a não associação com as estabilidades, o exercício a não repetição aos modelos consagrados, a porosidade do encontro com suas aproximações e repulsas. Com isso seguiremos com os ventos em diversas direções, às vezes com nuvens densas, com nuvens espaçadas, com pausa, no intuito de deixar-se, pois outras ficções estão por vir.

Referências

AGABEM, G. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

BARBOSA, L. A. (Luiz de Abreu). **A Iminência do Samba**: análise do processo de criação da coreografia O Samba do Criolo Doido. 2016. 136f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

CONCEIÇÃO EVARISTO: *Escrevivência*. Entrevista (23min 13 seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>. Acesso em: 25 mar. 2022.

CORREIA, V. Histórias do corpo. Entrevista com Verusya Correia. **Questões de Crítica - Revista eletrônica de críticas e estudos teatrais**, 2020. Disponível em: <http://www.questaodecritica.com.br/2020/10/verusya-correia/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

CORREIA, V. **Pilates & dança**: livro-aula para práticas de coreotonia. Conceição da Feira, BA: Andarilha Edições, 2021.

DUARTE, L. C.; NUNES R. I. (Org.). **Escrevivência: a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, v. 13, n. 25, p. 17-31, 17 dez. 2009.

JUNIOR, C. S. O.; SIMÕES, A. Dança da diferença: o corpo negro e as ideias vibráteis da bailarina brasileira Verusya Correia. **IDyM – Investigaciones em Danza y Movimiento**, v. 3, n. 5, p. 99-110, 2021.

PEREIRA, M. S. Pensar por nebulosas. In: JACQUES, P. B.; PEREIRA, M. S. (Org.). **Nebulosas do pensamento urbanístico**: tomo I – modos de pensar. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 236-261.

QUANDO PASSO VIRA DANÇA. Direção de Paola Berenstein Jacques e Pedro Seiblitiz. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7I6CDo-Z70Y>. Acesso em: 25 mar. 2022.

Verusya Santos Correia (UFBA)

E-mail: verusyacorreia@gmail.com

Doutorando e Mestre do Programa de Pós-Graduação em Dança na UFBA. Foi Professora substituta UFSB/CJA (set.2018 - ago. 2020). Sua pesquisa de dissertação *Dança como campo de ativismo político: O bicho caçador*. Idealizadora, diretora artística e curadora do Festival de Dança Itacaré. Tem em sua investigação a relação entre o ambiente, o corpo e o ativismo político.

Luiz de Abreu (UFBA)

E-mail: luizabreudanca@hotmail.com

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Dança na UFBA. Mestre pela UFU e graduado em dança pela Faculdade Angel Vianna. Deste os anos 70 desenvolve trabalhos em dança: o corpo negro nas interseccionalidades raça, gênero e classe.

Como homens racializados podem se manter vivos? danças, processos de ensino-aprendizagem, corpos, trauma colonial e cultura de si

Zé Pereira [José Arnaldo Pereira] (UFG)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: Este texto-imagem visa articular danças e corpos de homens negros/racializados, reivindicando algumas reflexões-tensões para compreensão no processo de ensino-aprendizagem em expansão aos processos de saúde/cura, no intuito de refletir sobre: como se manter vivo. Ao longo, alguns conceitos são desenvolvidos e refletidos, principalmente discutindo o processo de morte e como confronta-lo. É apresentado também, duas produções onde o autor se autofotografa.

Palavras-chave: HOMENS RACIALIZADOS. DANÇAS. MANUTENÇÃO DA VIDA. CULTURA DE SI.

Abstract: This text-image aims to articulate dances and bodies of racialized men, claiming some reflections-tensions for understanding in the teaching-learning process in expansion to health/healing processes, in order to reflect on: how to stay alive. Along, some concepts are developed and reflected, mainly discussing the process of death and how to confront it. It is also presented two productions where the author self-photographs.

Keywords: RACIALIZED MEN. DANCES. LIFE MAINTENANCE. SELF CULTURE.

Este texto-imagem visa articular danças e corpos de homens racializados, reivindicando algumas reflexões-tensões para compreensão no processo de ensino-aprendizagem em expansão aos processos de saúde/cura. É um esforço na tentativa de correlacionar as pedagogias, traumas, possibilidades de autocuidado e questionamento de uma sociedade colonizada/colonizante, no intuito de refletir sobre: como se manter vivo. Para isso, quero continuar este texto-imagem a partir do seguinte trecho:

Adoro dançar. Quando era menino, dançava em qualquer lugar. Por que ir andando até lá quando eu podia gingar e bambolear pelo caminho afora? Quando eu dançava, minha alma se libertava. Eu era poesia. Indo ao supermercado aos sábados com minha mãe, eu dançava com o carrinho pelos corredores. A mamãe se voltava para mim e dizia: "Menino, pare com essa dança. Os brancos acham que é só isso que sabemos fazer." Eu parava; mas, quando ela não estava olhando, eu pulava e batia os calcanhares uma ou duas vezes. Não me preocupava com o que os

brancos pensavam, simplesmente adorava dançar-dançar-dançar. Ainda danço e ainda não me preocupo com o que as pessoas pensam, brancas ou negras. Quando danço, minha alma é livre. É triste ler sobre homens que param de dançar, que param de ser tolos, que param de deixar que suas almas voem livres... Acho que, para mim, sobreviver inteiro significa nunca parar de dançar (hooks, 2017, p. 261).

Este trecho foi escrito por O'Neal LaRon Clark em 1987, como menciona a estadunidense bell hooks (2017) na relação entre ela, na condição de professora e seu aluno, em que assimila o desejo e prazer a prática pedagógica. Esta discussão contrapõe posições que dizem respeito aos corpos nas instituições de educação que deveriam ser apagados, negados, repreendidos e negligenciados. Noção institucional apreendida com professores de uma temporalidade anterior, do sexo masculino, homens, brancos e cristãos. O escrito acima menciona o dançar como uma analogia, sendo uma comparação possível onde é percebido o corpo como integral. Ainda que, por um viés romantizado e idealizado.

Este corpo que se move em tensão entre o questionar e a repressão, pode ser entendido como postula a noção de corpo-tela apresentada pela brasileira Leda Maria Martins (2021), em que incita a um corpo-imagem de condensação, volume, relevo, intensidades e densidades, de complexa trama que engloba sonoridades, movimentos e coreografias. Corpo/*corpus* ambiente e lócus do saber e da memória. Corpo que é um ambiente de grafias do conhecimento e de idiomas performáticos. Corpo-imagem que convida a ver e a escutar (MARTINS, 2021). Escuta do corpo que é traumatizado com a colonialidade, com lesão, corte e ferida na pele/carne, ao ser diferenciado no processo de racialização. Que sofre ao ser remarcado, ao reviver, rememorar e re-encenar o racismo cotidiano (KILOMBA, 2019). E deste modo, é afetado por um mundo de opressão, domínio e controle. O mundo é um trauma e politizar a ferida pode ser um dos modos de nos tornamos maiores que o trauma. Ser maior do que os problemas apresentados na vida traumatizante, tornasse necessário ainda que simultaneamente quebrados, cortados e feridos. O que está em disputa é não ser suprimido, encurralado, naufragado e /ou ser tomado pelo trauma. E uma contra questão se eleva, quando nós reconhecemos, ou somos reconhecidos como traumatizados, quais infraestruturas se mobilizam, as de (auto)cuidado, ou, de descarte? (MOMBAÇA, 2021).

Articulo aqui dúvidas constantes. Dúvidas que atribuem geografias e relevos ao meu corpo. Será cuidado ou descartado? O corpo, resíduo e dejetos,

quando não serve a uma hegemonia. A que serve o corpo desgastado? Descarte! Se não serve de norma, se pouco serve de sombra, se não serve de tragédia para se lamentar e reintegrar o fracasso, como narrativa oficializada e permitida a diversidade. A que serve? Se o corpo masculino racializado/negro não serve a heterossexualidade compulsória, não serve a força/trabalho braçal, não serve a hipersexualização, não serve ao dar conta de tudo, não serve ao prover... a que serve?

O corpo negro adoece com o trauma colonial, com enrijecimento dos corpos e de suas relações mediante um padrão cultural, que não é o seu, porém, que performam sua carne. E desta maneira, um dos efeitos é que o homem preto diante desta situação, deseje e almeje ser branco. Neste sentido, o desejo, a pulsão e o investimento de libido são deslocados à cor branca e todos os ganhos, que se outorgam ao ser branco. Ao conviver com brancos, alguns negros adotam uma postura subjetiva, um hábito de pensar e perceber, essencialmente branco e “civilizado”, segundo uma matriz genocida, preconceituosa e excludente. Inclusive, confrontando os seus, isto é, os de mesma racialidade. O projeto de fragmentação guiada por uma matriz branca, utiliza enquanto recurso separar os pares (homens negros contra homens negros, mulheres negras contra mulheres negras e vice-versa), como manobra de conquista. O que ressoa, portanto, reações adoecidas emergidas do meio social e familiar, que se está inserido. A partir destes contextos os conflitos entre ser negro e a construção do desejo mobilizada pela hegemonia para ser branco, se projeta e se repete, podendo ocasionar possíveis psicopatologias (FANON, 2008).

O projeto de fragmentação serve, ao desejo da separação, sendo mediado pela noção de objeto perturbador. O objeto perturbador é articulado ao ódio, a inimizade, ao aniquilamento e fantasia de extermínio, associado ao corpo da Outridade, das diversidades, dos diferentes. Várias fragmentações são instaladas no intuito de marcar, performar e corporificar distanciamento/segregação. Que interpenetram em veias e poros, pulverizado na cultura e respiração, assim denominado de nanorascismo. O que gera a angústia e insegurança mediante a possibilidade de ser aniquilado. Nitidamente o aniquilamento está reservado a todos aqueles possíveis de gerar ameaças. Ser quem você é, homem racializado/negro, por si só, já é uma ameaça. Existir como diferente, é ameaçador. E a inimizade se instaura como dimensão estruturante da sociedade (MBEMBE, 2020).

As concepções sobre dança e pedagogia, o corpo, os traumas, as colonialidades servem a um projeto socioestético que favorece a necropolíticas. A necropolítica é um governo que seleciona aqueles que devem viver e aqueles que devem morrer, gerando mecanismos complexos de gerir e se fazer presente. Assim, gerando assepsia, deslocamento e terror (MBEMBE, 2018).

Este texto-imagem visa refletir sobre a manutenção de vida. Refletir sobre a manutenção de vida, é dizer que está havendo processos de mortificações. Sobre a morte e o luto, faz-se necessário retomar ao: desmoronamento; desenraizamento cruel; se assustar, ter medo; sentir desconectado; temer o sepultamento... (ADICHIE, 2021). Refletir sobre a manutenção de vida, é ir de encontro ao reconhecimento de mecanismos que articulam a morte, no intuito de matar. O movimento aqui é postergar vida, é vier, é se manter vivo, não morrer, não nos permitir que nos matem agora e nem amanhã.

As repressões traumáticas e mortificantes repercutidas de processos de aprendizagens tanto dentro dos sistemas formais de ensino como dos informais, perfilam o racismo, as patologias, o dia-a-dia, e por esta lógica, repercutem nas corporeidades negras que performam o masculino. Diante a este contexto, parece importante e necessário reconhecer-se, cuidar de si, estar atento à relação consigo mesmo, e esta prática tem a ver com a noção de *cultura de si*. Esta noção reforça o interesse em ocupar-se consigo mesmo, materializando em uma atitude e modo de vida, desenvolvendo-se práticas que eram percebidas, observadas, refletidas, aperfeiçoadas e ensinadas. Se constituindo como prática social, articulada entre personalidades e sociabilidades, trocas, comunicações e até mesmo instituições. A cultura de si também é construída a partir da dialogia/encontro com o outro, a palavra, comunicação e a escrita, compartilhada. E diz respeito, ao modo de lidar com o próprio corpo e o corpo social, colocando em jogo também, o tempo subjetivo e coletivo. O conhecimento de si, portanto, tornou-se uma produção para com a cultura (FOUCAULT, 2020), que pode ser articulada pelo corpo e suas masculinidades. Reconhecimento que se faz sentir inteiro, o corpo, os traumas e adoecimentos, como reivindicação do direito e inventividade da vida. De manter-se vivo. Dançar e sua operacionalização na prática, pode oferecer a possibilidade de sentir-se integral, de reconhecimento das dimensões que o corpo ocupa e é atravessado, de reconhecer-se como corpo movente, desejante, afetuoso e transformacional. Que pode e deve politizar-se, atentando a si e as particularidades

de um corpo masculino racializado, como ferramenta subversiva e transgressora, a um modelo dominante e opressor. Não servir ao imaginário sobre homens racializados/negros, construído para ser trágico e rígido, é desarticular narrativas dominantes e inventar outras realidades sociais possíveis. Pluralizar as realidades sociais, é fomentar/nutrir multiplicidades cênicas e estético-políticas. É instituir modos de vida diversos, gerando imaginações alicerçadas pela diferença de saber-poder e interesses.

Pensar-fazer a multiplicação de estético-políticas no intuito de gerar vida, pode vincular-se a noção de arte expandida, como prática que ultrapassa os limites delimitados de uma manifestação cultural mesclando-se a outras, acionando reconhecimento de matrizes excludentes/opressoras, articulação do poder e de posicionamentos, que requerem posturas e lutas decoloniais. Aqui aciono a primeira figuração *possibilidades de me performar, ou, CHUPA ESTA MANGA DE 2020-2021...!*, nela performo a tensão de viver a pandemia-vida, chupando a manga-vida, a manga-corpo, a manga-tempo...que se mistura a manga-barba, manga-pelo,...gerando um modo manga-de-ser, me mangando (PEREIRA, 2021), disposto abaixo:



Fig. 1: possibilidades de me performar, ou, CHUPA ESTA MANGA DE 2020-2021...! Fonte: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11521> (PEREIRA, 2021).

Para todos verem: Cinco autorretratos, onde um homem negro, eu mesmo, careca, com barba preta, sem camisa, chupa uma manga de diferente forma e as posiciona sobre diferentes lugares do rosto.

As figuras 2, 3 e 4 tratam-se de processos denominados *da luta, sa-lutar* e *cura*, imagens que reverberam:

Da luta. Lutar. Para a(r)mar. Enfrenta! Das curas. Esquecer.

Curar e aquecer.



Fig. 3: *luta, sa-lutar e cura*. FONTE: acervo e criação pessoal do autor.

Para todos verem: Um homem negro, eu mesmo, careca, com barba preta, sem camisa, com diversos búzios enrolados em duas folhagens, sendo elas: espada de São Jorge e Babosa. As mãos seguram as folhagens sobre o rosto, numa imagem preto e branco, tomado por parte azul e um borrão dourado.



Fig. 4: *luta, sa-lutar e cura*. FONTE: acervo e criação pessoal do autor.

Para todos verem: Um homem negro, eu mesmo, careca, com barba preta, sem camisa, com a mão sobre o rosto, segura folhagens, sendo ela: espada de São Jorge. Numa imagem preto e branco, tomado por parte azul e um borrão dourado.

Referências

ADICHIE, C. **Notas sobre o luto**. Tradução Fernanda Abreu. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

FANON, F. **Pele Negra, máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, M. A cultura de si. *In*: FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 3: o cuidado de si**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2020, p. 31-93.

hooks, b., Eros, erotismo e o processo pedagógico. *In*: hooks, b. **Ensinando a transgredir: A educação como prática libertadora**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017, p. 253-264.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARTINS, L. M. **Performances do Tempo Espiral**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N1 edições, 2018.

MBEMBE, A. A sociedade da inimizade. *In*: MBEMBE, A. **Políticas da Inimizade**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: N1 edições, 2020, p. 75-110.

MOMBAÇA, J. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

PEREIRA, J. A. **ARTE EXPANDIDA DECOLONIAL**: tensões entre a arte-vida, o corpo, a dramaturgia e as possibilidades de performar a si mesmo. 2021. 146f. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais) - Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11521> Acesso: 19 set. 2022.

Zé Pereira [José Arnaldo Pereira] (UFG)
E-mail: josearnaldopereira@hotmail.com

Performer/ARTISTA. Técnico em Artes Dramáticas (Itego Basileu França - GO). Psicólogo (PUC-GO). Licenciado em Dança (UFG). Esp. em Educação Sistêmica. Especializando em Arteterapia. Me. Performances Culturais (UFG) e Mestrando em Psicologia (UFG), sob orientação do Psicólogo Dr. Domenico Uhng Hur. Colunista Portal MUD. Supervisor em Psicologia na Associação Espaço Vida +Amor. Pesquisa a arte-vida por meio de campos expandidos e decoloniais.

Resumos Expandidos

Experiências entorno da recepção: Reflexões acerca do espectador das danças contemporâneas

Bruna Ramos Tomaz (UNESPAR/FAP)
Giancarlo Martins (UNESPAR/FAP)

Comitê Temático: Corpo e Política: implicações e conexões em dança

1. Espectadores, experiências e dispositivos

O trabalho reflete criticamente acerca da relação entre espectadores e experiências estéticas no campo das danças contemporâneas. Olhamos para experiências de caráter aberto, relacional e experimental e, para isto, compreendemos o corpo como um estado provisório, onde as informações que chegam estão sempre em negociação com as já existentes (KATZ; GREINER, 2005). Considerando esta troca constante com o ambiente, o trabalho procura ampliar a lente com que se olha para a relação obra-espectador e para a formação deste.

No atual cenário das criações em dança contemporânea, também aproximando-se do campo da *performance*, temos observado o espectador sendo convidado, ou convocado, a sair da posição de observador “distante”, para se deslocar e interferir fisicamente nas obras. Questionamos, então, se este tipo de mobilização do espectador não estaria tornando-se um “modelo de sucesso”, sendo cooptado por dispositivos (AGAMBEN, 2009, p. 41) como editais de fomento, plataformas de *streaming* como o YouTube e programas de TV.

As produções que acontecem dentro deste cenário, então, fariam parte ou tornariam-se dispositivos, passando a controlar, às vezes sem perceber, as lógicas e modos de fazer desta ‘dança contemporânea’ (NETO, 2016, p. 32). Neste sentido, também a ação do espectador passa a ser questionada e algumas dicotomias como observação-ação, passividade-atividade, assistir-interagir, podem ser reinventadas. Como este fenômeno acontece dentro das produções artísticas?

Para tal discussão, colocamos em foco três experiências estéticas: *Jogo Coreográfico* da artista Lígia Tourinho (RAUEN *et. al.*, 2009, p. 109-129), *Desconsiderare I* da performer Paola Rettore (GODOY *et. al.*, 2013, p. 95-108) e o

projeto carioca *Lanchonete<>Lanchonete*¹ (L<>L), idealizado por Thelma Villas Boas. Estas experiências nos mostram modos diferentes de pensar a formação do espectador, bem como suas ações e posições; trazem também especificidades quanto aos modos de ocupar espaços e recursos materiais.

Em *Jogo Coreográfico*, bailarinos-intérpretes, público e coreógrafa são transformados em jogadores. Na versão *performance*, após ter contato com as instruções e regras do jogo, o público tem acesso ao microfone e a mesa de CD's e dispositivo de som, e a liberdade de tornar-se um Jogador-Coreógrafo e dar indicações para a movimentação dos Jogadores-Intérpretes (estudantes-bailarinas/os). No *espetáculo*, adiciona-se a possibilidade do público também participar como Jogador-Intérprete.

Antes mesmo de entrar na sala de apresentação, acionam-se outros modos de presença no público. Segundo Ligia, o espetáculo é “[...] iniciado fora do teatro e os bailarinos fazem uma grande roda com o público e estabelecem um grito de guerra, pedindo que o público repita algumas palavras: “Eu seguro a minha mão na sua, para que possamos fazer juntos, aquilo que eu não posso fazer sozinho”. (TOURINHO *in*: RAUEN *et. al*, 2009, p. 123).

Já de início a proposta mostra que o público é parte importante e fundamental para a experiência. Convoca-se então sua observação e escuta atenta para as instruções e para o modo de construção do jogo com bailarinos e coreógrafa. Mas para ser considerado um Jogador é preciso sair da posição de observador, é preciso acionar voz e deslocar o corpo. No caso de *Jogo Coreográfico*, a observação é importante, mas não suficiente para vivenciar todas as dinâmicas que a obra propõe.

Mas para algumas propostas a observação é parte central da experiência estética. Em *Desconsiderare I*, a artista Paola Rettore fica deitada sobre

[...] uma mesa enorme de acrílico acima de dois divãs, em um quarto escuro, onde dois “espectadores” poderão se deitar. Durante uns cinco minutos entre luzes de lanternas e penumbra se inicia uma relação próxima entre o artista *performer* e o espectador que, por sua vez, termina em *performance*. É uma mistura de não saber quem é visto e quem está sendo olhado (RETTORE *in*: GODOY *et. al*. 2013, p. 99).

¹ Mais sobre o projeto: <https://www.lanchonetelanchonete.com/>.

Aqui, diferente do que temos no Jogo Coreográfico, a observação é a ação direta do espectador sobre a obra. Este, apesar do lugar de contemplador, é trazido para a posição de observador também. A ativação das sensações, emoções, incertezas e dissensos do corpo são experienciados do lugar de quem observa. Observar, aqui, não é sinônimo de passividade, mas encontra seu sentido a partir do momento que é estabelecido como única forma de conexão com a obra e a artista.

A formação do espectador pode se dar através de diferentes tipos de contato com as experiências estéticas. Ambas as obras citadas acima usam, também, da esfera dos acontecimentos cotidianos e borram as fronteiras entre arte e vida. Este tipo de ação pode ampliar o entendimento sobre a formação do espectador, compreendendo este não somente como um consumidor, comprador de ingressos e frequentador de espaços específicos – galerias, museus, teatros –, mas como um *espectador cidadão*, que experiência e reflete sobre as questões do mundo onde vive.

Este tipo de formação nos remete ao que faz o Projeto *Lanchonete<>Lanchonete*. Ao se instaurar no bairro da Gamboa (Rio de Janeiro - RJ), através de diversas ações de saúde, arte, alimentação e lazer, o L<>L convoca os sujeitos do bairro a ocuparem e gerenciarem um espaço de maneira coletiva e, deste modo, se aproximarem da criação e de processos de ensino-aprendizagem da arte. Trabalhando na esfera do cotidiano, aproximando arte e vida e empoderando sujeitos com experiências estéticas, o L<>L trabalha com formação de espectadores cidadãos, com olhares críticos para a realidade onde se inserem.

Estes sujeitos racham o chão liso da coreopolícia (LEPECKI, 2011, p. 17) para criar, via corpo, novas possibilidades de experimentar proposições artísticas e o mundo. Subvertendo e indo na contramão dos dispositivos que pretendem padronizar lógicas de ocupação dos espaços e criação artística, o L<>L convoca novos entendimentos do que é fazer arte, dançar, administrar espaços coletivamente e criar demandas sócio-políticas, estéticas e de vida.

Referências

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? *In: O que é contemporâneo? E outros ensaios*. Tradução: Vinícius Nikastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009. p. 25-51.

KATZ, H. Por uma teoria do corpomídia. *In*: GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. 2a. ed. São Paulo: Annablume, 2005. p. 125 - 133.

LEPECKI, A. Coreopolítica e Coreopolícia. **Ilha Revista de Antropologia**, v. 13, n. 1-2, p. 41-60, 2011.

NETO, A. M. A. **Comunicação sem objeto**: Dança contemporânea. 2016. 166f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2016.

RETTORE, P. Retrato autobiográfico ficcional - Uma *performer* numa periferia do mundo. *In*: GODOY, K. M. A (org.). **Experiências Compartilhadas em Dança: Formação de plateia**. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 1a Edição. 2013. p. 95-108.

TOURINHO, L. L. Jogo Coreográfico: um processo em que público, intérpretes e coreógrafa são coautores. *In*: RAUEN, M. G. (org.). **A interatividade, o controle da cena e o público como agente compositor**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 109-132

VERGARA, L. G.; COIFFEUR, K.; VEIGA, L.; VILAS BOAS, T. Escola do mundo: ideias para adiar o fim da arte, do bairro (Gamboa) e do mundo. **Poiésis**, Niterói, v. 20, n. 34, p. 233-260, 2019. Disponível em:
<https://doi.org/10.22409/poiesis.v20i34.40099> Acesso em: 22 fev. 2021.

Bruna Ramos Tomaz (UNESPAR/FAP)
E-mail: tomazbruna28@gmail.com

Artista-docente e pesquisadora, é graduanda do curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - Campus de Curitiba II). Foi bolsista nos Projetos Institucionais com Bolsa de Iniciação a Docência e Iniciação Científica (PIBID e PIBIC, respectivamente).

Orientador: Giancarlo Martins (UNESPAR/FAP)
E-mail: Giancarlo.martins@unespar.edu.br

Artista da Dança, professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Artes e das Graduações em Dança da UNESPAR/FAP. Doutor e Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP Integrou a equipe de pesquisadores do Programa Rumos Itaú Dança e colaborou com Enciclopédia de Dança do Instituto Itaú Cultural.

Produção cultural em dança no DF: fundo de apoio à cultura (2018 a 2021)

Laís Alana Fong Salvino (IFB)
Profa. Dra. Juliana Cunha Passos (IFB)

Comitê Temático Corpo e política: implicações e conexão em danças

1. Fundo de apoio à cultura do DF

A indagação sobre o recurso disponibilizado nos editais do Fundo de Apoio à Cultura (FAC-DF) para projetos culturais da área de dança e se seu uso era total ou não pelos artistas e produtores culturais se tornou a problemática central deste trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília. Assim, o objetivo geral foi analisar os recursos destinados à produção cultural em dança no Distrito Federal no período de 2018 a 2021, a partir do financiamento público do FAC-DF.

A fonte principal de recursos do Fundo consiste em 0,3% da receita corrente líquida do Governo do DF, conforme os termos do art. 246, § 5º, da Lei Orgânica do Distrito Federal (LODF) que afirma que: “O Poder Público manterá o Fundo de Apoio à Cultura, com dotação mínima de três décimos por cento da receita corrente líquida”.

Embora o FAC-DF disponibilize diversos editais no decorrer do ano, nem todos contemplam de forma específica a área da dança. Assim, optou-se por analisar apenas os editais que disponibilizaram recursos de forma específica para área da dança ou linha de apoio de dança.

2. A dança no FAC

Os editais analisados foram: FAC Áreas Culturais (Nº17/2018), FAC Mais Cultura (Nº5/2019), FAC Apresentações On-line (Nº2/2020) e FAC Brasília Multicultural (Nº6/2021).

Ao observar os materiais pesquisados (Quadro 1), foram notadas semelhanças e diferenças entre as áreas, categorias e linhas de apoio de cada edital.

Quadro 1- Recurso do FAC para área de Dança (2018-2021)

ANO	EDITAL FAC	VALOR DO RECURSO
2018	ÁREAS CULTURAIS	R\$ 2.830.000,00
2019	MAIS CULTURA	R\$ 610.000,00
2020	APRESENTAÇÕES ON-LINE	R\$ 155.000,00
2021	BRASÍLIA MULTICULTURAL	R\$ 1.280.000,00

Fonte: elaboração da autora com dados dos referidos editais

3. Metodologia

A pesquisa bibliográfica foi realizada para conceituar os termos utilizados na pesquisa, sendo considerados os conceitos de Laraia (2011), Rubim (2005), Vellozo (2011), Diniz (2009) e do SEBRAE (2016) como referenciais teóricos para cultura, produção cultural e produção cultural em dança.

Na etapa da pesquisa documental, priorizou-se a consulta às leis, decretos, resoluções e portarias que tratam da cultura no DF, além do estudo e análise dos editais do FAC-DF com recursos específicos para área da dança, referentes ao período de 2018 a 2021. Também foi aplicado um formulário online para coleta de dados dos artistas e produtores culturais de dança do DF.

4. Coleta e análise de dados

Por meio dos editais consultados e analisados, foi possível perceber que as linhas de apoio não são constantes e podem ser excluídas de um edital para outro, conforme o quadro 2 abaixo.

Quadro 2 - Comparativo das linhas de apoio/edital FAC

LINHA DE APOIO	2018	2019	2020	2021
	FAC Áreas Culturais	FAC Mais Cultura	FAC On-line	FAC Brasília Multicultural
Circulação	x	x		x
Eventos/ Festival On-line	x	x	x	x
Montagem de Espetáculo/ Montagem de Espetáculos On-line	x	x	x	x
Pesquisa Cultural	x			
Projeto Livre	x	x		x
Publicação/registro (catálogos, periódicos, livros, revistas especializadas, sites, quadrinhos, etc.)	x			
Vídeo Dança	x			x
Ações de capacitação/ formação de plateia		x	x	
Publicações ou Pesquisas		x		
Projeto Livre - Meu 1º FAC				x

Fonte: Elaboração da autora com dados dos Editais.

Durante a pesquisa documental foi possível visualizar o caminho dos projetos (Tabela 1) submetidos em cada etapa de cada edital. A análise permitiu traçar um comparativo dos recursos disponibilizados pelo Fundo e repassados a cada ano para os projetos contemplados (Tabela 2).

Tabela 1 - Comparativo: número de vagas, projetos inscritos e contemplados/ano.

PROJETOS DE DANÇA	2018 FAC Áreas Culturais	2019 FAC Mais Cultura	2020 FAC On-line	2021 FAC Brasília Multicultural
Quantidade mínima de vagas segundo edital	28	12	8	18
Inscritos	-	55	35	41
Aprovados na fase de mérito cultural	23	12	9	16
Aprovados na fase de admissibilidade	19	9	8	15

Fonte: Elaboração da autora com dados dos Editais, e dos resultados oficiais das etapas de mérito cultural e admissibilidade dos editais.

Tabela 2 - Comparativo: recursos disponibilizados FAC/recursos repassados aos projetos

FAC área de Dança	2018	2019	2020	2021
Recursos disponibilizados pelos editais	R\$ 2.830.000,00	R\$ 610.000,00	R\$ 155.000,00	R\$ 1.280.000,00
Aprovados e repassados aos projetos	R\$ 2.341.912,00	R\$ 606.009,50	R\$ 154.000,00	R\$ 1.558.720,00
Diferença	R\$ 488.088,00	R\$ 3.990,50	R\$ 1.000,00	R\$ 278.720,00

Fonte: Elaboração da autora com dados dos Editais e dos resultados oficiais das etapas de mérito cultural e admissibilidade dos editais.

Na Tabela 2, os valores em azul mostram que a área da dança teve recursos que sobraram nos anos de 2018 a 2020, que foram remanejados para outras áreas culturais. No entanto, no ano de 2021, repassou mais recursos do que os que havia recebido para projetos, recebendo recursos a mais de remanejamento de outras áreas culturais, cujo valor está sinalizado em vermelho na tabela.

5. Considerações finais

Após coleta e análise de dados dos recursos disponibilizados pelo FAC para área da dança entre o período de 2018 a 2021, percebeu-se que os recursos disponibilizados para esta área cultural diminuíram drasticamente entre os anos de 2019 a 2021, em comparação ao ano de 2018. Outra mudança foi a exclusão de linhas de apoio que faziam parte de editais anteriores e foram substituídas ou

canceladas nos editais seguintes.

Os resultados permitiram fazer uma análise dos recursos disponibilizados para área da dança no FAC, traçar um comparativo desses valores durante o período de recorte deste trabalho, e conhecer as dificuldades que os artistas e produtores de dança locais apresentam durante o processo de submissão/execução de projetos culturais de dança contemplados por financiamento público.

Trabalhos de pesquisa, como esse, se fazem necessários, principalmente por serem poucas às produções acadêmicas que abordam o tema. Por meio da coleta, análise e interpretação de dados, pode-se traçar um panorama das situações com diagnósticos e possíveis prognósticos tanto para dança como para o setor cultural.

Referências

DINIZ, S. C. **Análise do consumo de bens e serviços artístico-culturais no Brasil metropolitano**. 2009. 97f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa. **Edital n° 05/2019**. Seleção de projetos para firmar termo de ajuste com recursos do fundo de apoio à cultura.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa. **Edital n° 02/2020**. Seleção de projetos para firmar termo de ajuste com recursos do fundo de apoio à cultura.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa. **Edital n° 06/2021**. Seleção de projetos para firmar termo de ajuste com recursos do fundo de apoio à cultura.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa. **Edital n° 17/2018**. Seleção de projetos para firmar termo de ajuste com recursos do fundo de apoio à cultura.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Orgânica do Distrito Federal**, de 08 de junho de 1993. Diário Oficial do Governo do Distrito Federal, 1993.

LARAIA, R. B. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

RUBIM, L. S. O. **Organização e produção da cultura**. Salvador: EDUFBA, 2005.

SEBRAE. **Estudo sobre Produção Cultural e Musical na Bahia.** Disponível em: [http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/eac2a04be2aaaf40c20bd9c5cd7d8b77/\\$File/7370.pdf](http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/eac2a04be2aaaf40c20bd9c5cd7d8b77/$File/7370.pdf). Acesso em: 26 ago. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE CULTURA E ECONOMIA CRIATIVA. **EDITAIS.** Disponível em: <https://www.cultura.df.gov.br/editais/>. Acesso em: 1 fev. 2022.

SUBSECRETARIA DE FOMENTO E INCENTIVO CULTURAL. **EDITAIS.** Disponível em: <http://www.fac.df.gov.br/>. Acesso em: 1 fev. 2022.

VELLOZO, M. A. **Dança e política:** participação das organizações civis na construção de políticas públicas. 2011. 383f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Teatro e Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, 2011.

Laís Alana Fong Salvino (IFB)

E-mail: laisalanafong@gmail.com

Licenciada em Dança, pesquisadora de políticas públicas de fomento cultural na área da dança no DF.

Juliana Cunha Passos (IFB)

E-mail: juliana.passos@ifb.edu.br

Doutora e Mestre em Artes da Cena, Licenciada e Bacharel em dança (Unicamp).
Docente de Dança do IFB, membro do Grupo de Pesquisa em Dança Educação e coordenadora do projeto de extensão IFestival Dança. Orientadora do TCC.

908

Corpos que ocupam: vivências artísticas-corporais com mulheres em movimento de luta por moradia

Layla Cesare Trindade (LADCOR/PPGAC/ECA-USP)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

1. Introdução

O resumo aqui apresentado surgiu das atividades do projeto “Bordados de Corpus: Depoimentos gerados por mulheres no distanciamento social”. A relação dos integrantes/colaboradores do projeto com as mulheres/moradoras da Ocupação José Bonifácio foi o disparador para a pesquisa, partindo das noções de corpo e, posteriormente, da associação corpo e espaço, dando um foco nas dificuldades encontradas em adentrar-se em um novo espaço, com base na experiência proporcionada pelo projeto. Desde já, deixo aqui meus sinceros agradecimentos a todos que participaram desse projeto.

Com isso, a partir de observações e acompanhamento das atividades propostas pelos integrantes/colaboradores do projeto “Bordados de Corpus” e, ao final, a criação da ação experimental com as mulheres/moradoras da Ocupação, surge esta iniciação científica teórico-prática.

I. Corpo

Ressalto aqui a importância de definir quais são as visões em torno do “corpo” aqui refletidas, para pensarmos “que corpos são estes, que ocupam esse espaço?”. Em o *Corpo em Crise* de Christine Greiner, a autora destrincha alguns entendimentos em torno do “corpo”, explica que eles estão sempre variando ao longo da história, a depender dos “regimes de produção de sentidos que vão sendo engendrados ao longo do tempo” (GREINER, 2010, p. 125). O corpo “Hoje, tornou-se o protagonista da transformação da política em biopolítica, com o Estado passando a regular a sociedade a partir da redução do corpo à sua vida biológica” (GREINER, 2010, p. 125).

Em contraponto, Greiner traz *A Teoria Corpomídia* para pensar uma oposição a essas ideias que colocam um corpo natural antes de um corpo cultural. 909

“A Teoria Corpomídia propõe a inexistência do corpo fora da cultura, corpo e ambiente se codeterminam.” (GREINER, 2010, p. 127). Os conceitos em torno desse corpo-mídia e da biopolítica são explicados e melhor esmiuçados em o *Corpo em Crise*, entretanto, trago essa ideia brevemente para conflitar com o que é posto, reproduzido e aceito pela sociedade em geral. A redução do corpo a um maquinário biológico está tão firme no imaginário comum, que isso ficou evidenciado em nossa passagem pela Ocupação José Bonifácio.

II. Ocupação do Espaço

No começo do projeto, com a pandemia ainda presente de forma acentuada - final de 2021, optamos por fazer as atividades no calçadão em frente a Ocupação, por ser um local aberto, logicamente ali havia algumas dificuldades: barulhos externos, sol escaldante, interrupções de passantes, mas o que foi principal para decidirmos fazer em ambiente interno, foi a questão da exposição. Os moradores da Ocupação conseguiram nos ver pelas janelas e, às vezes, causavam alguns constrangimentos às mulheres/moradoras, que estavam experienciando novas relações com o corpo e o espaço; portanto, para preservá-las decidimos ter os encontros de maneira mais fixa, na sala em L, a mesma que tivemos nosso primeiro encontro.

“Todo corpo é sempre um corpo-mídia, isto é, um estado transitório das trocas que faz com os ambientes” (GREINER, 2010, p. 132). Quando passamos a ter nosso espaço fixado na sala em L, de certa forma, houve uma movimentação de entender a ocupação artística que estava sendo estabelecida naquele lugar. E como em qualquer movimento de ocupação, há sempre uma força contrária a ele, o que não foi diferente no projeto. Algumas pessoas passaram a desrespeitar nossa permanência artística ali, alguns dias chegamos no espaço e ele estava muito sujo, cheio de lixo e moscas, passamos alguns minutos de nosso encontro tendo que preparar esse espaço para o uso, que, algumas vezes, nem se tornava possível; outros dias, tínhamos que enfrentar o barulho externo, pois havia música alta simultaneamente ao nosso encontro, com caixas grandes, festa, bebida e música às 10 horas no domingo de manhã; e ao pedirmos para abaixar, era apenas questão de minuto para estar novamente muito alto. As mulheres/moradoras que permaneceram conosco no projeto tinham que enfrentar o desafio de lutar para ocupar aquele

espaço agora de maneira artística, por mais que o projeto viesse de fora, aquele espaço também era delas, então criou-se ali um paralelo com a própria Ocupação em si.

O ambiente no qual uma informação é produzida, transmitida e interpretada, nunca é estático, mas uma espécie de contexto-sensitivo - por isso, as trocas entre corpos e ambientes são possíveis, e o corpo, que está sempre transitando por vários ambientes/contextos, vai trocando informações que tanto o modificam como modificam os ambientes (GREINER, 2010, p. 123).

2. Desdobramentos: corpos que ocupam

O projeto teve duração de um ano e teve sua ação experimental apresentada no Teatro da Universidade de São Paulo (TUSP), no Kasulo Espaço de Cultura e Arte e na Oficina Oswald de Andrade. Acredito que a ideia de ocupar se expandiu para todos os que participaram, ocupação dos mais diversos espaços, pelas mais diversas causas: a ocupação artística, a ocupação da cidade, a ocupação dos espaços públicos, a ocupação de espaços culturais.

Necessitamos caminhar. Na medida em que costumamos caminhos, abrimos possibilidades não apenas para um novo, mas para sermos também disparadores de sementes futuras, como extensão de um repentino urbano: é na cidade de imigrações súbitas, desordenadas e imprevistas que fazem engordar monstruosamente Xangai, Lagos, Karachi, Istambul, Mumbai, Moscou, São Paulo, Cidade do México, dentre outras (BASTOS, 2017, p. 92).

E principalmente, a relação com o corpo foi transformada, uma relação de pertencimento de si e do seu redor. E, com certeza, todos os integrantes/colaboradores carregam com si uma nova perspectiva do que é uma Ocupação e um movimento por moradia, além dos desafios em adentrar um novo espaço, sobretudo em nosso caso, com um intuito artístico, e traçar um caminho horizontal que abra caminhos para os participantes em relação com a cultura.

Referências

BASTOS, H. **Corpo sem vontade = Cuerpo sin voluntad**. Revisão e tradução: Martina Altalef. São Paulo: ECA/USP: Cooperativa Paulista de Dança, 2017.

BASTOS, M. H. **Bordado de Corpus**: tramas articuladas entre dúvidas e decisões. 2021. 138f. Concurso de Livre Docência (Especialidade em Dança Contemporânea) - Departamento de Artes Cênicas, Escola de Comunicações e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

EVARISTO, C. **Olhos D'Água**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

GREINER, C. **Corpo em crise**: novas pistas e o curto-circuito das representações. São Paulo: Annablume, 2010.

Layla Cesare Trindade (LADCOR/PPGAC/ECA-USP)
E-mail: layla.trindade@usp.br

Estudante do sexto semestre de Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, aluna bolsista de iniciação científica com pesquisa em dança, com ênfase no corpo e as relações de violência e gênero, em conjunção com o projeto “Bordados de Corpus”, em articulação com o TUSP e MMCR, orientado pela Profa. Dra. Maria Helena Franco de Araujo Bastos.

912

Performatividades e descobertas de si

Tainá Andes Pinto (UEA/PAIC/FAPEAM)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

1. Ancestralidade kokama e a performatividade.

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de iniciação científica, financiada pela Fundação de Amparo a Pesquisa no Amazonas (FAPEAM), que versa sobre processos de performatividade no corpo mestiço, estudados a partir de performances decolonizadoras de artistas do norte do Brasil. Entretanto, a autoafirmação identitária como um corpo indígena que nasceu em contexto urbano sobressaiu-se ao corpo mestiço pensado no início da investigação. Assim, este resumo objetiva descrever parte desta descoberta de si, buscando correlacionar às características de performances, já realizadas, pela própria pesquisadora e amparada por teorias da performatividade (BUTLER, 2007) e microativismo (GREINER, 2005, 2017).

O principal resultado obtido foi a ancestralidade da pesquisadora, que é do povo Kokama. Rubin (2016, p. 83) ressalta: “[...] não estão incluídas na contagem da Organização Geral das comunidades Indígenas do Povo Kokama as organizações Kokama do médio Solimões que incluem os municípios de Coari, Tefé, Juruá, Anamã, Manaus e os Kokama que estão fora das aldeias”. Assim como ocorreu com muitos povos indígenas, a colonização provocou o etnocídio e apagamento das histórias Kokama. Porém, uma parte do povo conseguiu manter viva a memória, língua e identidade, reafirmando-se a partir da constituição de 1988. Toda a coleta de dados, trabalhos e experiências, estão sendo expostos na plataforma do Instagram pelo perfil @tainaandes.

O objetivo geral foi investigar processos de performatividade no corpo mestiço a partir de performances decolonizadoras desenvolvidas por artistas do norte do Brasil. Aqui, destaco uma performance, da própria pesquisadora, pautada na performatividade do corpo indígena urbano, intitulada *Iberê - Rio Rasteiro*. Esse corpo que nasceu e cresceu no bairro coroadado na cidade de Manaus, passa pela política de (re)conhecimento, como vem ocorrendo com indígenas que nasceram em

913

contexto urbano nos últimos tempos. A Colonialidade é o desdobramento do processo de colonização, uma vez que esta impôs sistemas de exploração econômica que tinha como base a extinção dos saberes e tecnologias dos povos originários, assim como a exploração da mão de obra escrava negra, foi responsável pelo sequestro e assassinato destes. Neste processo impôs o eurocentrismo como padrão civilizatório que excluiu a culturados povos originários, chamando-os de selvagens.

A construção de um pensamento crítico à colonialidade que contemple as narrativas e práticas dos povos originários é uma oportunidade para preencher as lacunas da memória de toda a sociedade, para sanar violências históricas que estruturam desigualdades sociais no Brasil, somando recursos para a construção de políticas públicas para a construção de direitos cidadãos como a igualdade racial, a preservação da biodiversidade e da diversidade cultural. A construção de políticas públicas para educação e saúde que sofrem com a escassez de representatividade indígena nos espaços institucionais, políticos e acadêmicos, reflexo da violência sofrida por esses povos ao longo de séculos de discriminação, etnocídio e genocídio, silenciamento histórico, marginalização, criminalização e apagamento de sua memória e identidade (BESSA, 1999, apud, TUKANO, 2018, p.18).

Instigada pelos meus avós e parentes kokama que conheci ao longo da pesquisa, vi as semelhanças de resistência aos séculos sombrios, em Manaus a Associação dos índios Kokama - AKIM, mantém viva a memória, língua e identidade kokama, enquanto meus parentes se perderam nas suas próprias identidades e não tinham noção da nossa etnia. Por isso, o Iberê é uma obra de resistência ancestral que impulsiona a decolonização identitária de pessoas que ainda não conseguiram retomar à sua cultura por conta dos vestígios da colonialidade. A obra traz o relato de resistência ancestral na voz de Adair Pereira Andes (minha avó, que se identifica como ribeirinha) tornando sua história e luta de vida visível. O nome Iberê significa Rio Rasteiro em Tupi-Guarani, e deixa claro a intimidade que a artista pesquisadora tem com a água. Dentro de um caixão de água, o corpo fica estático e limitado, simbolizando corpos dos rios que foram mortos durante a história de genocídio e ecocídio.



Fig.1. Iberê-rio rasteiro. Fonte: Arquivo pessoal - 2022.

Para todos verem: Consiste em 2 fotografias dentro de tabelas, 1) Projeta uma indígena tomando banho no rio em preto e branco, banheira feita de plástico transparente e estrutura de cano marrom, a água pela metade e o corpo em espécie de instalação, com iluminação na cor vermelha do lado direito da foto; 2) A intérprete está dentro da banheira, projeção de vídeo no fundo, mostrando partes de uma mão ensanguentada e no chão espalhado folhas e galhos secos.

É preciso sanar todas as lacunas de memória ancestral, para assim, diminuir as violências e ataques raciais de desigualdades sociais, sobretudo a preservação ambiental e a biodiversidade. Dentro do campo da performatividade e corpomídia, o corpo é fundamental porque ele é um todo, então o que pode um corpo e o que suporta esse corpo? Em especial um corpo de ascendentes indígenas/ ribeirinhos, periférico, lésbico e não-binário?

Referências

BUTLER, J.; SPIVAK, G. **Who sings the Nation-State?** Language, Politics, Belonging. New York: Seagull, 2007.

GREINER, C. **Fabulações do corpo japonês e seus microativismos.** São Paulo: n-1, 2017.

GREINER, C. **O Corpo:** pistas para estudos indisciplinados. 2ed. São Paulo: Annablume, 2005.

KATZ, H.; GREINER, C. (orgs.). **Arte & Cognição:** Corpomídia, comunicação, política. São Paulo: Annablume, 2015.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RUBIM, A. C. **O REORDENAMENTO POLÍTICO E CULTURAL DO POVO KOKAMA:** a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre o Brasil e o Peru. 2016. 324 f. Tese (Doutorado em Linguística) Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Brasília, 2016. Disponível em:
file:///C:/Users/Emerson/Downloads/2016_AltaciCorr%C3%AAaRubim%20(1).pdf.
Acesso em: 19 set. 2022.

SAMPAIO, D. H. F. **Ukushé Kiti Niíshé:** Direito à memória e verdade na perspectiva da educação cerimonial de quatro mestres indígenas. 2018. 194 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

Tainá Andes Pinto (UEA/PAIC/FAPEAM)
E-mail: tap.dan18@uea.edu.br

Graduanda em Bacharelado em Dança (UEA). Pesquisadora (UEA/ESAT). Artista Independente, performer, integrante da Cia de Teatro Vitória Régia e pesquisadora de políticas públicas no Instituto Tabihuni.

Yara dos Santos Costa Passos - orientadora (UEA/PROFARTES - UFAM/UEA)
E-mail: ycosta@uea.edu.br

Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC/SP). Mestra em Performance Artística – Dança (FMH/UL). Pós-graduada em Coreografia (UFBA). Professora do Curso de Dança da UEA. Professora do Programa de Mestrado Profissional ProfArtes(UFAM/UEA). Diretora-Intérprete-criadora da Índios.com Cia de Dança

Dança e Cibercultura

CT Dança e Cibercultura - Relato

Profa. Dra. Rebeca Recuero (UFPel)

O Comitê Temático Dança e Cibercultura teve a sua primeira edição no 7º Encontro Científico da ANDA neste ano de 2022. Com sua origem proveniente do antigo CT “Dança e Tecnologias”, visamos especificar ainda mais nossas discussões no universo da Cibercultura, envolvendo as relações entre a dança para a tela, suas audiovisualidades, seus elementos no ciberespaço, seus modos de produção e significação social. Assim, a proposta do CT focou a reflexão e a discussão de saberes relacionados à dança no contexto das tecnologias da informação e da comunicação, compreendendo os novos formatos artísticos e culturais da dança e seus novos sentidos potencializados e ressignificados pela cultura digital.

Recebemos o total de 12 pesquisas desenvolvidas por 17 pesquisadores (desde graduandos, a doutores, com formações multidisciplinares em Dança, Cinema, Artes e Educação Física). Elas pontuaram não apenas o estudo das dinâmicas em torno da dança no ciberespaço (como a formação de **redes sociais mediadas pela internet**, as **comunidades virtuais**, as danças em plataformas de redes sociais (Tiktok, Reels, etc.) e novas concepções artísticas e/ou culturais que envolvem a dança e as manifestações performáticas nos ambientes tecnologicamente mediados, como também as significações das produções de dança para a tela (que trabalharam conceitos como de ecoperformance, videodança, tradução intersemiótica e a democratização de informação/formação profissionalizante em dança pela rede).

Como abordagem metodológica, o CT Dança e Cibercultura foi organizado em três núcleos (divididos por dia) que buscaram agregar as pesquisas que tinham uma relação mais próxima. Desse modo, foi feita uma curadoria dos trabalhos pela coordenadora e colaboradora do CT anterior ao encontro, onde tivemos a apresentação de quatro trabalhos por dia. Além destes trabalhos, cada integrante do CT foi convidado a fazer um relato crítico do trabalho de um colega (divididos antecipadamente), expondo-o logo após a apresentação da pesquisa. A dinâmica se caracterizou pela presença da exposição oral da pesquisa, seguida do relato crítico feito por um colega em um tempo total de 30 minutos para cada pesquisa (divididos em 10 minutos para a apresentação/exposição do trabalho do

participante, 10 minutos para as considerações do relator e, por fim, 10 minutos para a discussão do trabalho com todo o grupo de participantes).

Ao final, foi proposto uma construção coletiva acerca da escrita sobre o desenvolvimento do CT, onde se disponibilizou um link de acesso público, onde os participantes puderam trazer pontos e elementos que consideraram importantes nos encontros.

Percebemos que as discussões provenientes do CT foram muito produtivas e apontaram para novos caminhos, novos olhares, percepções e inspirações para a continuidade da pesquisa em dança no universo da Cibercultura.

Organização Geral

Coordenadora: Rebeca Recuero Rebs

Colaboradora: Luana Arrieche

Monitora: Laura Conceição

Total de Trabalhos recebidos: 12

Pesquisadores integrantes:

1. Renata Almeida Silva, Daniella Aguiar
2. Andrea Raw Iracema
3. Camila do Amaral Gomes Lopes
4. Daniel Silva Aires
5. Weber Miranda Cooper Neto
6. Vanilton Lakka
7. Pedro Ydac
8. Rebeca Recuero Rebs
9. Prudente Elisângela Chaves
10. Júlia Braga Nascimento
11. Keziah Cristina Ramos Fernandes
12. Sabrina Lara Alves de Paula
13. Laura Conceição
14. Carmen Hoffmann
15. Paula Cristine dos Santos da Silva Matthews
16. Alba Pedreira Vieira
17. Maryah dos Santos Figueiredo

Dias ocorridos

- 29 de julho - das 15h até 18h
- 30 de julho - das 14h até 17h
- 31 de julho - das 9h até 11h45

Artigos

doing dance. We propose here to clarify concepts of technical systems and dance systems, based on the legacy left by Duncan, Graham, Horton and Limón.

Keywords: SYSTEMS. MODERN DANCE TECHNIQUES. PROFESSIONAL EDUCATION. NETWORKS.

1. Introdução

O presente trabalho busca apresentar uma seleção dos sistemas técnicos da dança moderna, e discutir o seu papel na formação profissional em dança, via plataforma digital. Trata-se de elucidar os meios pelos quais a Escola Panamericana de Dança Moderna, cuja proposta abarca a minha formação em nível de mestrado, pode contribuir na difusão do legado de artistas que sistematizaram um saber específico e se tornaram referências históricas no campo da dança.

O processo de pesquisa em andamento no âmbito do Mestrado Profissional em Dança - PRODAN/UFBA propõe diálogos com pensadores como Saviani (2011), cujo aspecto didático-pedagógico apresentado é o da democratização do acesso ao conhecimento sistematizado, Laban (1978), que nos traz um método de análise e domínio dos movimentos, Sennett (2019), que, de maneira eloquente, defende a prática como trilha para o desenvolvimento de habilidades diversas, além de Santos (2001), que trabalha os conceitos de globalização e sistemas, relacionando o estado das técnicas e o estado da política e Najmanovich (2001), que fala sobre o alargamento da noção de instituição de ensino, para além dos muros escolares, apontando um caminho de troca de saberes em rede.

A Teoria Geral de Sistemas (TGS), formulada a partir dos trabalhos do biólogo austríaco Ludwig Von Bertalanffy (1950 e 1968) e comentada por Nogueira (2007), enuncia aspectos interessantes para entender os sistemas técnicos, como constituintes de um modo de fazer dança. Propomos aqui, clarificar o conceito de sistemas e sistemas técnicos de dança, a partir da herança deixada por Duncan, Graham, Horton e Limón. A tradição moderna, junto à combinação de temas da comunicação, da educação contemporânea, da história da dança e dos sistemas técnicos propriamente ditos, nos ajudam a entender como a aprendizagem das técnicas de dança moderna podem ocorrer em meio a uma nova paisagem educacional e política, aderindo ao patrimônio histórico da dança e interrogar como

elas podem se configurar na realidade contemporânea.

Essas técnicas podem ser consideradas sistemas que se interconectam. Com diferentes ferramentas, exploram aspectos particulares nas experiências corporais desenvolvidas por artistas pioneiros da dança moderna, surgida no início do século XX. Ao emergirem em um mesmo período histórico, são atravessadas por questões sociais, políticas e econômicas semelhantes, mas, contudo, fazem surgir poéticas e práxis diferentes entre si, criando, cada qual, um sistema de pensamento e ação próprios, ainda que, em dados momentos, dialoguem entre si. Tal como diferem, também se justapõem num processo dialógico que ocorre por camadas, sejam estas técnicas ou criativas. Por perscrutarem caminhos bastante peculiares, cada um desses artistas aqui apresentados são criadores de um sistema técnico de dança, quando desenvolvem um modo de ser e fazer específico. Isadora Duncan, Martha Graham, Lester Horton e José Limón são ícones da dança moderna, e como tal, nos deixam recursos e ferramentas para formação técnica aliados a uma poética, um modo de criar e executar danças, a partir de suas próprias cosmovisões.

Essas práticas sistematizadas, surgidas na América do Norte e Europa, se tornaram um patrimônio mundial e histórico da dança ocidental, pois marcam um período de transição de paradigma, da dança clássica para a dança contemporânea. A despeito disso, tiveram pouca aderência na América Latina, talvez por terem despontado no período de entre guerras, na primeira metade do século XX e sendo, talvez, abafadas por um movimento de contra-cultura fortemente difundido com a dança pós-moderna e vigente ainda hoje. Contudo, a dança moderna cumpriu um importante papel na história e merece ser lembrada e retomada em seus princípios mais contundentes, reprisando aspectos que nos fazem refletir sobre a modernidade na dança e sua função estética, social e política.

2. A dança moderna como sistemas informacionais em suas distintas cosmovisões

Ao pensarmos em quais tipos de informações técnicas os sistemas de dança moderna desenvolvem, é fundamental estabelecermos as relações entre eles historicamente, já que nasceram em meio a um contexto específico. Longe de serem algo datado no tempo, são técnicas que fazem parte de uma linhagem muito significativa da dança, oriundas de um período revolucionário de mudança de

paradigmas na sociedade e no fazer artístico.

Desde a virada do século XX, estes movimentos questionaram as estruturas culturais hegemônicas clássicas, personagens emblemáticos influenciaram a dança desse período, deixando um legado que, ao longo do tempo, foi sendo consolidado e sistematizado em técnicas diversas, com riqueza de conteúdos e versatilidade de movimentos. Tais técnicas provaram ser capazes de preparar os corpos de bailarinos (e não bailarinos) para uma expressão artística contundente e abrangente e permanecem vivas por meio das variadas possibilidades na apropriação de conhecimentos em corpos múltiplos, de diferentes etnias e habilidades mecânico-motoras. Para além de sistemas técnicos, a dança moderna potencializa a expressão de sentimentos e paixões humanas no corpo pela sua interação com a física mecânica. O treinamento técnico-corporal se expande no corpo a partir dos seus elementos de interação: tempo, espaço, peso (gravidade) e forças de oposição por sistemas musculares antagônicos. Mas também se constitui como um sistema de valores e de visões de mundo que constituem um modo de dançar.

Algumas características são predominantes nos sistemas técnicos da dança moderna. Temos claro que o corpo é visto de acordo com uma determinada visão de mundo, o *zeitgeist*¹ de sua época e que as mudanças ocorridas em vários aspectos: políticos, científicos, estéticos e sociais neste período histórico, principalmente no início século XX, afetam profundamente os fazeres em dança. A questão que suscita muitas reflexões é como as técnicas de dança moderna consolidadas ao longo do século passado são compreendidas na contemporaneidade, cujas respostas pretendo responder no âmbito do mestrado profissional em dança, pois me considero parte de um segmento de artistas que busca tais respostas.

Entretanto, há uma inquietação: os discursos da atualidade não comportam as técnicas de dança moderna de origem norte-americana e europeia, desenvolvidas a partir do início do século XX pelos artistas pioneiros desse movimento. Além de serem acusadas de se constituírem em sistemas fechados,

¹ *Zeitgeist* é uma palavra alemã que é traduzida como sinal dos tempos. O termo refere-se ao conjunto do clima cultural e intelectual de certa época do mundo, assim como as características genéricas que pertencem a um determinado período de tempo. Como um conceito, *zeitgeist* ficou conhecido através de dois importantes filósofos alemães, a saber: Johann Gottfried von Herder (1744 – 1803) e Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831).

baseados em suas estéticas particulares, o método de cópia e repetição se faz presente e indispensável na base técnica moderna e, ademais, os seus adversários temem a transplantação cultural que tão comumente subjuga a cultura local. No entanto, enquanto houver um entendimento preconcebido de que estas técnicas sejam não emancipatórias, herméticas e que tolhem a criatividade do artista num panorama contemporâneo, a dança moderna enquanto patrimônio artístico sofrerá o prejuízo de ter a sua importância esquecida e menosprezada como forma de arte.

Então, que pensamento de corpo seria esse, afinal, e qual a sua importância?

A seguir, iremos contextualizar alguns dos sistemas de pensamento que se destacam na dança moderna, por meio de uma breve biografia de cada artista criador, os quais defendo como vias de formação técnica na Escola Panamericana de Dança Moderna. O intuito é de elucidar as especificidades técnicas e cosmovisões de Isadora Duncan, Martha Graham, Lester Horton e José Limón.

ISADORA DUNCAN (1877-1927) – A manifestação luminosa da alma

Norte-americana de nascimento, Isadora Duncan, nascida em 1877, foi uma das pioneiras mais marcantes da dança moderna no mundo. Desenvolveu sua “dança livre”, baseada nos movimentos da natureza e de suas próprias emoções e anseios. Os conceitos inspiradores da dança criada por Isadora eram voltados ao resgate da conexão entre o homem a terra, através das forças gravitacionais e da física que rege o planeta e que o influenciam diretamente em seu mover².

Inspirada pela estética grega, no uso permanente de suas túnicas em suas apresentações e mesmo no cotidiano, pés descalços e despojamento de adornos, priorizava a essência da arte e a exaltação da beleza, cujo lirismo impressionou a artistas e público do início do século XX. Sua postura na vida pessoal contrastava drasticamente ao comportamento esperado das mulheres na sociedade da época, tendo ela sido mãe sem estar casada (fruto de sua relação com o diretor teatral inglês *Edward Gordon Craig*), falar sem pudores seus pensamentos e defender o protagonismo e a liberdade da mulher num contexto coercitivo e opressor, onde as mulheres não tinham voz ou mesmo uma expressão contundente

² A respiração orgânica, partindo do plexo e se propagando harmoniosamente pelo corpo, produz movimentos fluidos e consecutivos, e fazem transparecer os sentimentos.

na sociedade. Os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade da Revolução Francesa defendidos politicamente por Isadora remontam ao início da modernidade histórica marcada pela ascensão burguesa e que nela encontraram um veículo de expressão absolutamente relevante e libertador, fazendo emergir o movimento feminista e as vanguardas artísticas. Seu legado artístico e técnico foi passado para as gerações futuras por meio de suas discípulas, denominadas suas “filhas espirituais”, a quem Isadora adotou legalmente e que foram as grandes responsáveis por abrirem escolas mundo afora e manter vivos seu repertório e técnica.

O corpo do bailarino é simplesmente a manifestação luminosa de sua alma. A dança verdadeira é uma expressão de serenidade; é controlada pelo ritmo profundo da emoção interna. A emoção não atinge o momento de frenesi de um surto de ação; ela eclode primeiro, está adormecida como a vida em uma semente, e se desenvolve com uma suave lentidão. Os Gregos entendiam a beleza contínua de um movimento que crescia e que terminava com a promessa de um renascimento (DUNCAN, 1928).

Os ideais de Isadora Duncan ainda hoje nos remetem à liberdade fluida dos movimentos, da expressão genuína dos indivíduos e a busca pela beleza que parte desde o interior do bailarino e resplandece em sua dança. Seu pioneirismo na exaltação da expressão das emoções e da liberação de padrões não emancipatórios tanto na dança quanto na vida, são fontes de grande inspiração para os artistas na contemporaneidade.

MARTHA GRAHAM (1894-1991) – O movimento nunca mente

Um marco da dança moderna norte-americana, Martha Graham (1894-1991) pertenceu à segunda geração na linhagem do movimento moderno em dança nos Estados Unidos. Aluna de *Ruth Saint Denis* e *Ted Shawn* na Denishawn School, partiu para sua carreira solo acompanhada do diretor musical e mentor *Louis Horst*, que foi de grande importância na sua formação artística como membro da comunidade de criadores que desenvolviam suas artes – nas mais variadas searas – durante a austeridade das primeiras décadas do século XX, atravessado pelas duas grandes Guerras Mundiais e graves crises econômicas e políticas. Sua personalidade forte e constante busca por um movimento autêntico e por sua mais genuína expressão, a fizeram mergulhar na psique humana e conectar movimentos com intenções e motivações. O uso da respiração, usado no seu princípio mais

essencial de “*Contraction and Release*” (contração e expansão), localiza a iniciação do movimento na caixa pélvica, que, a partir desse princípio basilar, se expande para todo o corpo. Graham partia de “paisagens internas”, de aspectos profundos da psique humana que seriam os propulsores dos movimentos do corpo, o grande revelador da alma. Frases suas que ficaram muito conhecidas e que são características de sua abordagem são: “A dança é a linguagem escondida da alma”³ e “O movimento nunca mente”⁴.

Suas abordagens de temas artísticos foi norteada pelo momento histórico em que vivia, transitando entre a afirmação de valores da cultura norte-americana que se consolidava perante o mundo, vista em peças como “*American Document*”, “*Appalachian Spring*” e “*Frontier*”, bem como o grande mergulho nas tragédias de mitologia grega, que serviram de alegoria para abordar os aspectos mais obscuros da alma humana, num exercício até então ainda não visto por um artista da dança. Graham expôs em cena o drama humano evocado nas tragédias, sem medo do grotesco, do dramático e de expressões de paixão, ira, fúria, vingança, êxtase e todas as miríades dos sentimentos humanos, como nas peças “*Night Journey*”, “*Cave of the Heart*” e “*Clytmnestra*”. Com mais de 180 trabalhos coreografados ao longo de uma trajetória artística de mais de 75 anos, assim como uma técnica corporal consolidada e sistematizada ao longo desse percurso, Martha Graham é uma das referências mais importantes para a dança mundial, em todos os tempos. E, segundo ela,

Necessita-se em torno de 10 anos para se formar um bailarino maduro. O treinamento se dá em duas vertentes. Há estudo e prática do ofício de modo a fortalecer a estrutura muscular do corpo. O corpo é formado, disciplinado, honrado e, com o tempo, torna-se confiável. O movimento se torna claro, preciso, eloquente, verdadeiro. O movimento nunca mente. É um barômetro indicando o estado atmosférico da alma para todos aqueles que puderem ler. Essa também pode ser chamada a lei da vida de um bailarino – a lei que governa seus aspectos exteriores (GRAHAM, 1991, p. 4).

O extenso e rico legado artístico deixado por Graham presenteia o artista da dança contemporânea não apenas com uma trilha metodológica para a sua preparação e desenvolvimento corporal, mas também com peças de repertório que visitam e contemplam aspectos do ser humano, em suas dores, paixões, êxtases e processos catárticos. O estudo deste legado é uma oportunidade de

³ “*Dance is the hidden language of the soul*” (GRAHAM, 1991, p. 5).

⁴ “*Movement never lies*” (GRAHAM, 1991, p. 4).

crescimento e aprimoramento artístico que tem muito a somar ao aprendizado da dança.

LESTER HORTON (1906-1953) – O movimento abrangente

Nascido nos Estados Unidos em 1906, Lester Horton foi um artista criador multifacetado, que usou principalmente a dança como veículo para sua expressão artística. Primeramente interessado em dança pelo fascínio com a dança indígena Apache, estudou as tribos *Iroquois* e *Red River Indians*. Estudou ballet em sua cidade natal, Indianápolis e trabalhou como ator em teatros locais. Bastante impactado por uma das apresentações da *Denishawn Company*⁵, resolveu residir em *Los Angeles* a partir de 1929. Além de trabalhos em dança, Horton se desenvolveu nos estudos de pintura e, ao criar sua companhia em 1932, a *Lester Horton Dancers*⁶, geralmente fazia os murais que compunham a cena. Para poder financiar sua companhia e escola, trabalhou como coreógrafo em diversos filmes dos estúdios *Universal Pictures*, *Warner Brothers* e *R.K.O.*

Sua companhia foi um dos primeiros grupos de dança multiraciais dos Estados Unidos, onde bailarinos negros como *Alvin Ailey*⁷ e *Carmem De Lavallade*⁸ puderam começar suas carreiras. Horton criou “coreodramas”, algo como peças teatrais coreografadas, de muita expressividade por parte dos bailarinos. Seu legado mais significativo, entretanto, foi a sistematização de uma técnica de dança que tinha, por objetivo principal, formar um bailarino versátil no menor espaço de tempo. Para elaborar sua técnica, Horton estudou anatomia, cinesiologia e exercícios da calistenia e de correção postural. Largamente difundida após sua precoce morte, em 1953 aos 47 anos, serve como base técnica para uma das companhias mais proeminentes da contemporaneidade – a *Alvin Ailey American Dance Theater*⁹, sediada em Nova York.

Eu, sinceramente, estou tentando agora criar uma técnica de dança inteiramente baseada em exercícios corretivos, criados com o conhecimento da anatomia humana; uma técnica que irá corrigir falhas físicas e preparar o

⁵ Companhia de dança e primeira escola de dança moderna norte-americana, fundada em 1915 por Ruth Saint Denis e Ted Shawn.

⁶ Companhia de dança fundada por Lester Horton em Los Angeles, em 1932.

⁷ Alvin Ailey (1931-1989), bailarino norte-americano, coreógrafo, diretor e criador da *Alvin Ailey American Dance Theater* e da *Ailey School*.

⁸ Carmem De Lavallade (1931), bailarina, coreógrafa e atriz norte-americana.

⁹ Companhia de dança moderna norte-americana de grande prestígio mundial fundada por Alvin Ailey em 1958 e ainda em atividade, mesmo após o falecimento de seu fundador em 1989.

bailarino para qualquer estilo de dança que ele desejar seguir; uma técnica que terá todos os movimentos básicos que governam as ações do corpo, combinada com o conhecimento da origem do movimento e com um senso de apuro artístico (HORTON, numa carta para Dorathi Bock Pierre, intitulada *From Primitive to Modern – Do Primitivo ao Moderno*, na publicação *American Dancer*, de outubro de 1937).

A técnica de Lester Horton oferece um caminho consistente de preparação corporal que se aplica a uma grande diversidade de corpos. Pensada por seu criador para contemplar a maior gama possível de grupamentos musculares e prepará-los para o movimento de modo seguro, respeitando alinhamentos, fortalecendo e alongando a musculatura do praticante, esta prática corporal tem um grande valor para o desenvolvimento técnico e mecânico-motor no aprendizado da dança.

JOSÉ LIMÓN (1908-1972) – A humanidade do gesto

Nascido em *Culiacán*, no México, em 1908, foi o filho primogênito de uma família de doze irmãos. Em 1915, sua família se mudou para a Califórnia, fugindo da Revolução Mexicana¹⁰, que teve início em 1910. Após concluir seus estudos ginasiais em 1926, foi estudar arte na UCLA, onde concentrou sua atenção na pintura. Em 1928, mudou-se para Nova York, onde, após assistir uma apresentação do bailarino expressionista *Harald Kreutzberg*¹¹, decidiu iniciar seus estudos em dança. Seus primeiros professores e maiores influências foram *Charles Weidman*¹² e *Doris Humphrey*¹³, ambos oriundos da *Denishawn School* e que formaram sua própria companhia, onde José Limón debutou como bailarino profissional e dançou até 1940, quando iniciou sua carreira como solista independente e coreógrafo. Após servir o exército americano por dois anos, durante a Segunda Guerra Mundial, Limón tornou-se cidadão americano e fundou sua própria companhia em 1947, a *Limón Dance Company*, tendo como primeira diretora artística, sua mentora, *Doris Humphrey*.

Seu trabalho coreográfico foi fortemente influenciado por sua raiz étnica e

¹⁰ A Revolução Mexicana foi um movimento armado, ocorrido entre 1910 e 1917, a favor da realização de reformas sociais no México.

¹¹ Harald Kreutzberg (1902-1968), bailarino e coreógrafo alemão.

¹² Charles Weidman (1901-1975), bailarino, professor de dança moderna e coreógrafo norte-americano.

¹³ Doris Humphrey (1895-1958), bailarina, professora de dança moderna e coreógrafa norte-americana, que trabalhou em parceria com Charles Weidman.

temas do folclore mexicano, visto em obras como “*La Malinche*”, “*Danzas Mexicanas*” e “*Danza de la Muerte*”. A qualidade técnica e expressiva de Limón foi profundamente influenciada pelos princípios de *queda e recuperação*, desenvolvidos inicialmente por *Doris Humphrey* e *Charles Wiedman*. Ao longo de sua trajetória, Limón desenvolveu seus próprios princípios técnicos e estéticos, que incluem *suspensão, sucessão, movimentos pendulares, rebotes* e com ênfase dos movimentos naturais que acontecem entre os fundamentos gravitacionais do corpo no espaço, além do fluxo contínuo por meio da respiração, buscando a organicidade do movimento. Outros aspectos temáticos abordados por José Limón em seu extenso repertório coreográfico foram permeados por uma narrativa expressivo dramática, como na célebre coreografia “*Moor’s Pavane*”, que é baseada em “*Othelo*”, de *Shakespeare* e em “*Emperor Jones*”, inspirada no livro de mesmo título de *Eugene O’Neill*. Limón baseou seu trabalho na exploração das características do gênero humano – tanto pelo aspecto lírico e belo quanto por suas tragédias, atravessadas pelo sentido da coletividade, apresentada por meio das inúmeras peças coreografadas para grupo.

A *Limón Dance Company*¹⁴ foi a primeira companhia patrocinada pelo Departamento de Estados dos EUA para excursionar pelo mundo divulgando a cultura norte-americana. José Limón foi condecorado e honrado ao longo de sua carreira, recebendo muitos Doutorados Honorários de Universidades americanas. Faleceu em 1972, aos 64 anos, deixando um rico legado coreográfico e técnico que é mantido nos dias de hoje pela *Limón Dance Company* e *Limón Dance Foundation*¹⁵.

Eu tento compor obras que estão envolvidas com tragédia essencial do homem e a grandeza de seu espírito. Quero cavar sob formalismos vazios, demonstrações de virtuosismo técnico e a superfície lisa; sondar a entidade humana para a poderosa, muitas vezes bruta, Beleza do gesto que fala da humanidade do homem (LIMÓN in ANDERSON, 1987, p. 61).

A arte de José Limón encontra até hoje muito eco nas expressões da dança contemporânea, onde é possível reconhecer vários de seus princípios sendo empregados nas movimentações e partituras corporais de seus artistas. Desta forma, o estudo desses princípios, em sua origem, se faz necessário e muito rico,

¹⁴ Companhia de dança moderna fundada em 1946 por José Limón e Doris Humphrey.

¹⁵ Fundação sem fins lucrativos criada em 1946 por José Limón e Doris Humphrey para dar suporte ao legado artístico desenvolvido por seus criadores.

pois permite uma análise da gênese desses pensamentos, bem como a oportunidade de trilhar os caminhos já consolidados como uma ponte para novas descobertas corporais.

3. Sistemas técnicos da dança moderna em novas paisagens educativas

Voltando para a relação entre os sistemas técnicos da dança moderna e *A Teoria Geral de Sistemas (TGS)*, podemos citar o trabalho da A Profa. Dra. Isabelle Cordeiro Nogueira. Em seu artigo intitulado *A natureza da informação na linguagem coreográfica* (NOGUEIRA, 2007), ao usar a TGS, faz o exercício de identificar a composição coreográfica como um sistema em evolução, fazendo uma analogia entre dança e sistemas.

A coreografia enquanto sistema, é um conjunto de agregados de elementos físicos e abstratos (ações do corpo e ideias) com propriedades partilhadas no tempo-espço e organizadas em estruturas de movimento que se relacionam entre si e com o ambiente trocando informação. Desta forma, implicam alguma restrição. A obra coreográfica, aliada à ideia de sistema, atende aos princípios ontológicos que pressupõem o realismo crítico e objetivista da Teoria Geral dos Sistemas. Por analogia, a linguagem coreográfica é sistêmica, complexa e legaliforme (NOGUEIRA, 2007, p. 128-129).

Podemos traçar analogia similar com as técnicas de dança moderna, pois essas também se constituem como sistemas, abertos em algum nível, se adaptando e evoluindo com o tempo. Dessa forma, as técnicas de dança moderna podem ser compreendidas como sistemas informacionais que dialogam entre si e que operam no contexto da dança.

Em relação ao parâmetro básico *ambiente*, as questões artísticas e políticas desenvolvidas pelos artistas modernos transcendem contextos datados e podem ser validadas na contemporaneidade, como por exemplo: liberdade e paridade de gêneros (Duncan); dramaticidade física através de oposições corporais e expressividade (Graham); tensões gravitacionais entre corpo e ambiente e priorização da coletividade (Limón) e democratização de parâmetros corporais mecânico-motores para a contemplação de diferentes etnias (Horton).

Ao pensarmos em *permanência*, outro parâmetro básico, mas que, segundo Nogueira (2007), a depender da qualidade de adaptação do sistema, pode ser compreendido como parâmetro evolutivo, a importância do aprendizado de técnicas sistematizadas de dança moderna de forma continuada e progressiva visa

conferir mais ferramentas aos profissionais da dança e, de forma geral, podem expandir suas possibilidades mecânico-motoras, enriquecer seus vocabulários técnicos e expressivas de partituras corporais, além de proporcionarem o domínio do movimento como habilidade adquirida. Com Nogueira, podemos inferir que o aprendizado técnico-expressivo e complexo e promove um certo tipo de evolução no sujeito, e eu a cito:

Quanto aos parâmetros básicos ou fundamentais, podemos dizer que sistemas podem possuir menos complexidade quando possuidores apenas de parâmetros básicos. Contudo, o critério que temos para falar de evolução ancora-se na qualidade de adaptação empreendida pelo sistema. Então, se adaptação resulta em *permanência* – parâmetro que resulta em transformação, mudança – esta é uma qualidade sistêmica que, por ela mesma, já implica em complexidade na sua relação com o ambiente. Se permanecer significa perder a identidade continuando o mesmo, *permanência* é também um parâmetro evolutivo, de valor fundamental para o processo sistêmico. Desta maneira, todo sistema tende a permanecer ou tenta permanecer no tempo, e permanecendo, tende a evoluir (NOGUEIRA, 2007, p. 131).

A partir desse domínio técnico-expressivo, o bailarino, dotado de um vocabulário internalizado e lapidado ao longo de sua prática, pode, cada vez mais, acessar uma liberdade expressiva emancipatória respaldada por uma estrutura mecânico-motora sólida, desenvolta e fluida, como foi analogamente apresentado pelo educador Dermeval Saviani (2011), professor emérito da UNICAMP. Em referência ao processo de escrita, Saviani argumenta:

Ora, esse fenômeno está presente também no processo de aprendizagem através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como o ilustra, de modo eloquente, o exemplo da alfabetização. Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos (SAVIANI, 2011, p. 18).

O professor Saviani, idealizador da *Pedagogia Histórico-Crítica*, defende uma dialética implicada na transformação social através da democratização do

acesso ao conhecimento sistematizado. A analogia à escrita alfabética e o domínio da linguagem letrada, diferentemente do que se possa pensar, não aborda a sistematização como uma repetição mecânica alienada, mas sim o entendimento e a assimilação de um código, que será apresentado de forma que a habilidade adquirida seja incorporada, corporificada, aspecto muito similar ao processo de aprendizagem de técnicas sistematizadas de dança, como é o caso das técnicas de dança moderna. Outro paralelo interessante que aproxima o trabalho de difusão das técnicas de dança moderna ao olhar da teoria desenvolvida por Saviani é a acessibilidade ao saber, sobretudo ao saber sistematizado por parte dos educandos como ferramenta de equalização social que visa a emancipação dos saberes. No caso da dança moderna, o acesso a tais técnicas consolidadas, que não são ensinadas na maioria das escolas, sendo um saber caro e praticamente indisponível no Brasil.

Não por acaso, em referência ao aspecto da importância do ensino de técnicas sistematizadas na formação de instrutores e artistas da dança, cabe citar o título e algumas passagens de um dos livros mais significativos de Rudolf Von Laban, um dos teóricos mais influentes da linhagem da dança moderna desenvolvida na Europa no início do século XX, que se chama *Domínio do Movimento*:

O corpo-mente fica treinado para reagir de imediato, por meio de configurações de esforço cada vez mais aprimoradas, a todas as demandas das várias situações, até que se automatize a adoção da melhor delas. Os métodos de luta e caça de um gato adulto não se encontram plenamente desenvolvidos num gatinho pequeno, mas o impulso para lá chegar já é discernível desde os primeiros movimentos do animalzinho (LABAN, 1978, p. 41).

Richard Sennett, em seu livro *O Artífice*, discorre longa e aprofundadamente sobre a necessidade de inúmeras horas de treinamento dedicado para o desenvolvimento, aperfeiçoamento e apropriação de uma determinada habilidade técnica, visando seu domínio e maestria.

O *artífice* explora essas dimensões de habilidade, empenho e avaliação de um jeito específico. Focaliza a relação íntima entre a mão e a cabeça. Todo bom artífice sustenta um diálogo entre práticas concretas e ideias; esse diálogo evolui para o estabelecimento de hábitos prolongados, que por sua vez criam um ritmo entre a solução de problemas e a detecção de problemas. A relação entre a mão e a cabeça manifesta-se em terrenos aparentemente tão diferentes quanto a construção de alvenaria, a culinária, a concepção de um playground ou tocar violoncelo – mas todas essas

práticas podem falhar em seus objetivos ou em seu aperfeiçoamento. A capacitação para a habilidade nada tem de inevitável, assim como nada há de descuidadamente mecânico na própria técnica (SENNETT, 2019, p. 17).

E acrescenta que

Toda habilidade artesanal baseia-se numa aptidão desenvolvida em alto grau. Uma das medidas mais habitualmente utilizadas é a de que cerca de 10 mil horas de experiência são necessárias para produzir um mestre carpinteiro ou músico. Vários estudos demonstram que, progredindo, a habilidade torna-se mais sintonizada com os problemas, como no caso da técnica de laboratório preocupada com o procedimento, ao passo que as pessoas com níveis primitivos de habilitação esforçam-se mais exclusivamente no sentido de fazer as coisas funcionarem. Em seus patamares mais elevados, a técnica deixa de ser uma atividade mecânica; as pessoas são capazes de sentir plenamente e pensar profundamente o que estão fazendo quando o fazem bem. É no nível de maestria, como demonstrarei, que se manifestam os problemas éticos do artesanato (SENNETT, 2019, p. 26).

E quando pensamos nas técnicas de dança moderna como esse conjunto de sistemas, há também a analogia possível com o parâmetro *conectividade* e de como eles se situam num panorama contemporâneo que promove a globalização. Assim como, na perspectiva do ensino via plataforma digital ou seja, com sujeitos conectados em rede. Voltando à Nogueira, para contextualizar o parâmetro citado acima,

Conectividade é posterior à *composição* e implica seletividade. Na capacidade do sistema em estabelecer relações. Através desta capacidade o sistema pode eleger elementos, excluí-los ou ser indiferentes a outros. O parâmetro conectividade confere inteligência ao sistema através da sua competência em selecionar ou rejeitar elementos favoráveis ou prejudiciais ao sistema por uma qualidade de predileção (NOGUEIRA, 2007, p. 132).

4. Considerações Conclusivas

Numa perspectiva contemporânea, onde cada dia mais se atesta a atividade e o ambiente digital e virtual como emergências inevitáveis da sociedade e de suas relações e fazeres estruturais, a formação em rede através de plataformas digitais vêm se consolidando como um território de construção, criação e troca de saberes de ampla e significativa relevância, sobretudo em um momento de crise sanitária e calamidade pública, como o que ainda vivemos durante a pandemia de COVID-19, datada do início de 2020.

A pandemia de Covid-19 tomou o mundo de assalto em março de 2020. Em questão de dias do anúncio de um *lockdown* iminente – o fechamento e

cancelamento da maioria das atividades presenciais, com exceção dos serviços essenciais - toda a sociedade foi posta à prova e, em meio ao caos (com interações, mortes, pânico) e precisou rapidamente se adaptar à dramática situação vigente. Com as escolas não foi diferente. Todas as aulas, em todas as instituições e níveis de formação, foram suspensas e, imediatamente, a única alternativa possível foi o ensino por meio de plataformas digitais. Na dança, uma alternativa até então considerada “impossível”, foi a única via para que essa atividade pudesse sobreviver num contexto apocalíptico pelo qual passamos. Tal condição imperativa fez com que, muito rapidamente, os docentes da dança encontrassem ferramentas e começassem um intenso e, por vezes, tortuoso processo de adequação para desenvolverem suas práticas. Desde a busca por plataformas digitais que melhor servissem à interação com os alunos, ao uso da música, de microfones e de compartilhamentos de informações, até a estrutura didático-pedagógica da construção das aulas, muito empenho e prática foram necessários para que esse veículo de experiência pudesse ser lapidado, não apenas proporcionando uma possibilidade para um momento restritivo, mas, principalmente, pavimentando um novo caminho para a construção e difusão de saberes neste campo de conhecimento, para além do momento pandêmico.

A virtualidade que já vinha sendo prevista nos pensamentos evocados no início dos anos 2000, mais do que nunca, consolidou-se como indispensável a partir do evento da pandemia de 2020, forçando-nos a repensar as relações entre as pessoas e os sistemas e as formas de construção e troca de saberes.

O teórico Milton Santos, em seu livro *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*, trabalha os conceitos de globalização e sistemas, relacionando o estado das técnicas e o estado da política. Segundo ele,

A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. Para entendê-la, como, de resto, a qualquer fase da história, há dois elementos fundamentais a levar em conta: o estado das técnicas e o estado da política. Há uma tendência a separar uma coisa da outra. Daí muitas interpretações da história a partir das técnicas. E, por outro lado, interpretações da história a partir da política. Na realidade, nunca houve na história humana separação entre as duas coisas. As técnicas são oferecidas como um sistema e realizadas combinadamente através do trabalho e das formas de escolha dos momentos e dos lugares de seu uso. É isso que fez a história. No fim do século XX e graças aos avanços da ciência, produziu-se um sistema de técnicas presidido pelas técnicas da informação, que passaram a exercer um papel de elo entre as demais, unindo-as e assegurando ao novo sistema técnico uma presença planetária (SANTOS, 2001, p. 22).

E ainda acrescenta:

O desenvolvimento da história vai de par com o desenvolvimento das técnicas. Kant dizia que a história é um progresso sem fim; acrescentemos que é também um progresso sem fim das técnicas. A cada evolução técnica, uma nova etapa histórica se torna possível. As técnicas se dão como famílias. Nunca, na história do homem, aparece uma técnica isolada; o que se instala são grupos de técnicas, verdadeiros sistemas (SANTOS, 2001, p. 24).

Denise Najmanovich, em seu livro *O sujeito encarnado – questões para a pesquisa no/do cotidiano*, no capítulo intitulado *Para novas paisagens educativas*, já apontava, em 2001, para o alargamento da noção de instituições educacionais fechadas, com o advento dos dispositivos tecnológicos e da estruturação de redes fluidas, de constante intercâmbio multimidiático, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. E destaca que

As mudanças epistemológicas constituem apenas uma vertente dos múltiplos afluentes que desembocam na instituição educativa, dando margem a uma profunda transformação. As configurações espaço-temporais que possibilitam as novas tecnologias da comunicação e da informação causam novas dimensões que permitem estruturar paisagens educativas mais ricas, variadas e complexas. Em primeiro lugar porque permitem “incluir o mundo na aula”, e a “aula no mundo”, fazendo cair os fortes muros (fundamentalmente conceituais, mas também arquitetônicos e tecnológicos) que a isolavam. Com apenas um computador, é possível ter acesso direto e em tempo real às melhores bibliotecas do mundo, consultar especialistas, compartilhar uma “aula virtual”, fazer trabalhos conjuntos com “companheiros” de outros estados, países, continentes. Este nível de interatividade traz implícita uma queda brutal das fontes clássicas de informação escolar e também gera uma forte pressão para a “mudança de configurações” vinculares e espaço-temporais em todo o âmbito educativo (NAJMANOVICH, 2001, p. 129-130).

A proposta de aprendizagem técnica desenvolvida pela Escola Panamericana de Dança Moderna, consiste numa abordagem pedagógica cujo projeto está baseado num pensamento de corpo implicado nos contextos pessoal, social, político, econômico e geográfico, conectados em rede, mediante o aprendizado de processos e configurações específicas da dança moderna. Essa abordagem multirreferencial não está vinculada unicamente a um pensamento moderno no sentido estrutural, mas dialoga com um pensamento contemporâneo, que se volta para o passado e avança em direção a novas descobertas.

Primeiramente, a inovação se dá em rede, a partir da conexão remota entre professores e alunos, onde as barreiras geográficas e o conceito de territórios fixos tornam-se flexíveis e porosos, permitindo a aquisição de conhecimentos

advindos de várias partes do globo, especialmente conectando o Brasil, a América Latina e as outras Américas, numa relação de troca horizontal, colaboração artística mútua, numa perspectiva de sala de aula ampliada, com uma relação professor-aluno fluida, não subalterna e de construção de conhecimentos em comunidades que se organizam em rede.

Atualmente já em funcionamento como curso livre, a Escola Panamericana de Dança Moderna (EPDM), oferece quatro técnicas da dança moderna norte-americana, a saber: Isadora Duncan, Martha Graham, Lester Horton e José Limón, além de Pilates para bailarinos, com um corpo docente nacional e estrangeiro. Este projeto já contempla alunos, professores e praticantes de dança no Brasil e em países da América do Sul, que têm pouco acesso à fonte dessas técnicas, ou seja, aos cursos profissionalizantes sediados em institutos e escolas oficiais espalhados pelo mundo, neste caso, majoritariamente nos Estados Unidos. Seja por questões econômicas, seja por barreiras linguísticas, técnicas ensinadas em instituições estrangeiras e por professores internacionais são bastante onerosas. A criação de um curso técnico de dança moderna em plataforma de ensino digital também vem a suprir uma demanda para a qualificação e profissionalização do mercado de trabalho, seja de formação de instrutores ou de artistas da dança, pelo fomento de estratégias para a difusão desses conteúdos, principalmente no Brasil, num propósito de democratização dessas informações que só estão disponíveis em grandes institutos fora do país, bem como a consolidação de um intercâmbio cultural em via de mão dupla em termos de colaborações artístico-pedagógicas, dando visibilidade também a técnicas brasileiras além das estrangeiras, a exemplo da técnica Silvestre (BA)¹⁶.

Ainda citando Milton Santos, no que tange à inovação dos aspectos tecnológicos na forma de ensino e aprendizagem, com a utilização do mundo virtual:

O tempo real também autoriza usar o mesmo momento a partir de múltiplos lugares; e todos os lugares a partir de um só deles. E, em ambos os casos, de forma concatenada e eficaz. Com essa grande mudança na história, tornamo-nos capazes, seja onde for, de ter conhecimento do que é o acontecer do outro. Nunca houve antes essa possibilidade oferecida pela técnica à nossa geração de ter em mãos o conhecimento instantâneo do acontecer do outro. Essa é a grande novidade, o que estamos chamando de unicidade do tempo ou convergência dos momentos. A aceleração da

¹⁶ Técnica de dança moderna afro-brasileira criada por Rosângela Silvestre no início da década de 1980, em Salvador, na Bahia.

história, que o fim do século XX testemunha, vem em grande parte disto (SANTOS, 2001, p. 28).

Outro objetivo de grande importância no Projeto da Escola Panamericana de Dança Moderna (EPDM) é certificar os praticantes e artistas da dança, por meio do reconhecimento legal do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, um patamar significativo a ser atingido. Considerando questões sociais e econômicas que atravessam o Brasil desde antes da pandemia e que foram ainda mais ressaltadas por ela, a EPDM está comprometida em planejar de forma constante ações que possam ter abrangência à maior diversidade de alunos em distintas condições socioeconômicas. Entre elas estão a concessão de bolsas de estudo em troca de trabalhos para a escola (*workstudy*), a oferta de oficinas gratuitas e seminários em diversos períodos do ano e a elaboração de parcerias para tornar o acesso aos conteúdos da EPDM possível a mais pessoas.

No momento presente, o projeto se encontra em andamento dentro do Programa de Mestrado Profissional de Dança – PRODAN/UFBA, na Linha de Pesquisa 2 - Processos Pedagógicos, Mediações e Gestão Educacional em Dança, com a orientação da Profa. Dra. Isabelle Cordeiro Nogueira. O projeto está em fase de estruturação do Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico para Dançarinos com enfoque em dança moderna, seguindo o disposto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) do MEC. Com a finalização do projeto, visamos alcançar a consolidação do ensino profissionalizante da dança moderna via plataforma digital, de modo eficiente, emancipatório e implicado no contexto contemporâneo em que vivemos.

Referências

ANDERSON, J. **The American Dance Festival**. Duke University Press, Durham, 1987.

DUNCAN, I. **The Art of the Dance**. New York: Theatre Art Books, 1928.

GRAHAM, M. **Blood Memory**. Doubleday, New York, 1991.

GRAHAM, M. **Martha Graham Reflects on Her Art and a Life in Dance**. Matéria do Jornal The New York Times, Arts, de 31 de março de 1985. Disponível em: <https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/library/arts/033185graham.html>. Acesso em: 25 mai. 2021

HORTON, L. **From Primitive to Modern**. Carta publicada pela revista American Dancer, outubro de 1937. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Lester_Horton. Acesso em: 28 mai. 2021.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. Edição org. Lisa Ullmann; (tradução Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto). São Paulo: Summus, 1978.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado** – questões para a pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOGUEIRA, I.C. A natureza da informação na linguagem coreográfica. **Revista Húmus**: Org. Sigrid Nora. Caxias do Sul: Lorigraf, n. 2, p. 123-138, 2007.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6a Edição, Rio de Janeiro, Record, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª edição revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SENNETT, R. **O Artífice**. Tradução de Clóvis Marques, 1a Edição, Rio de Janeiro, Record, 2019.

Andrea Raw Iracema (PRODAN/UFBA)

E-mail: andrearaw@gmail.com

Bailarina, Professora de Dança Moderna e Produtora Cultural, formada pela Martha Graham School (NY/EUA). Graduada em Artes Cênicas (UNIRIO), pós-graduada em Docência do Ensino Superior (UCAM), mestranda em Dança (PRODAN/UFBA). Criadora do Congresso Brasileiro e Panamericano de Dança Moderna e criadora da Escola Panamericana de Dança Moderna.

Isabelle Cordeiro Nogueira (UFBA/Escola de Dança)

E-mail: isabelle.cordeiro21@gmail.com

Profa. Dra. Isabelle Cordeiro Nogueira, bailarina, coreógrafa e psicodramatista, é pesquisadora e docente dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Escola de Dança da UFBA e do Mestrado Profissional - PRODAN/UFBA. Possui Mestrado em Artes Cênicas pelo PPGAC/UFBA, Doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Pós-Doutorado pela Université Panthéon Sorbonne, Paris 1.

Formas e cores de *Pina*: uma análise em semiótica plástica do filme de Win Wenders

Camila do Amaral Gomes Lopes (UFF)

Comitê Temático Dança e Cibercultura

Resumo: Este trabalho tem como objetivo realizar uma breve análise semiótica, entendendo o processo de construção de sentido, do filme *Pina* (2011), do cineasta Win Wenders em homenagem à coreógrafa Pina Baush (1940 – 2009). Como caminho teórico-metodológico, buscamos nos estudos da semiótica plástica, segundo estudos de Jean-Marie Floch (1947 – 2001) e nos conceitos de semissymbolismo (BARROS, 2003), sincretismo (TEIXEIRA, 2009) e sobre semiotização do cinema (MÉDOLA, 2009), as ferramentas para analisar a obra através da observação dos elementos visuais que compõem a cena e que podem ser descritos segundo as categorias analíticas oferecidas pela teoria semiótica. É através da análise das figuras construídas a partir de elementos visuais, que podemos perceber como o texto fílmico analisado cria sentido a partir de um diálogo com os elementos presentes na obra da coreógrafa ao reproduzi-los num processo tradutório.

Palavras-chave: DANÇA. SEMIÓTICA. CINEMA.

Abstract: This work aims to do a brief semiotic analysis, understanding the process of construction of meaning, of the film *Pina* (2011), by Win Wenders, a homage to choreographer Pina Baush (1940 – 2009). As a theoretical-methodological path, we seek in the studies of plastic semiotics, according to Jean-Marie Floch (1947 - 2001) and in the concepts of semi-symbolism (BARROS, 2003), syncretism (TEIXEIRA, 2009) and on the semiotization of cinema (MÉDOLA, 2009), the tools to analyze the work through the observation of the visual elements at the scene and that can be described according to the analytical categories offered by the semiotic theory. Through the analysis of figures constructed from visual elements, we can see how the film creates meaning from a dialogue with the elements present in the Pina Baush work by reproducing them in a translation process.

Keywords: DANCE. SEMIOTICS. CINEMA.

1. Introdução

O filme-documentário *Pina* é uma criação do diretor de cinema Win Wenders, estreado em 2011 e idealizado inicialmente em uma colaboração entre o cineasta e a coreógrafa. O documentário, já em fase de pré-produção, havia sido concebido juntamente com Baush como uma obra cinematográfica que apresentaria alguns dos seus mais importantes espetáculos através de gravações realizadas no

teatro. As coreografias já muito consagradas, trabalhos totalmente feitos para palco, agora seriam vistos a partir de um ângulo e um olhar diferenciado, o olhar das câmeras de Wenders.

Porém, a morte súbita de Pina Baush, em 2009, modificou os planos do diretor, que decidiu criar uma obra nova, uma homenagem à coreógrafa a partir da perspectiva dos bailarinos que conviveram com ela ao longo dos anos em que dirigiu o *Wuppertal Thanztheater*.

Pina Baush (1940 – 2009) foi uma das mais importantes figuras da dança dos séculos XX e XXI, ela revolucionou a história da dança ao criar sua própria metodologia, a *thanztheater* (dança-teatro), onde a dança dialoga intensamente com o teatro, deixando um grande legado de pesquisa corporal e estética.

A técnica cunhada por ela obteve influências dos diferentes pesquisadores da dança com quem estudou e trabalhou na Europa e nos Estados Unidos, como Kurt Joss (1901 – 1979) e outros, e sua estética possuía raízes no expressionismo alemão. Em 1973, tornou-se diretora do centro artístico da cidade de Wuppertal, na Alemanha, onde mais tarde fundou sua companhia, a *Wuppertal Thanztheater*. Uma companhia de dança multicultural e multirracial, composta por bailarinos de diferentes idades e oriundos de diferentes países.

A técnica de Baush buscava extrair de seus bailarinos uma movimentação, individual e subjetiva, fazendo-os mergulhar em suas próprias memórias e emoções a fim de construir um repertório gestual que posteriormente era repetido exaustivamente pelos bailarinos e organizado por ela numa grande montagem. Em seu repertório haviam temas contemporâneos como formas de violência, a opressão o medo, o universo urbano, a solidão e o diálogo entre os dilemas interiores e o mundo exterior.

Seu trabalho valoriza o elemento humano, privilegiando os corpos, suas vivências físicas e emocionais - a dança que ela propunha buscava o contato do sujeito com a vida que nele pulsa e com o mundo exterior e suas composições costumam trabalhar com contradições e dicotomias inerentes às relações humanas, como a relação homem x mulher, individual x coletivo, bem x mal, comédia x tragédia, e etc.

Misturando diálogos, canto, mímica, acrobacias, sequências minimalistas e etc, contrastando com momentos de grande impacto visual, tanto nos figurinos, como na cenografia, iluminação e a interação com objetos cênicos, sua obra se

provou ao longo do tempo como uma linguagem inspiradora para muitas pesquisas e criações artísticas.

No filme *Pina* o diretor buscou realizar uma compilação que apresentasse a essência da dança-teatro através destes elementos que definem a obra da coreógrafa. Assim, entendemos se tratar de uma tradução intersemiótica¹, onde o tradutor, a partir de sua leitura da obra de partida, lança mão de sua potência (re)criadora para fazer escolhas enunciativas a partir de um ponto de vista.

Em *Pina*, a dança encontra-se submetida à linguagem audiovisual, numa construção cinematográfica que, a exemplo da proposta coreográfica de Baush, transita entre dois campos, neste caso, a dança e o cinema. A este tipo de linguagem, chamamos *videodança*, considerada aqui, conforme conceitua Schulze (2010), como um produto “híbrido”, isto é, um sincretismo entre o audiovisual e a dança, que tem como principal elemento o movimento e que pressupõe um trabalho concebido para ser visto em uma tela de TV, monitor ou projeção.

2. A teoria

Tomada como teoria da significação, a semiótica tem como objetivo estudar as condições da produção do sentido. Ela se interessa pelo texto (seja ele verbal, não-verbal ou sincrético, como é o caso do texto que buscamos analisar) e busca estudar os mecanismos que o engendram descrevendo o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz.

Compreendendo que o texto só se constitui como unidade de sentido ao articular um plano do conteúdo com um plano da expressão, a semiótica plástica, base metodológica desta pesquisa, se lançou às análises do plano da expressão para estudar textos onde a expressão se coloca em primeiríssimo plano. É de Hjelmslev (1975) que vem o entendimento para esta relação expressão/contéudo; para o autor, o sentido é deflagrado pelo encontro desses dois níveis, que “como tais, são suscetíveis de ser analisados pela mesma metalinguagem descritiva”

¹ Segundo o dicionário de semiótica de Greimás e Courtés (2012) a tradução é a passagem de um enunciado para outro considerado equivalente e pode ser decomposta em dois aspectos: um fazer interpretativo (que o tradutor faz como leitor do texto de partida) e ainda um fazer persuasivo, ou produtor de texto (quando se coloca como enunciadador da obra de chegada). Em relação às traduções intersemióticas, especificamente, compreendemos como aquelas que consistem “na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais” (JAKOBSON, 1969, p 65), estendendo ainda para outros tipos de textos, os criativos e poéticos não-verbais, podemos entender como a tradução de um texto de um sistema de signos para outro, como é o caso aqui analisado.

(LARA, 2011, p. 5).

Quando ocorre uma correlação entre categorias da expressão e do conteúdo, em vez de uma correlação entre elementos isolados dos dois planos, estamos diante de sistemas semissimbólicos. Citando Diana Luz Pessoa de Barros (2003), Diniz (2018) aponta que o semissimbolismo é caracterizado por essas novas relações que se estabelecem entre os dois planos, oferecendo a “possibilidade de uma nova leitura de mundo, ao associar diretamente relações da expressão com o sentido, isto é, o sentido emerge da expressão” (DINIZ, 2018, p. 98).

Para Diana Barros, o semissimbolismo pode estar presente no texto inteiro ou em partes deste, e os recursos do plano da expressão são elementos fundamentais da poeticidade do texto e também podem estabelecer relações diversas, transitórias e arbitrárias.

Em um determinado texto poético, por exemplo, a categoria cromática **cor quente vs. cor fria**, pode estar relacionada à categoria **sagrado vs. profano** no plano do conteúdo. E não necessariamente acontecer da mesma forma em outro texto. Portanto, podemos dizer que a função dessas novas relações é:

[...] instalar novas perspectivas que refundem ou refazem o “real”, que retiram dos saberes do senso-comum o caráter de verdade única, que colocam em seu lugar a verdade textual (e contextual) de um mundo sensorial, corporal – de sons, cores, formas, cheiros -, refeitos pelo discurso (BARROS, 2004 apud DINIZ, 2018, p. 97).

Em se tratando de um texto sincrético e poético, que se utiliza predominantemente de elementos visuais na construção de seu plano da expressão (entendendo o cinema como a arte da *imagem* em movimento), o que, inicialmente, chama a atenção do leitor são as figuras (os corpos/actantes, os figurinos, os cenários e a música) e os temas que estes concretizam. Tal estratégia já fazia parte do trabalho de Pina Baush e é retomada neste texto fílmico que buscamos analisar.

O conceito de sincretismo, por sua vez, nos ajuda a lançar o olhar sobre nosso objeto, pois segundo Teixeira (2008), entendemos que o objeto sincrético, “acionando várias linguagens de manifestação, está submetido, como texto, a uma enunciação única que confere unidade à variação” (TEIXEIRA, 2009, p. 47).

Fiorin (2009) também nos mostra que, no texto sincrético:

[...] temos uma única enunciação sincrética, realizada por um mesmo enunciador, que recorre a uma pluralidade de linguagens de manifestação para construir um texto sincrético. Essa enunciação constitui uma estratégia

global de comunicação, que se vale de diferentes substâncias para manifestar, na textualização, um conteúdo e uma forma da expressão (FIORIN, *in*: OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2009, p. 37-38).

A dança em si já se constitui como objeto sincrético, pois se utiliza de diferentes elementos para compor o plano da expressão – o gestual, a música, o figurino, a iluminação, objetos cênicos - onde diferentes canais sensoriais são convocados para a leitura do texto de dança, e o movimento é o elemento central que organiza, segundo as estratégias do coreógrafo, e põe em relação todos os outros elementos e linguagens envolvidos (TROTТА, 2010, p. 64).

Tratando-se, então, de uma videodança, este sincretismo se exacerba e passa a ter como elemento organizador a própria linguagem cinematográfica. Conforme nos mostra Médola (2009):

[...] na substância visual é a organização do sistema num eixo sintagmático concretizado por meio da edição que associa planos, movimentos, ângulos da câmera com seus efeitos ópticos, eletrônicos, mecânicos, digitais, selecionados a partir das possibilidades dispostas em eixo paradigmático. Essa associação é realizada a partir da seleção desses mesmos elementos de linguagem sempre associados à substância sonora, invariavelmente “enformada” na linguagem verbal sonora, na música, nos sons ambientes, nos ruídos ou mesmo sob forma de silêncio (MÉDOLA, 2009, p. 407).

Na videodança, portanto, as escolhas do olhar da câmera, da proposição coreográfica do corpo e dos procedimentos e efeitos de edição, engendram diferentes formas de apresentar corpo e o movimento na tela. As etapas deste processo criativo, então, funcionam como estratégias de enunciação. Vemos na videodança, portanto, a possibilidade de múltiplas leituras, onde proliferam estéticas absolutamente distintas, que apresentam uma dança que se torna possível apenas no “ambiente” audiovisual.

Neste sentido, entendemos que a ação da câmera propõe sua própria coreografia compondo a cena através dos diferentes planos de enquadramento, dos movimentos de câmera, bem como o processo de edição, capaz de criar cortes, encadeamentos de imagens e ritmos, texturas, volume, fragmentação de tempo, espaço e do próprio corpo, fusão de imagens e etc., tais elementos atuam na construção de um possível corpo e uma possível dança e, portanto, no processo de significação.

Como texto audiovisual, assim como o cinema, a videodança prova sua natureza sincrética, onde a manipulação do potencial técnico-expressivo, próprio

desse tipo de linguagem, se manifesta como “estratégia global de comunicação sincrética” que administra o continuum discursivo. Neste sentido, os procedimentos de montagem possuem grande importância, pois segundo Yvana Fechini (2009), é por meio deles que se dá a sincretização, e identificar as relações que permitem a articulação dessas diferentes linguagens de manifestação nos ajudarão a entender melhor a enunciação sincrética.

É considerando tais aspectos que, a partir dos postulados da semiótica plástica, obtemos subsídios para observar a cena fílmica como uma tela, com seus elementos visuais encadeados por meio de uma estratégia enunciativa global, própria do cinema; ou seja, considerando o ritmo gerado pelos cortes de edição, os efeitos criados pelos planos de enquadramento² e os movimentos de câmera ao propor uma organização espacial, a presença ou não do texto verbal, a sonorização, e também os elementos/materiais escolhidos para compor esta cena, como: o corpo, sua movimentação, o figurino, os objetos cênicos e o cenário.

3. Análise da obra

Fugindo do formato tradicionalmente reconhecido como gênero documental³, o filme *Pina* é um longa metragem que se apresenta como uma obra poética e metalinguística, que abandona o uso de longas descrições sobre a infância da artista, histórias, depoimentos sobre traços de sua personalidade ou detalhes sobre suas obras e feitos pessoais e artísticos. Em vez disso, utiliza a própria dança para mostrar em cena o legado artístico de Pina Baush e sua dança-teatro.

O roteiro não convencional e não linear consiste em colocar, com o auxílio da tecnologia 3D, o corpo dos bailarinos em interação com as superfícies e objetos do mundo, seja no interior do teatro ou em ambientes abertos, a contracenar ora

² O plano de enquadramento é determinado pela distância entre a câmera e o objeto que está sendo filmado e depende de três elementos: o plano, a altura do ângulo e o lado do ângulo. Ele pode desde mostrar os objetos/atores da cena de forma a englobar todo o ambiente com distância até mesmo de forma bem aproximada, em detalhe. Ver mais em: <https://www.primeirofilme.com.br/site/olivro/enquadramentos-planos-e-angulos/>. Acesso em Out 2021.

³ Compreendendo a complexidade das discussões sobre gêneros linguísticos, bem como sobre gêneros na história e crítica do cinema, adotamos o entendimento sobre o “formato” de filme documental (documentário) como um gênero com características particulares que nos levam a identificá-lo comumente como tal, diferenciando-o de gêneros ficcionais. Tais como: relação de proximidade com a realidade, registro in loco, não direção de atores, imagens de arquivo, maior liberdade na criação de roteiros, que muitas vezes se define depois das filmagens, edição e montagem. Ver mais em: MELO (2013).

com a natureza (bosques, lagos, pedreiras, desertos, cachoeiras), ora com a paisagem urbana (ruas, bondes, praças, piscinas, metrô). Cada cena escolhida traduz poeticamente a essência do trabalho técnico de Baush. E o resultado é uma composição entre as falas dos bailarinos, recriações de trabalhos antigos e criações de números totalmente novos onde os integrantes tentam expressar o que aprenderam com ela, numa linguagem corporal totalmente individual e única (o que a coreógrafa buscava incessantemente ao construir esses corpos para suas criações).

Durante o filme, podem-se identificar quatro momentos: Trechos de espetáculos consagrados, misturando cenas de gravações antigas e novas (feitas especificamente para o filme); cenas da própria Pina Baush em imagens de ensaios, espetáculos e entrevistas; os *Portraits* – momentos de depoimentos de cada bailarino individualmente; e cenas que mostram os bailarinos em criações artísticas próprias, em solos ou duos, inspiradas em sua experiência pessoal com Pina.

Como recurso metodológico, devido ao limitado escopo deste artigo, nos ateremos a algumas cenas, que, colocadas em contraste, demonstrarão as conclusões desta breve pesquisa.

Iniciamos pelos *Portraits*, onde cada um dos bailarinos aparece sentado na frente de um fundo preto, utilizando roupas também pretas e com uma iluminação direta branca sobre seus rostos. Nessas cenas o bailarino permanece parado sem falar nada, em alguns casos olhando para a câmera e em outros não; uns sorriem, outros apenas mantêm um semblante triste ou reflexivo, outros expressam com o olhar o que estão pensando e sentindo com maior ou menor intensidade. Em off, ouve-se a voz deste, em áudio gravado separadamente, no idioma de preferência de cada um, declarando um pequeno texto criado por eles mesmos, cujo conteúdo pessoal e subjetivo revela o que gostariam de dizer para e sobre Pina. Na sequência, cada bailarino aparece em sua criação ou nos próprios trechos de espetáculos cuja cena foi dançada por este.

A alternância/ contraste entre os elementos visuais presentes na cena do *portrait* e nas cenas coreográficas promove um efeito de sentido que a própria coreógrafa muitas vezes enfatizou em seus processos criativos. Ela desejava confrontar seus bailarinos e os espectadores com a idéia do corpo como campo da dualidade entre o universo emocional e subjetivo com o mundo externo através do

gesto de dança. Como elementos visuais importantes para a construção dessa dualidade/contraste podemos destacar:

No *portrait* – contraste entre o claro da iluminação do rosto e o escuro do ambiente ao redor; contraste entre os diferentes tons de pele dos actantes e a cor preta predominante no restante da tela; a centralidade da figura do corpo, preenchendo e dominando o espaço visual à medida que não há nenhum outro elemento em cena; linhas curvas observadas no próprio contorno corporal, na postura e nas linhas faciais descendentes, refletindo seu estado interior de tristeza.



Fig. 1. *Portrait 1.* Fonte: Pina (WENDERS, 2011).

Para todos verem: Homem branco, cabelos castanhos lisos, vestindo blusa de botão preta, olhando para a câmera com semblante sério. Aparecendo do peito para cima e ocupando o centro da tela. Fundo preto



Fig. 2. *Portrait 2.* Fonte: Pina (WENDERS, 2011).

Para todos verem: Mulher negra, cabelos crespos presos em um coque, vestindo camiseta preta, olhando para baixo com semblante triste. Aparecendo do peito para cima e ocupando o centro da tela. Fundo preto.

Nas cenas coreografadas – uso de policromia, seja nas cores dos figurinos, seja nos elementos do ambiente da locação escolhida para a gravação; distribuição e organização espacial diversificada com momentos em que os elementos do ambiente englobam o corpo dançante ou são englobados por ele realizando um diálogo entre os dois, seja literalmente ou metaforicamente; o uso de diferentes linhas na cena, que ora contrastam ora corroboram com as curvas do corpo dançante ou mesmo com as do figurino esvoaçante, destacando sua leveza e mobilidade em oposição às formas duras da cidade ou da natureza que o cerca, ou mesmo mostrando o corpo como parte do próprio ambiente.

Apesar de possuir trechos de fala onde a linguagem verbal é destacada, vemos em *Pina* uma construção poética onde não há uma relação linear de narratividade, deixando em evidência as aproximações temáticas e figurativas reveladas nas categorias da expressão. Dessa forma, as homologações entre expressão e conteúdo realizadas na análise das cenas escolhidas, se constituem como base para a análise do filme como um todo.

A primeira cena em destaque se inicia com a transição de uma imagem anterior que mostra o interior do teatro através de um efeito de edição com outra imagem sendo sobreposta lentamente. Uma voz feminina que declama um texto em alemão (minutagem I em 01:11). Aos poucos a imagem da mulher no centro do palco vai surgindo, através de um efeito de edição; há um único foco de luz sobre ela, enquanto o resto do palco continua escuro.

Como figurino, ela veste apenas uma calcinha branca e um sapato de salto alto preto, segurando, à frente do corpo, um acordeom, de forma a esconder sua nudez. Ela declama o texto verbal sem música, simultaneamente aos gestos que realiza com os braços, que representam mimeticamente o conteúdo do texto falado. Enquanto ela ainda termina de falar, se inicia uma música que revela um clima oposto ao anterior: agora descontraída e alegre, e juntamente com a música, há um corte de edição modificando o plano de enquadramento, o que revela a mulher à esquerda do vídeo em um ângulo de visão mais aproximado e uma fila de bailarinos que surgem da direita caminhando, ambos em um clima descontraído e um leve sorriso, repetindo os mesmos gestos realizados por ela, que após terminar sua fala, deixa o palco.

A fila de bailarinos realiza a sequência de gestos repetidas vezes até que estes se mostram “esvaziados” de sentido (em relação ao sentido que eles representam inicialmente, onde cada gesto faz referência a uma estação do ano). A caminhada vai ganhando o palco traçando uma diagonal da direita para a esquerda do vídeo, e após algumas mudanças de tomada revelando diferentes ângulos da câmera, a cena mostra os bailarinos caminhando entre as cortinas do teatro revelando o espaço atrás da rotunda (pano de fundo preto atrás do palco), o que nos remete aos bastidores de uma criação teatral prestes a iniciar.

semânticos, o que oferece para o leitor um plano de leitura, determinando um modo de ler o texto (FIORIN, 2018, p. 112).



Fig. 5. Minutagem I - *Marcha das Estações* inicial. Interior do teatro. Fonte: Pina (WENDERS, 2011).

Para todos verem: a descrição da imagem já se encontra ao longo do texto.

Como formantes plásticos presentes neste quadro da cena (minutagem I: 01:11 a 02:39), a categoria que se destaca, se sobrepunhando às demais é a cromática, evidenciando novamente o contraste **escuro vs. claro** (da iluminação mínima, iluminando apenas o caminho traçado pelos bailarinos enquanto o restante do ambiente está escuro, deixando muitos detalhes dos corpos na penumbra e produzindo sombras no chão e nas cortinas) e **monocromia vs. policromia** (do cenário predominantemente em cor preta em contraste com os figurinos levemente coloridos). Dessa forma temos: a escuridão e a monocromia se relacionando com a morte e a luz e o colorido com a vida.

Esta cena se chama “*Seasons March*”, em português “*Marcha das estações*”, e se torna uma referência, sendo trazida novamente em outras cenas ao longo do filme e retomada na cena final. A sequência *Marcha das Estações* representa as estações do ano e faz uma clara referência às “estações da vida”. Isto nos remete à mesma temática já identificada no início desta análise. O texto verbal contido nesta sequência refere-se ao processo através do qual a natureza se renova no que uma estação “morre” para dar lugar à outra.

Diferentemente deste momento inicial, na cena final (minutagem II: 01:34:50 a 01:36:14) os bailarinos realizam a mesma caminhada, com a mesma sequência de gestos, mesmos figurinos e a mesma música, porém agora não estão mais no cenário do teatro e sim numa locação externa em um lugar remoto e ermo, com pequenas lagoas e o que parecer ser um pequeno vale; a paisagem mostra indícios de que a “civilização” se encontra há muitos quilômetros de distância.

A cena inicia com um plano geral (ângulo visual bem aberto mostrando o

ambiente em grande proporção) em contra-*plongée* (de baixo para cima), com um movimento de câmera em aproximação, em que primeiramente vemos a fila de bailarinos bem ao longe compondo o cenário natural, e ouve-se a música misturada ao barulho do assobio de um vento; aos poucos este movimento de câmera (zoom) ascendente vai sugerindo que o olhar do espectador está se aproximando para conhecer os detalhes do movimento dos bailarinos. Estes, em fila como no início do filme, caminham no alto de uma espécie de montanha de areia, em linha reta, traçando uma leve diagonal para a esquerda /alto, bem no centro do vídeo.

Após a troca de tomada e a mudança do plano de enquadramento, modifica-se o ângulo de visão, e agora vemos em maiores detalhes, ora em plano médio, ora em plano americano, ora em close, elementos como o rosto e as expressões faciais dos bailarinos (sorrindo), seus cabelos e detalhes dos figurinos - ambos voando ao vento. A cena termina com o afastamento da câmera, o que revela que o que vemos na tela, na verdade se trata de uma cena projetada em outra tela, no interior do mesmo teatro que aparece na primeira cena, novamente vazio. Este efeito metalinguístico surpreende o espectador, que descobre que está assistindo a um “filme dentro do filme”.

Para facilitar a identificação das categorias visuais que formam a cena da *Marcha das Estações* final, a dividimos em três quadros: O primeiro é o do plano geral, onde vemos os bailarinos de longe; o segundo é o plano médio com movimento de câmera em aproximação, em que os vemos de frente; e o terceiro é o primeiro plano (close) em que os vemos num ângulo *over the sholder* (de costas, por cima do ombro).

Identificamos, portanto, no primeiro quadro as categorias **englobante vs. englobado** (a imensidão da natureza preenchendo a tela e as pessoas bem pequenas ao longe no centro), **alto vs. baixo** (o ângulo de visão que coloca o espectador em uma posição inferior ao movimento que é realizado pelas pessoas no alto da montanha), **verticalidade vs. diagonalidade** (o movimento ascendente do olhar do espectador em contraste ao movimento diagonalizado de subida da montanha realizado pelos bailarinos), **monocromia vs. policromia** (no contraste entre o marrom da terra, predominante na tela, e o colorido dos figurinos).



Fig. 6. Minutagem II - *Marcha das Estações* final - Bailarinos em contra-plongée. Pina (WENDERS, 2011).

Para todos verem: a descrição da imagem já se encontra ao longo do texto.

No segundo quadro, temos **englobante vs. englobado** (diferentemente do primeiro quadro, aqui vemos a figura humana preenchendo toda a tela), **verticalidade vs. horizontalidade** (o contraste entre a linha do horizonte ao fundo e as linhas verticais das estacas fincadas no chão e os corpos dos bailarinos) e **monocromia vs. policromia** (novamente a cor neutra da paisagem e o colorido dos figurinos).



Fig. 7. Minutagem II - *Marcha das Estações* final - bailarinos em ângulo aproximado. Pina (WENDERS, 2011).

Para todos verem: a descrição da imagem já se encontra ao longo do texto.

E no terceiro, **retilíneo vs. curvilíneo** (o contraste entre as linhas retas do horizonte, dos corpos dos bailarinos e das estacas que se interpõem a eles como obstáculos, e a curva revelada no caminho pelo qual sugere-se que eles vão continuar o percurso “*ad infinitum*”) e **monocromia vs. policromia** (idem aos outros dois quadros).



Fig. 8. Minutagem II - Marcha das Estações final - bailarinos em ângulo *over the shoulder*. Pina (WENDERS, 2011).

Para todos verem: a descrição da imagem já se encontra ao longo do texto.

Nas três partes desta cena, as oposições identificadas se correlacionam com a categoria abstrata **natureza vs. cultura**, concretizando discursivamente o tema da **humanidade vs. força da natureza**. A cena, portanto, apresenta estrategicamente e de diferentes formas, as categorias do plano do conteúdo: **força vs. leveza** (do luto em oposição ao legado), **continuidade vs. descontinuidade** (da vida através do movimento contra da morte na parada) e **individualidade vs. coletividade** (da dança como linguagem universal e a intimidade daquilo que move cada um).

Quando postas em relação, a *Marcha das Estações* inicial - que mostra o interior do um teatro vazio, com poucas luzes e ambiente sombrio, com a *Marcha das Estações* final - que mostra um ambiente aberto em meio à natureza à luz do dia, percebemos um contraste que completa o discurso enfatizado ao longo de todo o filme. O início e o fim do texto fílmico são colocados em oposição como figuras da oposição central **morte/contenção vs. vida/liberdade**, que permeia todo o texto, como já identificamos.

Os contrastes, verificados ao longo do filme e evidenciados nos recortes aqui destacados, entre o ambiente do interior do teatro e o campo aberto, a iluminação mínima e a luz natural, a noite e o dia, o corpo parado e em movimento, nos leva à oposição entre um primeiro momento - onde as figuras utilizadas remetem à ausência, à descontinuidade e à morte, e o momento final - onde a continuidade da vida, a liberdade e a presença forte do legado deixado, são representados pelos elementos figurativos descritos.

Considerações finais

Esta construção cênica, realizada no roteiro de Win Wenders em tributo a Pina Baush, referencia o desejo da coreógrafa, muitas vezes verbalizado por ela, de que a dança “não acabasse nunca”, e que extrapolasse os limites da cena teatral e atravessasse a vida, os desejos, os sonhos, sentimentos e a cotidianidade dos bailarinos e espectadores. Este desejo pode ser observado tanto nas suas palavras e em depoimentos dos integrantes da Cia, como na sua forma de trabalhar a técnica da dança-teatro, como no resultado final de suas peças,

Com isso, podemos dizer que o filme de Win Wenders orchestra estrategicamente elementos visuais, sonoros, gestuais e cinematográficos que nos permitem captar seu objetivo ao homenagear esta artista tão importante no cenário da dança mundial. Dar ao espectador a mesma sensação que Pina Baush desejava dar em suas criações: de que a dança pode se relacionar com a vida e, assim, dizer mais, representar mais, ir mais além.

A análise aqui proposta não se mostra de forma alguma terminada, sendo a semiótica um campo amplo com a possibilidade de muitos desdobramentos e aprofundamentos.

Referências

BARROS. D. P. Estudos do discurso. *In*: FIORIN. J. L. (org.). **Introdução à linguística II: princípios e análise**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 187-219.

DINIZ. I. C.V.C. **Nos passos da semiótica: um diálogo entre a dança e a escola de Paris**. Curitiba: Appris, 2018.

FECHINE, Y. Contribuições para uma semiotização da montagem. *In*: OLIVEIRA, C.; TEIXEIRA, L. (Orgs). **Linguagens na comunicação: Desenvolvimentos da semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das letras e cores, 2009.

FIORIN. J. L. Para uma definição das linguagens sincréticas. *In*: OLIVEIRA, C.; TEIXEIRA, L. (Orgs). **Linguagens na comunicação: Desenvolvimentos da semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das letras e cores, 2009.

FIORIN. J. L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

FLOCH, J. M. **Petites mythologies de l'œil et de l'esprit**. Pour une sémiotique plastique. Paris: Hatier-Benjamin, 1985.

GREIMAS, A. J., COURTÉS, J. **Sémiotique**: dictionnaire raisonné de la théorie du langage (tome 2). Paris: Hachette, 1986.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969.

LARA, G. M. P. A imagem como objeto de ensino. *In*: **Cadernos de semiótica aplicada**. Revista, v. 9, n. 1, 2011. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/4423/3917>. Acesso em: out 2021.

MÉDOLA, A. S. Lógicas de articulação de linguagens no audiovisual. *In*: OLIVEIRA, C.; TEIXEIRA, L. (Orgs.). **Linguagens na comunicação**: Desenvolvimentos da semiótica sincrética. São Paulo: Estação das letras e cores, 2009.

MELO, C. T. V. O documentário como gênero audiovisual. **Comunicação & Informação**, Goiânia, Goiás, v. 5, n. 1/2, p. 25-40, 2013. Disponível em:
<https://revistas.ufg.br/ci/article/view/24168>. Acesso em: out. 2021.

SCHULZE, G. B. Um olhar sobre videodança em dimensões. *In*: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 6, 2010. **Anais [...]**, v. 11 n. 1, Campinas, 2010. Disponível em:
<https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3533>. Acesso em: 26 jul. 2020.

TEIXEIRA, L. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. *In*: OLIVEIRA, C.; TEIXEIRA, L. (Orgs). **Linguagens na comunicação**: Desenvolvimentos da semiótica sincrética. São Paulo: Estação das letras e cores, 2009.

TROTTA, M. R. **A dança-espetáculo**: Uma análise semiótica. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

WENDERS, W. **Pina**. DVD, 106 min. Alemanha: Prisma Imovision, 2011.

Camila do Amaral Gomes Lopes (UFF)

E-mail: camilaah2@yahoo.com.br

Bacharel em Dança (UFRJ), Mestre em Ciência da Arte (UFF) e Doutoranda em Estudos de Linguagem (UFF). Artista da dança e professora de artes no ensino fundamental. Pesquisadora nas áreas de arte, dança, videodança e semiótica.

956

Visualidades tecidas pelo FIVRS

Laura Conceição (UFPEL)
Carmen Anita Hoffmann (UFPEL)

Comitê Temático Dança e Cibercultura

Resumo: Este texto resulta do diálogo de dois projetos de pesquisa: Visualidades tecidas pelos Corpos Poéticos na Contemporaneidade, que procura abordar a interdisciplinaridade entre as artes em relação à produção de conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade, e Audiovisualidades insurgentes - enquadramentos e dissidências – na América Latina Contemporânea, que pesquisa e analisa os enquadramentos e dissidências de corporalidades, de sexualidade e de gênero no audiovisual latino-americano contemporâneo, buscando identificar as possíveis conformações de audiovisualidades insurgentes, na forma e no conteúdo com o FIVRS (Festival Internacional de Videodança do Rio Grande do Sul). Mapeia as três edições do evento e documenta o processo realizado em relação à pesquisa e os meios de validação da mesma.

Palavras-chave: VIDEODANÇA. FIVRS. CONTEMPORANEIDADE. ENQUADRAMENTOS. DISSIDÊNCIA.

Abstract: This text results from the dialogue of two research projects: Visualities woven by Poetic Bodies in Contemporaneity, which seeks to address the interdisciplinarity between the arts in relation to the production of knowledge and the teaching and learning process in contemporary times, and Insurgent Audiovisualities - frameworks and dissidences – in Contemporary Latin America, which researches and analyzes the framing and dissidences of corporeality, sexuality and gender in contemporary Latin American audiovisual, seeking to identify the possible conformations of insurgent audiovisualities, in form and content with the FIVRS (International Festival of Videodance from Rio Grande do Sul). It maps the three editions of the event and documents the process carried out in relation to the research and the means of validation of the same.

Keywords: VIDEODANCE. FIVRS. CONTEMPORANEITY. FRAMEWORKS. DISSENT.

O FIVRS

Este texto busca associar dois projetos de pesquisa: Visualidades tecidas pelos Corpos Poéticos na Contemporaneidade que procura abordar a interdisciplinaridade entre as artes em relação à produção de conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade e Audiovisualidades insurgentes - enquadramentos e dissidências – na América Latina Contemporânea

que pesquisa e analisa os enquadramentos e dissidências de corporalidades, de sexualidade e de gênero no audiovisual latino-americano contemporâneo, buscando identificar as possíveis conformações de audiovisuais insurgentes, na forma e no conteúdo com o FIVRS (Festival Internacional de Videodança do Rio Grande do Sul).

O FIVRS nasceu do encontro desses projetos de investigação das professoras pesquisadoras Carmen Anita Hoffmann e Rosângela Fachel, ambas coordenadoras dos projetos supracitados, como uma proposta artística e curatorial extensionista, realizada no âmbito do Mestrado em Artes Visuais e do Curso de Dança da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) em parceria com a Fundação Ecarta de Porto Alegre e com o apoio da Red Iberoamericana de Investigación en Narrativas Audiovisuales – RedINAV, do Curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e do Museu Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo – MALG, com o intuito de investigar e de promover a videodança na região sul do Brasil;

Esse diálogo entre os dois projetos reafirma a recepção de subjetividades e sensibilidades, quer na avaliação, como na curadoria e demais colaborações na intenção de se caracterizar como um festival diverso e inclusivo em todos os sentidos.

Essa pesquisa designa um corpo poético em um diálogo em torno dos eixos temáticos: espaço e movimentos poéticos. Para isso, exige que o pesquisador e o campo de pesquisa encontrem-se, dissolvam-se, produzindo o material de pesquisa e não coletando, apenas. Não se pretende validar ou reprovar determinada situação e sim atentar para o que se sucede, a partir de então, tirando partido de tudo aquilo que causa experiência ao pesquisador de arte. A ideia é de tecer o diálogo entre os projetos mencionados e o FIVRS, e, com isso, refletir sobre os resultados artísticos desse festival que tem apresentado trabalhos diversos e que retratam a dança na contemporaneidade.

A Videodança é uma arte híbrida que imbrica as linguagens das artes do vídeo, da dança, do corpo e do movimento em um amplo espectro de conformações que, em sintonia com as transformações tecnológicas, socioculturais e artísticas, está em constante devir, expandindo-se e ressignificando-se em diferentes ambientes e plataformas, e, se estabelece, definindo seu espaço no campo das artes nacional e internacional. Com uma indicação que emerge do sul do Brasil,

o FIVRS tem como vontade promover e visibilizar reflexões e debates acerca da videodança e de suas mutantes e mutáveis conformações. Há que se levar em conta que:

A relação entre dança e câmera afeta a ideia tradicional de composição coreográfica, considerando elementos para além da coreografia que se aplica ao corpo. Tudo que se contempla no espaço da câmera se torna um recurso para a composição da dança (AMARAL, 2020, p. 261).

Pensando nisso, pode-se construir instâncias dialógicas entre o olhar da câmera, a manipulação da edição e o corpo na cena. Ao considerar a câmera e a edição como integrantes da obra artística de dança, cabe ampliar a noção de coreografia, pois o espaço coreográfico não se trata mais apenas do movimento do bailarino no espaço, mas sobretudo da relação em que este estabelece com o meio em que se propõe a dançar. Pensar o espaço e a câmera como parte de um conjunto e não como elementos isolados é fundamental para compreender que a videodança tem como condição de existência relações intrínsecas não apenas com o corpo em cena, mas com os artefatos tecnológicos que a sustentam.

Para contribuir nessa condição de pensar a dança através das características da vídeo arte, podemos ainda considerar que, de acordo com Capelatto,

O vídeo, ao contrário, é criado em um processo constituído pelo momento presente da captura, mas também por momentos posteriores de refinamento (edição de imagens), resultando em um produto final de caráter permanente, que pode ser visto e revisto diversas vezes, em diferentes situações de Tempo e Espaço, sem a necessidade da presença física de seus primeiros agentes criadores (atores; bailarinos; *videomakers*; editores) (CAPELATTO, 2014, p. 13).

Ao invés de permanecerem, cada uma em seu território único, as linguagens artísticas podem se retroalimentar, criando novos espaços que se intercomunicam, transpondo algo de um para outro, num aparente caos criativo, que combate a estagnação.

Além do caráter visual que aproxima essas duas linguagens artísticas – a dança e o vídeo – outro componente comum, de extrema importância para ambas, também deve ser mencionado: o movimento.

Quando analisamos a exibição alterada ou produzida para a tela, notamos por exemplo, movimentações de câmera, suspensões exageradas, transições,

enquadramentos, quedas interrompidas, recursos como animações, presentes numa pós produção em meio a edição da performance, dentre outras abordagens que tendem a perturbar a solidez presumida pelo público ou de costume trabalhada presencialmente sobre as superfícies sobre as quais os dançarinos se apresentam. Sabendo das adaptações necessárias para a exibição das obras, o FIVRS se adapta a demanda e descreve em seu site a formatação necessária para a ocorrência tranquila do evento. São descritas as características da videodança como, temática livre, de curta duração, máxima de 10 (dez) minutos, incluídos os créditos, trabalhos apresentados em quaisquer uma das extensões padrão utilizadas atualmente (AVI, MOV, WMV, MP4, etc), compressão H264 ou H265, taxa mínima de bitrate de 5MB, e resolução mínima de 720p (HD) – sugerindo 1280x720p. A seleção das videodanças é realizada por uma comissão avaliadora convidada e o festival se reserva o direito de não aceitar trabalhos que sejam lesivos aos Direitos Humanos.

Podem participar dos editais do FIVRS aqueles que sejam maiores de 18 anos, de qualquer nacionalidade, podendo inscrever somente uma videodança por participante, videodanças realizadas em grupo ou por coletivos devem ser inscritas por uma única pessoa, responsável então pela inscrição, também não são aceitas produções anteriores ao ano de 2020 (média de dois anos). Cada proponente é responsável pelos direitos referentes à trilha sonora e às imagens das videodanças inscritas. No ato da inscrição é autorizado que a videodança seja utilizada para fins de divulgação do FIVRS, bem como que ela passe a integrar a videoteca do festival e seja exibida em mostras do mesmo, no Brasil e no exterior, com fins culturais, artísticos e educativos, e sem fins lucrativos.

No âmbito do festival, compreendemos a videodança como a conjunção entre corporalidades, câmera e olhar, pensando essa articulação de uma maneira muito ampla, inclusiva e em constante expansão, sobretudo no atual contexto de onipresença dos aparelhos de comunicação e de registro de imagens, mas sem esquecer da enorme desigualdade social brasileira no acesso a essas tecnologias e à conectividade. Nossa curadoria busca cartografar a diversidade da videodança enquanto técnica, linguagem, discurso e corporalidades, buscando dar a ver a potência da linguagem no imbricamento entre o fazer artístico e as questões socioculturais e políticas que o atravessam.



Fig. 1. Arte do FIVRS. Autor: Fernando Waschburger. Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Para todos verem: Design da logo desenhada para o festival. Sobre um fundo branco, está presente um quadrado roxo escuro onde se encontra a silhueta levemente abstrata de uma pessoa dançando e composta pelas cores amarelo, verde e laranja, nesta ordem da esquerda para a direita. Com os braços e pernas abertos e cabeça voltada para a esquerda, o corpo é dividido ao meio para dar lugar ao texto posicionado no centro da imagem "Festival Internacional de Videodança do RS". No inferior da arte, presente sobre o fundo branco, estão as logos dos apoiadores: Centro de Artes, os cursos de Artes Visuais e Dança, UFPEL e ECARTA.

Dando a ver

No sentido de dar a ver, o Festival divulga nas redes seu edital e recebe inscrições de muitos e muitas artistas em nível nacional e internacional. Estes são distribuídos a uma comissão avaliadora especializada e depois sujeitos à uma avaliação final de acordo com o cruzamento dos pareceres e agrupados para a exibição por uma curadoria, que leva em conta as poéticas, bem como a característica dos locais a serem apresentados. As informações referentes ao evento encontram-se no seguinte site: <https://wp.ufpel.edu.br/fivrs/>

O 1º. FIVRS recebeu trabalhos oriundos de 15 estados do Brasil – Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Ceará, São Paulo, Pernambuco, Paraná, Sergipe, Amapá, Pará, Goiás, Paraíba, Santa Catarina, Distrito Federal e Rio de Janeiro – e países da Europa, América do Norte e do Sul – Argentina, Bolívia, Chile, Espanha, Estados Unidos, França, Itália, México e Portugal. A Comissão

Avaliadora foi composta por especialistas na área das audiovisualidades: Ximena Monroy Rocha (México), Ladys Gonzalez (Argentina), Paulo Caldas (Brasil), Ana Sedeño Valdellós (Espanha).

A segunda edição do Festival Internacional de Videodança do RS recebeu, entre os dias 29 de abril e 21 de junho de 2021, um total de 139 inscrições. As submissões são oriundas de 17 países (África do Sul, Argentina, Belarus, Bélgica, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Espanha, Estados Unidos, França, Inglaterra, Itália, Malásia, México, Porto Rico e Portugal), sendo as brasileiras de 18 estados (Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins).

A mostra reuniu as produções selecionadas por uma Comissão Avaliadora especializada formada por Ana Sedeño Valdellós (Espanha), Denise Matta (S. Paulo), Leonel Brum (Bahia), Jose Alirio Peña (Venezuela) entre os dias 02 e 12 de setembro de 2021.

Considerando que na escrita final deste texto já se encontra em cartaz a terceira edição do festival, relataremos o seu processo de seleção e os locais de exibição.

A Fundação Ecarta em Porto Alegre e o Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo MALG em Pelotas exibem até o dia 18/9 o 3º Festival Internacional de Videodança, que reúne 47 obras produzidas em 27 países e 16 estados brasileiros. Os trabalhos totalizam quatro horas e meia de duração e estão agrupados em eixos temáticos. “Corpos que ocupam e transformam espaços” coloca em foco as relações do corpo com espaços arquitetônicos e urbanos; “Dançando a gira da vida” apresenta diferentes formas da dança; “Terras e corporalidades em transe” traz relações entre corpos e natureza; e “Corpografias insurgentes” destaca a performatividade como manifestação discursiva e estética.

A curadoria busca cartografar a diversidade da videodança enquanto técnica, linguagem, discurso e corporalidades, dando a ver a potência da linguagem. Ainda em setembro a organização do FIVRS divulgou uma mostra convidada do 3º FIVRS, que terá debates e conversas com artistas.

Os vídeos selecionados na terceira edição foram avaliados por cinco pesquisadores: Alexandra Dias (Brasil), Ana Sedeño Valdellós (Espanha), Daniel

Aires (Brasil), Denis Angola (Brasil/Finlândia) e Natacha Muriel López Gallucci (Argentina/Brasil).



Fig. 2. Exibição na Fundação Ecarta/Parede. Foto Rosângela Fachel. Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Para todos verem: Foto vertical de uma sala de paredes e teto branco, onde os trabalhos são projetados na parede com um *datashow* posicionado no teto, algumas pessoas estão sentadas em cadeiras e assistem a projeção.

Fica evidente nos trabalhos de videodança de todas as edições a presença da interdisciplinaridade entre as artes em relação à produção de conhecimento e de temas que refletem possíveis conformações de audiovisuais insurgentes, na forma e no conteúdo, que foram agrupadas pelas afinidades.

Uma temática recorrente foi o isolamento e a clausura, refletindo o momento da pandemia. Muitos vídeos foram feitos de forma solo e no ambiente privado de cada dançante, mostrando corpos em agonia, solidão e também

esperança. A relação entre corpo e natureza foi outra constante, gerando imagens que vão me habitar muito tempo ainda.



Fig. 3. Público prestigiando a mostra na parede do MALG. Foto: Hamilton Bittencourt. Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Para todos verem: Paredes brancas, a logo do festival em uma e uma tela exibindo trabalhos enquanto uma senhora o assiste usando fones de ouvido. Mais a frente, foco central da foto, um trio de mulheres assistem atentamente a outro trabalho. Da esquerda para a direita, cabelos castanhos que clareiam rumo ao fim, camiseta vermelha, exibindo somente a gola que escapa do moletom cinza escuro com a estampa branca que diz "DETROIT" em caixa alta. A segunda moça usa um adereço de cabelo vermelho que faz a volta na sua nuca e mantém seu cabelo crespo alto, brincos longos, casaco marrom e segura um papel amarelo, tal qual a terceira moça, de casaco vermelho, mochila e blusa preta, óculos e tranças vermelhas que começam pretas na raiz e se tornam vermelhas nas pontas.

É importante a forma como a videodança se apropria desses repertórios audiovisuais – oriundos do cinema comercial e experimental, da televisão e, mais recentemente, da internet – para criar visualidades da dança nas telas e assim colocar em xeque, ao mesmo tempo, os discursos hegemônicos do audiovisual e da dança e, por conseguinte, as estruturas socioculturais e políticas que os propagam e mantêm. Essa é a potência da videodança que queremos dar a ver.

Considerações

Ainda há muito a se fazer nessa pesquisa, pois podemos criar uma matriz de análise com elementos da técnica da videodança e das temáticas abordadas,

entre tantas outras reflexões, críticas e produções das diferentes regiões e países, enfim um campo rico em possibilidades de investigação na conjunção entre corporalidades, câmera e olhar, articulando de uma maneira ampla, inclusiva e em constante expansão, sobretudo no atual contexto de onipresença dos aparelhos de comunicação e de registro de imagens, e que também nos preocupa pela enorme desigualdade social brasileira no acesso a essas tecnologias e à conectividade.



Fig. 4. Projeção no lado externo do MALG Foto: Hamilton Bittencourt Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Para todos verem: Do lado de fora do prédio, trabalhos são expostos ao serem projetados num tecido branco suspenso, afastado está o *datashow* posto sobre uma mesa, compartilhando espaço com o computador e cabos. A foto é tirada de fora do espaço, incluindo por consequência a grade rosada e trabalhada na foto, exibindo também as costas de uma das autoras, Carmen, que possui cabelos brancos presos pela metade, óculos de grau e um casaco vermelho.

A cada nova edição, o FIVRS vem ampliando a abrangência de sua mostra tanto no âmbito geográfico quanto estético, compondo assim uma significativa cartografia da linguagem da videodança e promovendo a reflexão sobre sua emergência no campo da arte contemporânea.

Referências

AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó, SC: ARGOS, 2009.

AMARAL, S. **Dança e tecnologia**: quais danças estão por vir? *In*: AMARAL, S., VOLPE, M. F., GARBIN, M. C., (orgs.) Salvador: ANDA, 2020. – 292. : il. – (Coleção Quais danças estão por vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo, 5).

CAPELATTO, I., MESQUITA, K. **Videodança**. Guarapuava: Unicentro, 2014.

COHEN, R. **Performance como Linguagem**: Criação de um tempo-espaco de experimentação. São Paulo: Perspectiva, 2002.

Grupo Matinal Jornalismo. Disponível em:

<https://www.matinaljornalismo.com.br/rogerlerina/artes-visuais/festival-internacional-de-videodanca-ecarta/Acessado%20em%2017/09/2022>. Acesso em: 17 set. 2022.

OSTROWER, F. **Universos da Arte**. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

OSTROWER, F. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

Carmen Anita Hoffmann (UFPEL)
E-mail: carminhalese@yahoo.com.br

Professora no Curso de Dança-Licenciatura e no PPGAV, doutora, coordenadora do projeto Visualidades Tecidas pelos Corpos Poéticos na Contemporaneidade, Grupo de Pesquisa OMEGA/UFPEL/Cnpq.

Laura Conceição (UFPEL)
E-mail: lauraroddac.souza@gmail.com

Acadêmica do Curso de Dança UFPEL. Bolsista Pibic/Cnpq no projeto Visualidades Tecidas pelos Corpos Poéticos na Contemporaneidade, Grupo de Pesquisa OMEGA/UFPEL/Cnpq.

Videodança na América Latina: mulheres em movimento

Maryah dos Santos Figueiredo (UFOP)
Alba Pedreira Vieira (UFV/UFOP/UFMG)

Comitê Temático Dança e Cibercultura

Resumo: Esse artigo foca três artistas pioneiras da videodança na América Latina: Analivia Cordeiro (Brasil), Pola Weiss (México) e Silvina Szperling (Argentina). A pesquisa é orientada pela seguinte questão: Como se corporificam suas poéticas? Por meio de um recorte temporal entre 1970 a 1990, compartilhamos reflexões a partir de fragmentos de suas obras. Foi feita uma revisão da literatura pertinente, e análise de depoimentos e/ou entrevistas em vídeos e de trabalhos específicos dessas artistas. Consideramos, provisoriamente, que há relações de obras específicas das artistas com transgressões de fronteiras entre arte e tecnologia de forma corporificada. Compreendemos também conexões entre seus depoimentos e experiências com ideias aceitas como feministas.

Palavras-chave: VIDEODANÇA. AMÉRICA LATINA. ANALIVIA CORDEIRO. POLA WEISS. SILVINA SZPERLING.

Abstract: This article focuses on three pioneering videodance artists in Latin America: Analivia Cordeiro (Brazil), Pola Weiss (Mexico) and Silvina Szperling (Argentina). The research is guided by the following question: How are their poetics embodied? Through a temporal cut between 1970 and 1990, we share reflections from fragments of their works. A review of the pertinent literature, an analysis of testimonies and/or interviews in videos, and specific works of these artists were carried out. We provisionally consider that there are relationships between specific works by the artists with transgressions of boundaries between art and technology in an embodied way. We also notice connections between their testimonies and experiences with accepted feminist ideas.

Keywords: VIDEODANCE. LATIN AMERICA. ANALIVIA CORDEIRO. POLA WEISS. SILVINA SZPERLING.

1. Mulheres em movimento: uma experiência pioneira da videodança na América Latina

Pensar na tessitura da escrita desse artigo nos move a uma escrita em videodança como coreo-cinematográfica, entendendo coreo-cinema como campo de investigação artística e de criação híbrida, constituído por composições e concepções do corpo em movimento expressamente vinculados a técnicas audiovisuais - movimentos de câmera, ponto de vista, ritmo de montagem, edição. A

aproximação de linguagens - dança e audiovisual - permite envolver os recursos de cada campo e criar um modo outro, isto é, um espaço em que se estreitam as relações entre: movimento; tempo; espaço; corpo e câmera.

Nossa aproximação com artistas latino-americanas e um interesse de criação apoiado na corporificação feminista, a partir de um criar/pensar/fazer político em videodança, constituem-se instâncias fundamentalmente impactantes para o sentido dessa escrita. Compreendemos com Vieira e Bond (2017) que corporificação se dá em experiências vividas; são pensamentos do corpo em que estados corporais, emoções e sentimentos são fundamentais para sua elaboração. Essas autoras expandem a noção de corporificação como corpo em relação consigo, com outros seres, vivos e não vivos, humanos e não humanos¹, e com o ambiente².

Apresentamos nossa escolha e interesse por três artistas pioneiras da videodança: Pola Weiss (México), Analivia Cordeiro (Brasil) e Silvina Szperling (Argentina), como referências importantes para a pesquisa sobre este gênero na América Latina. O recorte histórico perpassa os anos de 1970 a 1990. Escolhemos essas mulheres porque percebemos elementos, conceitos e fundamentos em suas obras que apontam para um direcionamento sobre estas a partir de epistemologias feministas. Além disso, observamos relações das obras específicas das artistas com transgressões de fronteiras entre arte e tecnologia de forma corporificada.

Iniciamos nossas reflexões apresentando a voz de uma das artistas que nos oferece indicações de disparadores para seus trabalhos. Eis um trecho de entrevista de Silvina Szperling (2020) gravada para o *Festival Danza x La Identidad*:

Trabalho muito o feminino em todas as minhas obras. Acredito que a criação artística, ao menos no meu caso, não é tanto uma questão de (ter) objetivos, no sentido de 'quero passar tal mensagem'. É como um conceito um pouco antigo do que é a comunicação e do que é a criação. Ou seja, eu acredito que sempre tenha relação com uma motivação pessoal, ou é pelo menos o que vejo nos estudantes que trabalham comigo, que também isso ocorre. Penso que é como aquele velho ditado "pinta tu aldea y pintarás el mundo" - se queres ser universal, começa por pintar a tua aldeia. Ou seja, eu falando da minha avó, sua irmã, suas primas, minha mãe, eu e minha filha, eu falo de um coletivo de mulheres que conheço bem, digamos, [ela sorri], dentro do que pode ser essa memória, mas que então muitos se

1 Esse texto por vezes, usa o gênero inclusivo.

2 Corporificação e corporalização são termos usados no Brasil na tradução da palavra inglesa *embodiment*. Adotamos corporificação como discutido pelas duas pesquisadoras da dança citadas, cuja pesquisa focou em *embodiment*.

identificam (SZPERLING, 2020, tradução nossa)³.

Percebemos que Szperling reflete sobre suas obras em terreno que perpassa identidade e memória; assim ela se abre para temas como legados femininos. Ela escolhe tratar daquilo que herda, de quais seriam seus ritos de passagem, dentre outras variações dessas mesmas perspectivas e que, inevitavelmente, parecem despontar em questões que atravessam o âmbito da corporificação. Uma corporificação que inclui “estados corporais e emoções” (VIEIRA, BOND, 2017, p. 129) como saberes do corpo, não exclusivamente relacionada à dança, à improvisação, mas aquela que se constitui em vida, no âmbito da existência e que, por vezes, não parece legitimada. Nesse sentido, afirmam Vieira e Bond (2017, p. 131): práticas corporificadas promovem o “fortalecimento da relação entre conhecimento e ação ao se restabelecer experiência vivida como uma base válida para ambos, ação prática e teorização”.

Szperling (2020) também comenta sobre essa noção de corporificação que adotamos nessa pesquisa e que nitidamente desemboca nos seus processos artísticos. Em suas palavras:

Os processos artísticos trabalham com esse material - emoções e sentimentos - e não são questões abstratas ou ideias em um lugar platônico, mas questões que nos afetam como coletivo, como corpo individual, como família, como maternidades (SZPERLING, 2020, tradução nossa)⁴.

A partir de um levantamento histórico inicial, atravessamentos teórico-práticos e inquietações foram realizados sobre as obras das artistas escolhidas *Ciudad-Mujer-Ciudad* (Pola Weiss), *Slow Billie Scan* (Analivia Cordeiro) e *Temblor* (Silvina Szperling). Propomos não só analisar suas obras, mas indicá-las como artistas potencialmente pioneiras e precursoras do campo da videodança

3 “*Trabajo mucho lo femenino en todas mis obras. Creo que la creación artística, o por lo menos en mi caso, no es tanto una cuestión de objetivos en el sentido de decir “bueno, quiero pasar tal mensaje”. Es como un concepto un poco antiguo de lo que es la comunicación y también de lo que es la creación. O sea, creo que siempre tiene que haber una motivación personal, o por lo menos lo que veo en los estudiantes que trabajan conmigo también es eso. Pienso que es como el viejo adagio “pinta tu aldea y pintarás el mundo”. O sea, hablando de mi abuela, su hermana y sus primas, mi mamá, yo y mi hija, bueno, hablé de un colectivo de mujeres que conozco bastante bien, digamos, dentro de lo que puede ser la memoria. Pero muchísima más gente se identificó*” (SZPERLING, 2020, Entrevista Silvina Szperling).

4 “*Los procesos artísticos trabajan con ese material, o sea, las emociones, los sentimientos que no son cuestiones abstractas o ideas en algún lugar platónico, sino que son cuestiones que nos afectan como colectivo, como cuerpo individual, como familia, como maternidades*” (SZPERLING, 2020, Entrevista Silvina Szperling).

latinoamericana no decorrer das décadas de 1970 a 1990. Essa pesquisa se justifica não somente para conhecermos com maior profundidade nossas memórias, mas para compreender o estado atual da videodança na América Latina, o que potencializa possíveis transformações que possam qualificá-la, enriquecê-la. Segue um breve recorte sobre a trajetória e obras das artistas, como mapeadores de pesquisa.

2. Analivia Cordeiro (1954)

Alguns pesquisadores brasileiros, incluindo Leonel Brum (2019), reconhecem a artista Analivia Cordeiro como uma das precursoras tanto de videoarte como de videodança brasileira. Como afirma Arlindo Machado (2007, p.13) “a verdade é que, a título de prova, a fita mais antiga da história do nosso vídeo, conservado e acessível para exibição até hoje é *M3x3* de Analivia Cordeiro”.

Rodrigo Esteves de Lima-Lopes observa nas obras de Cordeiro o uso do processo tecnológico como modo de construção do signo coreográfico em que ambas as linguagens, dança e audiovisual, compõem se complementando. As produções têm uma especificidade: apontam o corpo da mulher como possibilidade de reflexão, pois seus vídeos combinam coreografias que se mostram dependentes tanto das intervenções tecnológicas do vídeo, quanto do corpo da bailarina, podendo tratar-se dela mesma ou de outra bailarina em questão (LIMA-LOPES, 2017). Leonel Brum (2019) complementa que, anos depois da exibição de *M3x3*, gravada em tempo real pela TV Cultura/São Paulo, Cordeiro cria o *software* de análise de movimento ‘Nota-anna’ (1994), base também para criação de coreografias. Dentre suas obras na convergência entre dança e vídeo estão: *Slow-Billie Scan* (1987), *Trajelórias* (1984), *0°=45* (1974/1989), *Ar* (1985) e *Striptease* (1997).

3 Pola Weiss (1947-1990)

Segundo a pesquisadora mexicana Laura Ríos (2015), Weiss teria sido a primeira pessoa no México, e muito provavelmente uma das primeiras no mundo, a produzir videodança há cerca de 40 anos atrás. Em 1979 apresentou sua performance *Videodança, viva videodança*, nas ruas de Venecia, no Encontro Internacional de Performance 79 (RÍOS, 2015).

A elaboração dessa peça realizou-se à luz da década de 1970. Nesse

período, as dinâmicas não convencionais de arte e as(os) artistas - de maneira individual e/ou coletivos – buscavam tensionar as normativas estéticas e lançavam-se em busca de outros recursos de linguagens. Aproximavam-se assim de fronteiras conceituais por meio do feminismo, experimentalismo, movimentos da contracultura, e/ou em subversões que borram os limites instaurados entre os campos artísticos.

Ainda segundo Ríos (2015), Weiss teria sido a primeira artista no México a incorporar o vídeo como elemento principal de criação. Assim, ela se tornou a única artista a representar a linguagem de vídeo em foros internacionais de arte nos anos de 1970. Trabalhou com uma abordagem experimental e lúdica, expôs problemas de gênero, assumiu e colocou seu corpo e sua intimidade como matéria e sujeito de representação, e subverteu o lugar e o papel da figura da mulher como obra e como artista criadora (RÍOS, 2015).

Segundo a pesquisadora argentina Andrea Giunta (2007), ao final dos anos 1970 havia dois vídeos de Pola Weiss no Salón Nuevas Tendencias, ambas centradas na relação das mulheres com a cidade: *Somos mujeres* (1978), com música de Carlos Guerrero e produzida pela ArTV; *Ciudad-mujer-cidad* (1978), em que ela experimentou uma proposta audiovisual ao introduzir elementos precursores do que hoje conhecemos como *screendance* (GIUNTA, 2007). A pesquisadora afirma que não só a escolha dos temas é notável, mas também a artista ter optado por formas mais ousadas de se expressar pelo ‘novo’ campo tecnológico. Explorou, assim, possibilidades do vídeo como linguagem autônoma.

4. Silvina Szperling (1960)

Nascida em Buenos Aires, Argentina, Szperling é fundadora e diretora do ‘Internacional VideodanzaBA’, o mais antigo festival de videodança da América Latina. Ela é membro do Circuito Videodanza MERCOSUR e da REDIV Red Iberoamericana de Videodanza, e pioneira na Argentina e na América Latina com o gênero videodança. Tem realizado curadorias de videodança na Argentina e outros países da América Latina, e em numerosos festivais e encontros na América e Europa.

Mariel Leibovich (2014) indica um ano chave, 1993, para o começo da videodança na Argentina. Foi quando Jorge Coscia orientou a Oficina de Vídeo Danza para Coreógrafos na Biblioteca Nacional; estiveram presentes as principais

pioeiras desta linguagem no país, Margarita Bali e Silvina Szperling. *Temblor* de Szperling foi a obra resultado desta oficina.

Rodrigo Alonso (1999) explica que a obra *Temblor* de Szperling é uma das primeiras obras que borram evidentemente as referências a uma coreografia preexistente. Toda a dança se estabelece na montagem, uma montagem de movimentos corporais segmentados, inacessível ao espectador de dança tradicional que observa uma peça de dança de sua cadeira ou assento. *Temblor* se funda em planos fechados, aproximados, que geram um espaço de grande intimidade de acordo com a nudez dos corpos que interpretam e performam a peça e ao universo feminino que sua autora busca expressar (ALONSO, 1999).

5. Pré-análise das obras de *Ciudad-Mujer Ciudad*, *Slow Billie Scan* e *Temblor*

Apresentamos uma pré-análise das obras: *Ciudad-Mujer-Ciudad* (1978) de Pola Weiss, *Slow-Billie-Scan* (1987) de Analivia Cordeiro e *Temblor* (1993) de Silvina Szperling. *Ciudad-Mujer-Ciudad* (1978)⁵ se apresenta como vídeo cassete de 18 minutos. No centro da tela há uma mulher: seu corpo nu em movimento destaca-se das imagens da Cidade do México, apresentadas em um estilo que se aproxima da *pop art* e a psicodelia. O texto falado, os sons e os movimentos tensionam a relação da mulher com a cidade. De modo sequencial, a obra inicia apresentando os elementos imagéticos que compõem o vídeo: alterna entre imagens de estética psicodélica (placas que parecem hélices em movimento e em cores saturadas), as imagens do movimento da cidade (movimento de câmera com panorâmicas e zoom), e do corpo em movimento da mulher branca nua deitada que aparece inicialmente em fragmentos, sob efeito de sobreposição com *chroma key*. Os sons presentes são do ambiente, ruídos, chiados, água, pássaros, risos, batimentos cardíacos. Depois a composição segue em um modo crescente de sobreposição e combinação desses elementos: mistura-os, alterna-os, e joga com o ritmo dos sons que se intensificam. Há imagens diurnas, cidade cinza, imagem com baixa saturação, um ponto de ônibus durante as transições. Observamos a crescente revelação do corpo de uma mulher. A voz feminina em *off* de Pola; texto de sua autoria se revela e ecoa sobre o som da água, a melodia de flauta, enquanto a mulher dança seguindo o ritmo crescente.

⁵ Disponível em: <https://vimeo.com/user12898049>. Acesso em: 16 set. 2022.

Montserrat Romero Rodríguez (2020) explica que em *Ciudad-Mujer-Ciudad* são apresentados diferentes planos da capital mexicana: a Alameda, o Eixo Central, o Zócalo, o Palácio das Belas Artes entre outros, até serem sutilmente cobertos pela figura feminina e pelas lâminas coloridas; o som de alguns sinos corta a sequência, a voz se exalta. No ápice dessa sucessão de sobreposições, o ritmo intensifica para as percussões e a dança da mulher que acelera sobre o fluxo de carros, avenidas, trânsito e pessoas. O contorno da mulher revela a cidade. A cidade está sob ela. A cidade é sobre ela. A mulher se revela e se oculta, dança o som que ecoa da cidade, dança seu próprio eco e fluxo. O corpo vaza a cidade, reflete a imagem da cidade. O contorno do corpo da mulher é mapa, suas cores, sensações, energia. A voz em *off* ainda em volume mais alto, fala da pressa e opressão do tempo, e termina com um grito e o enquadramento da genitália feminina sobreposta em cores saturadas. A música muda para um tom pós clímax. A mulher dorme sobre imagens noturnas da cidade. Quase que apenas as luzes da cidade a atravessam, como fluxos internos. Sons percussivos retornam em outro ritmo. A mulher está dessa vez em pé, como que crucificada sobre um fundo de imagens abstratas espiraladas que passam pelas cores rosa, verde, amarelo, laranja, que crescem sobrepondo e absorvendo essa figura.

Slow Billie Scan (1987)⁶, como consta na sua descrição no site da artista Analivia Cordeiro⁷, apresenta-se como uma transmissão de arte em *slow scan* entre o MIS (Museu da Imagem e do Som, São Paulo, Brasil) e a *Carnegie Mellon University* (EUA). Através da imagem *slow scan*, esta dança explora relações espaciais simétricas entre os corpos das bailarinas criando imagens figurativas ou abstratas, de acordo com o momento de cada *scan* de imagem. O resultado é um vídeo que compõe criaturas inexistentes feitas a partir de dois ou três quadros exibidos simultaneamente.

Em entrevista realizada no canal do *Youtube* do MIS (2021) por Marcia Beatriz Granero⁸, Cordeiro comenta em relação sobre a baixa resolução dos vídeos, pixels e manchas da obra. Por conta do sinal de transmissão que era baixo, gerava esse tipo de imagem de baixa resolução. A artista aproveitou isso como recurso, como linguagem, como proposta estética e narrativa. O que poderia ser considerado

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xz1SK9Y2SkU>. Acesso em: 16 set. 2022.

⁷ Disponível em: <https://www.analivia.com.br/videodance-portugues/>. Acesso em: 16 set. 2022.

⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OIUvuiWhZK0>. Acesso em: 16 set. 2022.

um defeito, tornou-se um recurso.

Slow Billie Scan registra *frame a frame*, uma imagem fixa após a outra, mas são imagens que deslizam por cima uma da outra, movimento que remete a um “cortinar” ou “descortinar” (persianas verticais). As duas bailarinas vestidas com malha transparente, em espaço controlado, dançam uma coreografia contínua, em fluxo constante. Na sucessão das imagens combinam formas por vezes mais abstratas, outras mais gestuais, e outras formas mais fragmentadas. Percebemos a referência a linhas do corpo compondo no espaço, o jogo da simetria, constância no fluxo, e mudanças na perspectiva em relação ao *slow-scan*, aproximando-se e afastando-se dele em diferentes posições corporais e planos no espaço. As imagens sucessivas transmitidas pelo *slow-scan* também se manifestam uma após a outra, assumindo movimento. É uma dança com qualidade específica de sequenciamento e temporalidade.

Sobre *Temblor* (1993) de Silvina Szperling, apresentamos a sinopse da obra escrita pela autora⁹: Uma videodança que toma a realidade como beleza/ Uma mulher nua/ Sete mulheres nuas/ Mulheres tremendo, girando e caindo/ A câmera se aproximando tanto dos corpos que as imagens chegam a uma abstração/ Um mundo feminino movendo-se ao ritmo dos tambores.

Em *Temblor* assistimos aos corpos tão de perto e despertos, corpos de mulheres nuas. Peles, cabelos, paisagens táteis, dinâmicas. Detalhes, texturas, pulsões. Movimento preciso nas transições e enquadramentos. Mulheres se movem, despidas, cruas. Há uma secura na textura dos corpos, nos movimentos corporais, na relação que se estabelece entre a sequência dos planos, movimento de câmera, e dos corpos em relação a câmera. É despretensioso ao mesmo tempo que complexo. Uma câmera sem pudor, ao mesmo tempo que sob medida, íntima, audaz. A direção, olhar, perspectiva, tato de uma mulher ‘por trás’ da câmera em relação às mulheres que dançam com e para esta câmera. Corpos femininos em pêndulo, entram e saem de quadro, marcam o tempo, impulsionam o movimento da câmera, atento, sensível. Mulheres em pares, em roda, giros, tremores, sucessão em ondas, pele a pele, diafragmas expandindo, ocupando e amaciando a tela, fazendo respirar, lado a lado, juntas. Pele que estende, encolhe, recolhe e combina marcas, passagens, encontros. O ritmo da trilha em sons percussivos e a dinâmica

⁹ Disponível em: <https://vimeo.com/silvisz>. Acesso em: 16 set. 2022.

da montagem mantém o espectador próximo, íntimo da obra.

A pesquisadora argentina Mariel Leybovich (2014) explica que no filme de estreia de Szperling, *Temblor* (1993), permitiu, pela primeira vez, a possibilidade de uma aproximação aos corpos que até então era impossível para o olho do espectador de dança. Essa visibilidade de movimentos imperceptíveis possibilitou a existência de danças do mínimo, de sutilezas, pois se enquadra e se orienta com os planos o olhar. Por outro lado, este trabalho também permitiu gerar dança com o movimento da câmera, com a montagem de planos, e criar espaços sem referências, enfim, problematizar a dança a partir da desautomatização do olhar.

6. Contextos sócio-históricos das artistas e perspectivas feministas

Entre as décadas de 1970 e 1990 muito se experimentou em campo fértil na relação vídeo e dança na América Latina. Observar a trajetória dessas artistas é significativo, uma vez que desemboca em questões de gênero, em singularidades contextuais e atravessamentos políticos dos corpos em obras produzidas por e com mulheres. As artes do corpo, da performance, teatro, videoarte, videodança, fotografia, foram e tem sido meios de experimentação e reinvenção política levantando poéticas e conceitos que discutem outras relações de gênero, outras representações de corpos para além do normativo, do socialmente convencional na relação de gênero. Ou seja, fazem um 'giro' na corporificação de mulheres na/em/com/por meio da videodança.

No caso das obras de Pola Weiss, Analivia Cordeiro e Silvina Szperling, neste recorte dos anos de 1970 a 1990, pensamos nas práticas dessas mulheres artistas latino-americanas como provocativas e instigantes na relação com que corporificam e relacionam corpos compreendidos como femininos no cruzamento das linguagens da dança e audiovisual. Diretoras de suas obras, atrás e/ou em frente às câmeras, trabalham com nudez de corpos femininos, ou em figurinos transparentes (no caso de *Slow Billie Scan*) que evidenciam contornos e marcas corporais. Percebemos o uso da nudez, em parte, do erotismo, com propósitos que ampliam e desafiam categorias de gênero e provocam outros sentidos e significados: o corpo de uma mulher nua em relação à cidade do México, com sobreposições e efeitos de edição que tensionam a relação da mulher com a cidade; duas mulheres compondo uma sequência coreográfica em relação ao aparato

tecnológico *slow-scan*, cujos corpos se reconfiguram em outras formas (mais figurativas ou abstratas) por meio das imagens em justaposição transmitidas pelo *slow-scan*; a reunião de sete mulheres nuas em uma dança e ritual, de tremores, giros e quedas: um mundo feminino ao ritmo dos tambores.

Arlindo Machado (2007) explica que a entrada de equipamentos de vídeo, pelo Brasil, se firmou no final dos anos 1990, em seguida do seu lançamento no mercado norte-americano. Esse fato despertou a curiosidade dos artistas que ansiavam por “romper com os esquemas estéticos e mercadológicos da pintura de cavalete, buscando materiais mais dinâmicos para realizar suas ideias plásticas” (MACHADO, 2007, p. 17). O vídeo, por ser equipamento de baixo custo de produção, na comparação com cinema e TV, foi logo adotado como uma das tecnologias mais utilizadas por artistas que tinham na experimentação audiovisual motivação principal de seus trabalhos, mas que não apresentavam condições financeiras para utilizar recursos e aparatos cinematográficos.

O contexto oportuno para uma arte interdisciplinar instigou e problematizou novos circuitos para as artes ao usar como suporte o computador e as redes de informação. Nesse contexto artístico, a bailarina e coreógrafa Analivia Cordeiro iniciou os experimentos multimídia utilizando equipamentos herdados do seu pai, o artista plástico Waldemar Cordeiro; incluiu um computador - dispositivo ainda de difícil acesso para criadores brasileiros naquele período (BRUM, 2014).

Rodrigo Alonso, pesquisador argentino, afirma que a América Latina está longe de ser um espaço homogêneo, mas duas coisas, dentre outras, unem todo esse espaço: a instabilidade política e as dificuldades estruturais. Essas dificuldades não se circunscrevem unicamente ao circuito artístico. A urgência da realidade social parece golpear de uma maneira especial aos artistas latinoamericanos, e suas obras não são indiferentes a este feito (ALONSO, 2002).

Na breve história da arte eletrônica na América Latina é possível reconhecer dois momentos. Na primeira, que ocorreu na década de 1980 - embora possa ser o final da década de 1970 - aparecem artistas isolados ou pequenos núcleos de artistas que experimentam os meios eletrônicos disponíveis (muitas vezes imitando o que já era feito na Europa ou nos Estados Unidos). Na segunda, aproximadamente a partir de 1990, surgem novos artistas imersos na criação eletrônica, cujo desejo é se integrar culturalmente a um clima visual da época, sem fronteiras nacionais. Este momento coincide no tempo com uma ou mais iniciativas culturais locais - estatais, privadas ou mistas - que têm por objetivo adotar um quadro

institucional para a criação em meios eletrônicos e promovê-la (VILLACORTA; MARIÁTEGUI, 2005, tradução nossa)¹⁰.

Silvina Szperling, em entrevista realizada por Laura Lifschitz para *Balletin Dance* (LEIBOVICH, 2014), comenta sobre o início dos anos 90, na Argentina, como um contexto negativo para a dança contemporânea, com escassos apoios estatais e espaços de difusão. A videodança apareceu talvez como uma forma de expansão; segundo ela, um desvio até algo novo e como forma de se abrir para possibilidades em que as indústrias culturais avançaram mais que a dança.

No México, segundo o pesquisador mexicano e crítico de cinema Andrés de Luna, em uma entrevista por Edna Torres Ramos (1997), o vídeo chega como tudo o que chega a um país dependente tecnológica e tecnicamente de maneira tardia. Ele complementa: “Nós estávamos descobrindo o final da pintura abstrata quando já havia gente que estava fazendo vídeo, como Pola Weiss uma pioneira neste meio” (1997, p. 86). Edna Torres Ramos afirma que ainda que nos 90 a documentação sobre a videoarte no México fosse escassa, se pode mencionar o primeiro evento sobre videoarte no México, chamado *Videoart Nueva estética visual* (1973), no Museo de Arte Moderno del Instituto Nacional de Bellas Artes. Na mesma época, como se encontram em registros oficiais em livros, como o livro *El video en Mexico*, surgiu a primeira videoartista mexicana, e a ela se refere a Pola Weiss.

É possível considerar, segundo Rodrigo Alonso (2007), que a videoarte latino-americana é e foi um laboratório de experiência que procura ensaiar modos diferentes com que o discurso artístico pode se articular com o político, ou pode ser considerado um discurso político em si mesmo. Já em relação à videodança, o pesquisador afirma, que é muito mais difícil caracterizar a videodança da América Latina do que fazer isso com a videoarte. Sobretudo, porque o próprio gênero da videodança gera controvérsias quanto à sua definição. “Em grande medida, a videodança se desenvolveu a partir da sua própria prática, alheia às definições de formas” (ALONSO, 2007, p. 48).

¹⁰ “En la breve historia del arte electrónico en America Latina es posible reconocer dos momentos. En el primero, acontecido en la década de 1980 – aunque podría se a fines de los anos 70 -, aparecen artistas aislados o núcleos reducidos de artistas que experimentan con los medios electrónicos disponibles (a menudo, imitando a lo ya hecho en Europa o Estados Unidos). En el segundo, aproximadamente a partir de 1990, viene con la aparición de nuevos artistas inmersos en la creación electrónica, cuya voluntad es integrarse culturalmente a un clima visual de época, sin fronteras nacionales. Este momento coincide en el tiempo con una o mas iniciativas culturales locales – estatales, privadas o mixtas – cuyo fin es adoptar un marco institucional a la creación en medios electrónicos y promoverla” (VILLACORTA y MARIÁTEGUI, 2005).

Neste contexto latino-americano, segundo Marielen Baldissera (2021), na história dos feminismos, a arte sempre esteve presente como ferramenta de linguagem e ativismo. Um campo de experimentações em que as mulheres puderam expressar suas questões e demandas.

A produção de projetos artísticos enquanto narrativas de si e de outras mulheres por si só já é um ato político. As artistas latino-americanas lutaram e ainda lutam para que sua história e representação visual não sejam mais criadas pelo outro, personificado geralmente por homens ocidentais brancos e heterossexuais. Como explica Vergès (2020: 42), a colonialidade herdou tudo o que a Europa definiu como apropriado no século XVI, e isso inclui as representações visuais e artísticas, antigamente mais presentes no formato de textos, pinturas e esculturas e, mais recentemente, também na fotografia e no cinema. Esses movimentos de retomada de poder falar sobre si mesma, de se autorrepresentar, aparecem com frequência nas criações de artistas individuais e de coletivos feministas latino-americanos. Muitos assuntos que são da vivência comum particular e íntima na vida das mulheres são retratados em seus trabalhos. Para recuperar o corpo que é seu, mas não lhe pertence, e da imagem que é sua, mas que lhe escapa, uma grande parte das artistas engajadas com o pensamento feminista aborda sua vida privada em seus trabalhos artísticos para realizar suas representações e se comunicar com outras mulheres (BALDISSERA, 2021, p. 139).

Como pistas para a investigação de concepções mais subjetivas sobre essas artistas em relação às teorias feministas, apresentamos uma observação de Maria Elena Lucero (2017) a partir das modalidades com que Pola Weiss expõe e reinterpretar os corpos. A pesquisadora destaca que “além das conotações estéticas, propõe-se uma leitura renovada de Pola Weiss, ressaltando o potencial crítico de seu legado videográfico” (2017, p. 44). Ela acrescenta:

De modo geral, todo o trabalho de Pola Weiss abriu uma série de questionamentos sobre temas que ocupavam as teorias feministas. Há alguns indícios de como a artista apresenta os corpos que precisam ser analisados. Essas particularidades se conectam com as dinâmicas que caracterizam os corpos em seus vídeos, onde corpos desajustados emergem, se destacam e superam a norma e as convenções (LUCERO, 2017, p. 44).

7. Considerações finais

Nas obras de Pola Weiss, Analivia Cordeiro e Silvina Szperling, encontramos narrativas poéticas, sensíveis, instigantes, provocativas que deslocam associações femininas diante de uma intimidade ou docilidade disciplinada. Os transbordamentos - sobreposições abundantes de imagens, dinâmicas de montagem e elementos que ampliam capacidades sensíveis - emergem no plano

visual de suas obras de natureza corporificada por meio de líquidos, peles, cabelos, sons corporais, paisagens táteis e sonoras, diferentes texturas, pulsões, assim como no cruzamento e composição com aparatos tecnológicos. São vestígios que apontam, sobretudo, para a legitimidade de um olhar sobre essas obras a partir das epistemologias feministas.

O redirecionamento do olhar e da análise crítica para o movimento de videodança em seu contexto inicial na América Latina, nos instiga a seguir com sucessivas reflexões e discussões que se desdobram a partir desse recorte. Isto é especialmente importante hoje em dia, quando a tecnologia opera sob intensa inoculação de estímulos em relação aos nossos corpos e experiências. Nesses termos, acreditamos que essa abordagem temática nos permite compreender e ser uma reflexão atualizada que provoca a ressignificação de nossos próprios saberes e práticas artísticas na contemporaneidade.

Referências

ALONSO, R. **Vídeo Dança de Argentina**. VII Mostra de Vídeo Dansa (cat). Barcelona: Centre d'Art Santa Mònica. 1999. Disponível em: http://www.roalonso.net/es/pdf/videoarte/vd_arg_esp.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

ALONSO, R. Videoarte e videodança em uma (in)certa América Latina. *In*: Paulo Caldas e Leonel Brum (org.). **Dança em Foco, v. 2: videodança**. Rio de Janeiro: Oi Futuro, 2007.

BALDISSERA, M. **Intervenções feministas nas ruas da América Latina: as artistas se apropriam de seus corpos**. Porto Alegre: Iluminuras, v. 22, 2021.

BRUM, L. Analívia Cordeiro. Una trayectoria pionera. **Loie Revista de Danza, Performance y Nuevos Medios**. Edición 00, 2019. Disponível em: <https://loie.com.ar/loie-00/homenajes/analivia-cordeiro-una-trayectoria-pionera/>. Acesso em: 2 set. 2022.

GIUNTA, A. Feminist Disruptions in Mexican Art, 1975 – 1987. **ArteLogie**, n. 5, 2007. Disponível em: http://cral.in2p3.fr/artelogie/spip.php?article271&afficher_introduction=oui. Acesso em: 25 ago. 2022.

LEIBOVICH, M. Experimentalismo y videodanza argentina. **Revista de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual**. Edición 04. 2014.

LIMA-LOPES, R. E. **O uso do corpo como meio de comunicação na videoarte brasileira**: Letícia Parente, Analívia Cordeiro e Otávio Donaschi. Academia.edu.

Disponível em:

https://www.academia.edu/35323548/O_uso_do_corpo_como_meio_de_comunicac_a_o_na_videoarte_brasileira_Leti_cia_Parente_Anali_via_Cordeiro_e_Ota_vio_Dona_sci. Acesso em: 10 set. 2022.

LUCERO, M. E. Pola Weiss, registrando cuerpos, movimientos y desbordes. **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas**. p. 43-59, 2017.

Disponível em: <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae13-1.pwrTc>. Acesso em: 10 set. 2022.

MACHADO, A. As linhas de força do vídeo brasileiro. *In*: Arlindo Machado (ed.). **Made in Brasil: três décadas do vídeo brasileiro**. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2007, p. 15-51.

RAMOS, E. T. **El videoarte en México**: el caso de Pola Weiss (Tesis de Licenciatura) - Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1997. Disponível em: <https://repositorio.unam.mx/contenidos/256020>. Acesso em: 1 out. 2022.

RÍOS, L. La videodanza: Género transmutante del arte noventero. *In*: ROCHA, X. M.; CARBALLIDO, P. R. (comp.). **Memoria histórica de la videodanza**. Fundación Universidad de las Americas. Puebla, México: 2019, p. 201-220.

RODRÍGUEZ, M. R. **Análisis de obra**: Ciudad-Mujer-Ciudad. [ANTI]MATERIA, 2020. Disponível em: <https://anti-materia.org/ciudad-mujer-ciudad>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SZPERLING, S. **Entrevista Silvina Szperling**. Festival Internacional Danza x la Identidad. Publicada em 30 de set. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-q15xCHMIFk&t=669s>. Acesso em: 17 ago. 2022.

VIEIRA, A. P.; BOND, K. E. Experiências vividas em dança: arte e relacionamento corporificado. **Revista Pós do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFG**, v. 7, n. 14, p. 129-152, nov. 2017. Disponível em https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15501/pdf_1. Acesso em: 8 ago. 2022.

Maryah dos Santos Figueiredo (UFOP)

E-mail: maryah.figueiredo@aluno.ufop.edu.br

Bailarina, atriz, realizadora audiovisual e artista educadora. Em 2020 concluiu o Diplomado Internacional em Coreo-cinema pelo Festival Agite y Sirva (México). Mestranda em Artes Cênicas pela UFOP, é Bacharel em Dança pela UNESPAR (2012) e formada em balé clássico e dança contemporânea pela Escola de Danças do Teatro Guaíra (2009).

Alba Pedreira Vieira (UFV; PPGAC/UFOP; PPG Artes/UFMG)

E-mail: albapvieira3@gmail.com

Professora, artista e pesquisadora do Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal de Viçosa, e dos programas de pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto e em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Membro da Equipe Editorial da *Art Research Journal*. Publicou três livros e tem trabalhos artísticos e acadêmicos apresentados em mais de 12 países.

Espaços e tempos integrados para/em uma *teleperformance*: corpo, casa e vídeo

Paula Matthews (PPGAC/UFOP)
Alba Pedreira Vieira (UFV/PPGAC-UFOP/PPG ARTES-UFMG)

Comitê Temático Dança e Cibercultura

Resumo: Nesse artigo discutimos como a casa pode ser integrada a corpos humanos, e ambos se relacionarem para performarem no espaço virtual. Apresentamos e refletimos uma experiência coletiva, realizada no formato de *atelier* de formação em audiovisual e uma *teleperformance*, 'Imediações'. Sugerimos que o ciberespaço pode ser considerado como uma 'casa virtual expandida', ambiente que acolhe e agrega pessoas para além da diversidade geográfica, intelectual e social criando possibilidades de encontros e parcerias.

Palavras-chave: TELEPERFORMANCE. CASA. ESPAÇO VIRTUAL. DANÇA

Abstract: In this article we discuss how the house can be integrated into our bodies, and both connect to perform at the virtual space. We present and reflect on a collective experience, carried out in the format of an audiovisual training *atelier* and a *teleperformance*, 'Imediations.' We suggest the cyberspace could be considered as an 'expanded virtual house', an environment that welcomes and joins people besides their geographic, intellectual and social diversity, creating possibilities for meetings and partnerships.

Key words: TELEPERFORMANCE. HOUSE. VIRTUAL SPACE. DANCE

1. Distanciamento social: experienciando o espaço casa



Fig. 1. Screenshot de cena da obra da *teleperformance* em tempo real entre Brasil, Canadá e França 'Imediações' (2021), dirigida por Armando Menicacci; nessa imagem, em destaque, as performers Paula Mathews e Alba Vieira. Fonte: Canal do Youtube da Bienal Internacional de Dança do Ceará. Disponível em: <https://youtu.be/sXeupLLcYvA> e https://youtu.be/Un7t1T_RqRg.

Durante o distanciamento social devido à pandemia pela COVID-19, assim como muitas outras artistas¹, passamos a utilizar a casa como espaço de trabalho, de descanso, de estudo e até como 'palco'. A estrutura casa, que até então muitos de nós conhecíamos como local de abrigo, intimidade, proteção, lugar de isolamento do mundo e também de se acolher amigos, familiares e convidadas, desde a pandemia passou a abrigar o corpo multifacetado em um período de 24 horas por dia. A casa adquiriu diversas funcionalidades: sala de ensaio, escola, escritório, lazer dentre outras.

Para adensar a reflexão dessa nova forma de experienciar a casa, lembramos de um texto do filósofo francês Michel Foucault (2013) de 1967 que foi apresentado na conferência "Círculo de Estudos Arquitetônicos". Ele abordou a dessacralização prática do espaço citando as oposições entre espaço privado e o público, espaço da família e o social, de lazer e o de trabalho. Para Foucault, esses

1 Utilizamos, por vezes neste texto, plurais na linguagem inclusiva como um deslocamento micropolítico do masculino universalizado, com o qual fomos educadas; respeitamos assim multivocalidades de gêneros e suas perspectivas não binárias.

espaços não são homogêneos, mas sim, estão carregados de qualidades e relações:

Em outras palavras, nós não vivemos em uma espécie de vazio, no interior do qual seria possível situar indivíduos e coisas. Nós não vivemos no interior de um vazio que se revestiria de diferentes espelhamentos; nós vivemos no interior de um conjunto de relações que definem alocações irreduzíveis umas às outras, e absolutamente não passíveis de sobreposição (FOUCAULT, 2013, p. 115).

Refletir sobre esse pensamento do autor tendo em vista a pandemia, que levou muitos de nós artistas a ficarmos em nossas casas em distanciamento físico como forma de cuidar de si e de outras pessoas, possibilitou perceber a casa de uma forma menos sacralizada. Não era mais somente refúgio intocável, ilha de isolamento. Fugimos da rotina cotidiana e foi necessário compreender aspectos relacionais outros para viver, habitar e coabitar com esse meio. Espaço habitado casa passou a ser lugar de descobertas e explorações diferenciadas do que estávamos habituados até então.

Foucault (2013), ao citar a obra 'A poética do Espaço' do filósofo francês Gaston Bachelard, reconhece que descrições poéticas do espaço 'casa' revelam que "não vivemos em um espaço homogêneo e vazio, mas, pelo contrário, em um espaço inteiramente carregado de qualidades" (FOUCAULT, 2013, p. 114). Bachelard (2005) aborda a casa não em sua estrutura física, mas de uma forma poética e filosófica sobre a atmosfera que esse espaço evoca; ele atenta para as relações entre a habitante da casa e seus espaços e objetos. Casa espaço íntimo, complexo e, ao mesmo tempo, com uma atmosfera que evoca imaginações e memórias à habitante, pois reflete sua vida através dela própria. Nessa teia complexa, o autor discute a casa como corpo de imagens, de sonhos e sonoro. "Porque a casa é o nosso mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos em toda acepção do termo" (BACHELARD, 2005, p. 24).

Nessa pesquisa partimos de experiências pessoais de confinamento em casa e distanciamento social devido à pandemia. Orienta-nos a Prática performativa (HASEMAN, 2015), um desdobramento da Prática da Pesquisa: "tem havido um movimento radical não apenas de colocar a prática dentro do processo de pesquisa, mas de guiar a pesquisa através da prática" (HASEMAN, 2015, p. 2-3). Pela experiência, pela prática, percebemos que a casa realmente é universo a ser

explorado, percebido e re-percebido. É um espaço de valor singular para cada moradora, pois essa percepção tem relação intrínseca com o tempo, memórias, vontades, necessidades.

A percepção e re-percepção do espaço casa iniciou-se durante o período em que tivemos um relacionamento maior com ela devido ao distanciamento social para evitar o contágio da Covid-19. Nesse período, esse espaço foi utilizado para produzir videodanças, assistir e dar aulas *on-line* de dança, assistir arte, conversar sobre artes cênicas, assistir lives de *performance*... era também o espaço de assistir notícias sobre a crise sanitária, tomar refeições, dormir, tomar banho, e sentir saudades do tempo que podíamos livremente estar fora da casa. Enfim, a casa moradia que protegia da contaminação do vírus pandêmico, também era a casa contaminada por arte e de demais afazeres diários.

As explorações que nós duas fizemos em casa permitiram até correremos certos riscos, como dançar em lugares pouco conhecidos e de certa maneira perigosos – o que parece paradoxal para se fazer em um lugar que antes parecia oferecer tanta segurança. Exemplos: Paula comprou uma escada para alcançar e dançar na claraboia (figura 2), um local alto e de difícil acesso; Alba subiu em um muro e no telhado da sua casa para dançar VTS (figura 3). Isso nos fez refletir sobre a curiosidade de descobrir o que estava além do já vivenciado na casa, e por sua vez, a valorizar o significado da palavra experiência conforme Bondía:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo (BONDÍA, 2022, p. 25).



Fig. 2: Screenshot de cena da dança (2021) de Paula Mathews na claraboia de sua casa. Fonte: Arquivo pessoal da artista.



Fig. 3: Screenshot de cena da videodança VTS (2020) com concepção e performance de Alba Vieira. Exibida na Mostra Cena UNiversidade e-Dança/UFPE. Fonte: Disponível no canal Youtube Cena Cumplicidades https://youtu.be/8Qp_7ffUajE.

A nova/diferente relação casa e corpo levou a improvisos de dança; movimentos e gestos específicos foram criados considerando determinados lugares: para relacionar com a janela, com a textura do chão, com a luz que entrava, com sombras geradas nas paredes e chão. Corpo estava em conexão com o espaço e ambos se tornavam cada vez mais integrados. Um corpo casa. Ou uma casa corpo.

Como proposto por Bachelard, casa não era qualquer espaço vazio; era um espaço que fazia parte do ser, do estar com.

Criamos várias danças em/para/com lugares específicos da casa; ou seja, trabalhos *site-specific*. Para Ana Pais (2004), esse tipo de obra:

Caracteriza-se por uma relação dramática com as qualidades arquitetônicas, sociais e culturais da matéria espacial. É a arquitetura 'específica do espaço, habitada por memórias sociais e culturais, que lhe confere uma vida própria: a sua matéria existencial é expressiva na medida em que é a partir dela - aquela que pela sua particularidade não pode ser outra - que o espetáculo é tecido. E ainda, a estruturação dramática expõe o espaço a outra luz, a outro olhar, e com este advém estética, ou seja, as memórias do local nutrem o olhar artístico, que as veicula esteticamente enquanto matéria significativa e significativa (PAIS, 2004, p. 60, tradução nossa).

Ao relacionar as reflexões de Ana Pais com as de Bachelard sobre o espaço casa, podemos entender um pouco mais esse espaço cheio de significados, em que memórias habitam objetos, segredos e imaginação são também habitantes da casa, e essa totalidade transcende o espaço geométrico. A partir dessa complexidade de relações a dança acontece. O espaço confere vida própria à dança, e vice-versa. A casa passa a ser corpo habitado por densas vontades de se mover e ser movido.

Para Bachelard (2005), a casa é uma das maiores forças de integração para os pensamentos, lembranças e sonhos. O ser abrigado sensibiliza os limites do seu abrigo, vive a casa em sua realidade e virtualidade através da imaginação. Para nós, criações em videodança durante o período pandêmico ampliaram a noção de casa, como somente espaço de moradia, para um local adequado e propício para criações artísticas e (in)fluências estéticas e dramáticas. A relação corpo casa então, tornou-se somática, pois a dança lida com exploração territorial externa e interna. Havia momentos de animação em que a casa parecia enorme, florida e tão lindamente iluminada que lembrava um palco; e os de tédio, em que a casa tornava-se minúscula, seu chão era áspero, parecia impossível ali realizar qualquer movimento de dança. Essas alternâncias de estados corporais eram marcadas por ora ansiedade, ora paz. Ora casa era extremamente cúmplice dos nossos desejos artísticos, ora se mostrava indiferente ou até contrária aos mesmos.

As experimentações artísticas individuais em casa fizeram brotar a vontade de estabelecermos redes com outros corpos que também dançavam em suas casas. Sabemos que, com a pandemia, a produção de vídeos e utilização

de tecnologia foi inesperadamente alavancada. Então não foi difícil encontrar virtualmente outras artistas que também buscavam dividir suas casas para podermos criar uma ‘casa virtual comunitária’, para criar e dividir uma cena que se fazia possível pela tecnologia. É essa experiência de criar o que chamamos de ‘uma casa virtual expandida’ que apresentaremos a seguir.

2. Casa virtual expandida

Expandido a noção de casa e as relações de casa para além de uma estrutura que confina, protege e abriga, podemos destacar que mesmo com o distanciamento físico no auge da pandemia, foi possível criar dança para o vídeo e manter as interações entre nós, artistas. Os ciberespaços tensionaram a noção de distanciamento social, pois criaram ambientes em que corpos se aproximaram com o auxílio de equipamentos de gravação de vídeos relativamente acessíveis como celulares, aplicativos como ‘zoom reuniões’ e programas de edição mais simples e gratuitos como *movavi* e *shotcut*. Casas e corpos se integraram em plena pandemia, como aconteceu em um trabalho que nós duas fizemos juntas e ainda junto a outros artistas.



Fig. 4: Screenshot de cena da obra da *teleperformance* “Imediações” (2021), em destaque, as performers Paula Mathews e Alba Vieira. Fonte: Canal do Youtube da Bienal Internacional de Dança do Ceará. Disponível em: <https://youtu.be/sXeupLLcYvA> e https://youtu.be/Un7t1T_RqRg.

Para transformar o momento de crise em momento de trocas e aprendizagens, uma das experiências artísticas que realizamos em um coletivo na pandemia, em 2021, foi participar de um *atelier* de formação que culminou em uma

teleperformance intitulada ‘Imediações’ dirigida pelo pesquisador e artista italiano, Armando Menicacci². O *atelier*, “Presença à Distância”, foi realizado de 22 de fevereiro a 05 de março de 2021 de forma *online*. Menicacci estava em Montreal, no Canadá, e os alunos no Ceará e em estados como Bahia, Goiás, Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo e Santa Catarina; uma aluna estava na França. Estávamos todos sedentos por dialogar movimento e poéticas digitais, e por compartilhar nossa futura criação. Menicacci nos ensinou a utilizar um *software* licenciado, Isadora, de manipulação de vídeo em tempo real, mas que disponibilizou gratuitamente para nós alunos. Aprendemos de forma introdutória a programar imagem criando um *streaming* ao vivo.

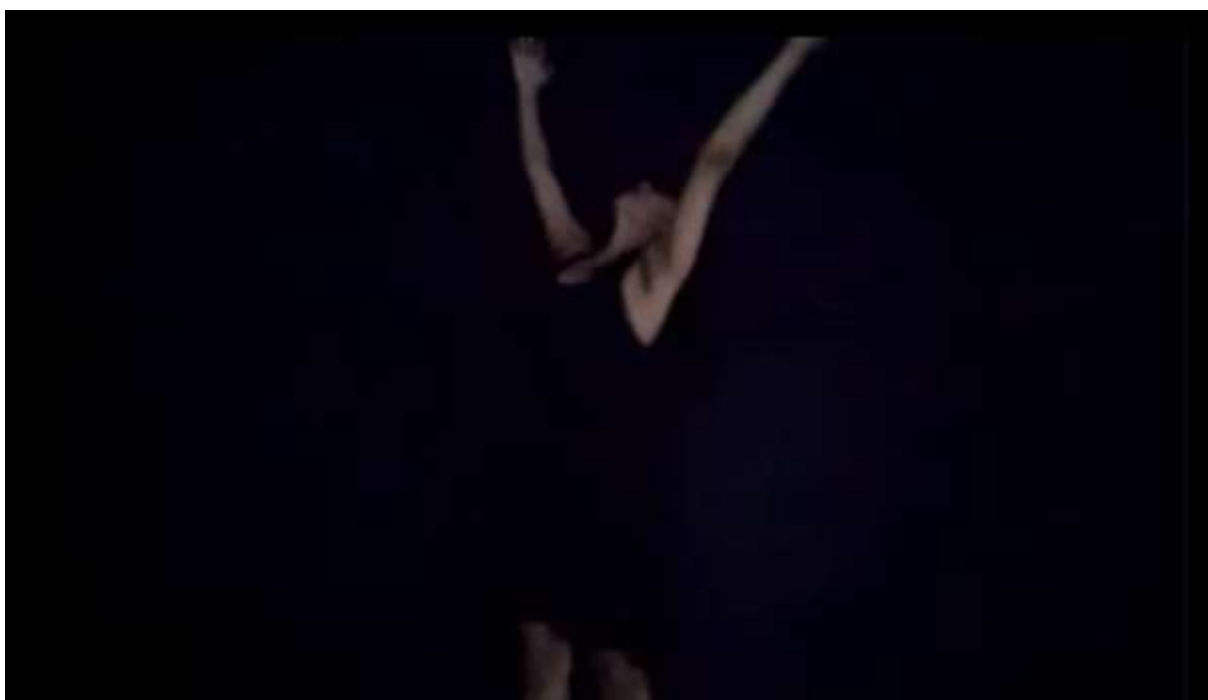


Fig. 5. Screenshot de cena da obra da *teleperformance* “Imediações” (2021); performer Paula Mathews. Fonte: Canal do *Youtube* da Bienal Internacional de Dança do Ceará. Disponível em: <https://youtu.be/sXeupLLcYvA> e https://youtu.be/Un7t1T_RqRg.

Um grupo de *telegram* foi criado e começamos a trocar imagens, comentários e reflexões sobre a experiência que estávamos vivenciando coletivamente. Colocamos em prática o significado da palavra ‘interação’, pois houve muita troca; estávamos agindo e interagindo todo o tempo. Aos poucos a dramaturgia foi surgindo: uma ideia de cuidado foi tomando corpo e culminou em

² Em Montreal, onde mora, Menicacci é membro do grupo estratégico canadense *Hexagram*. Suas criações foram expostas na França, Itália, Espanha, República Tcheca e seus projetos expográficos são desenvolvidos na Europa, África, América do Norte e América do Sul.

‘Imediações’.

Sobre o título, Menicacci explica:

Dentro da palavra tem ‘imediato’, de ‘mídia’ e temos novas mídias dentro das ações, mas também ‘imediações’ como proximidade, ao redor, como o que está perto. Porque *teleperformance* é telepresença em geral, e *teleperformance* em particular é uma forma intermediária entre a presença e a ausência. Como falou Jean-Louis Weissberg em seu livro “*Présences à distance. Déplacement virtuel et réseaux numériques*” (Presença à distância. Deslocamentos virtuais nas redes digitais). As modalidades da presença em distância redefinem os modos culturais do encontro³.

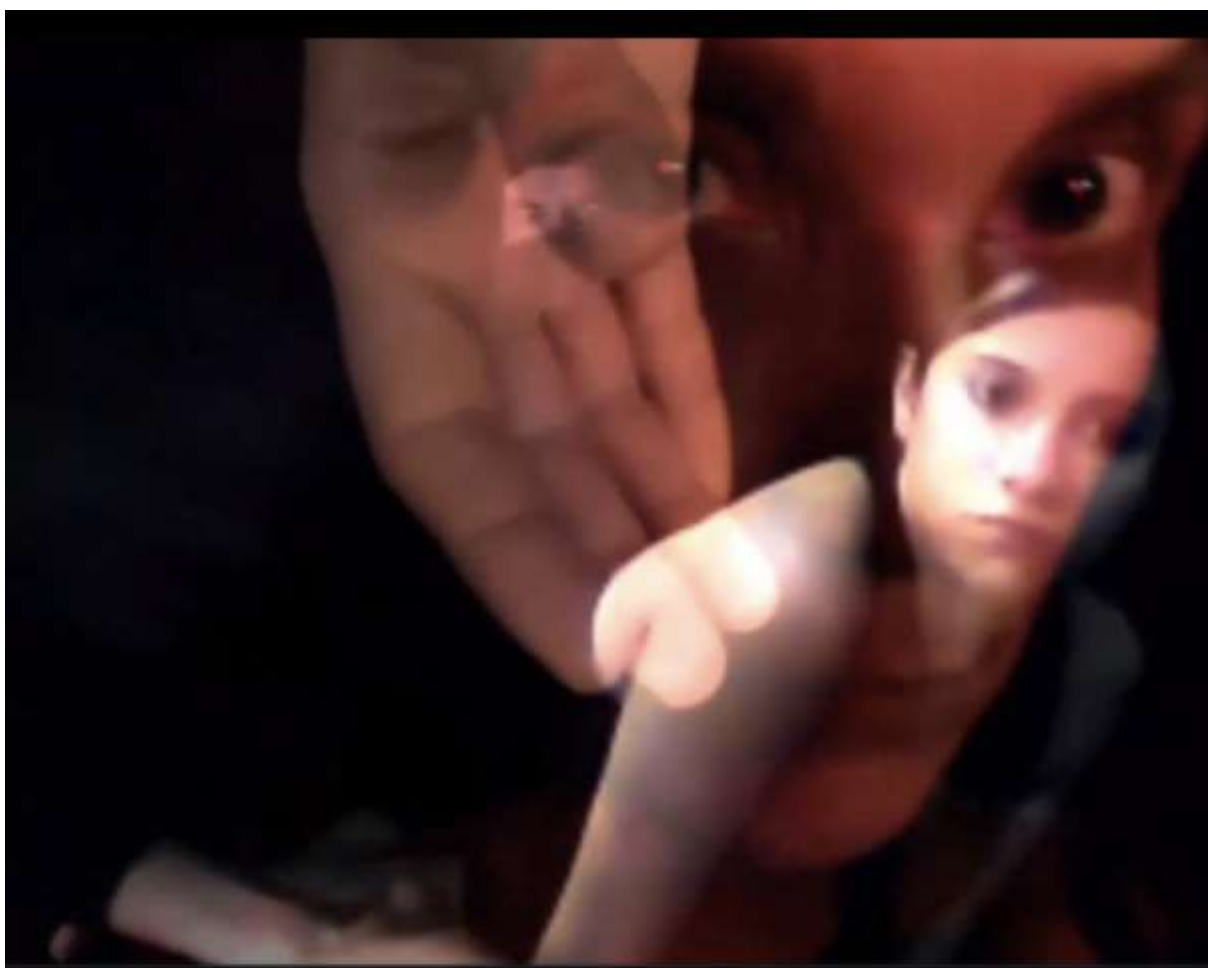


Fig. 6. Screenshot de cena da obra da *teleperformance* “Imediações” (2021), em destaque, as performers Paula Mathews e Alba Vieira. Fonte: Canal do Youtube da Bienal Internacional de Dança do Ceará. Disponível em: <https://youtu.be/sXeupLLcYvA> e https://youtu.be/Un7t1T_RqRg.

A obra foi apresentada nos dias 9 e 10 de março de 2021, às 21 horas, em formato de *live* em tempo real no Canal de *Youtube* da Bienal de Dança do Ceara ‘De Par Em Par’. Na descrição do trabalho no *Youtube*, essa experiência da oficina e da *teleperformance* é assim explicada:

³ Entrevista de Menicacci a Bruno Barreto em: <https://tvnordestevip.com/danca-armando-menicacci-traz-a-teleperformance-para-a-7a-bienal-de-par-em-par/>.

Teleperformance, conceito usado na oficina, é uma ação artística (*site specific*), que nasce do encontro das linguagens das artes cênicas com as linguagens das imagens em movimento - hibridizando-as e produzindo dois objetos distintos, um ao vivo e outro gravado. No caso da oficina, Armando ensinou o uso de ferramentas que trouxeram gratuitamente para as pessoas participantes, a possibilidade de criar e programar várias imagens/lives gerando um *streaming* ao vivo. Para Menicacci, esta é uma oportunidade para que os artistas permaneçam criando e interpretando, apesar dos contextos sociais e políticos mundial, conservando assim o capital cultural e garantindo uma nova fonte de criação e também de renda⁴.

Bastante pertinente a preocupação de Menicacci de oferecer possibilidades para não somente manter a arte viva durante a pandemia, mas também gerar fontes de renda para que as pessoas se mantivessem vivas. Diante da diversidade geográfica, intelectual, social dos integrantes da *teleperformance*, nada mais propício.

O *atelier* e a *teleperformance* nos fizeram transformar nossas casas em estúdios de gravação, pois tivemos que controlar bastante a luz e o cenário para que a filmagem não fosse prejudicada. O fundo deveria ser o mais escuro possível para que houvesse a impressão que estávamos todos na mesma 'casa virtual'. Assim como aprendemos em 2020 a interagir com os objetos e espaços da casa, essa experiência em 2021 nos permitiu interagir com outros habitantes na casa expandida virtual que criamos para nosso trabalho que, além de coletivo, foi intenso e colaborativo.

Aprendemos com Menicacci sobre modos de compor com planos *lincando-os*, sobre a bi e tridimensionalidade da tela, e ele nos explicou como iria criar a dramaturgia na montagem que faria em tempo real durante a nossa apresentação. Aprendemos também a nos relacionarmos melhor com a câmera entendendo seu papel dramático. Flusser (2009) chama a câmera de 'caixa preta'; fomos aos poucos desvendando sua estrutura, inteligência, programa, códigos e segredos já inscritos. Desvendamos suas funcionalidades, guiando-nos para conseguirmos melhores enquadramentos, planos, e assim direcionar o olhar de quem nos assistia.

Segundo Flusser (2009), os instrumentos são prolongamentos de órgãos do corpo e por serem prolongamento, alcançam mais longe e fundo, são mais poderosos e eficientes e simulam o órgão que prolongam. Assim como casa e corpo passaram a se fundir na pandemia, câmera e corpo se integram para formar uma

⁴ Descrição disponível em: https://youtu.be/Un7t1T_RqRg.

unidade funcional inseparável: “Trata-se de função nova, na qual o homem não é constante nem variável, mas está indelevelmente amalgamado ao aparelho. Em toda função dos aparelhos, funcionário e aparelho se confundem” (FLUSSER, 2009, p. 24).

3. Tok, tok - ‘ôh de casa!’

A pandemia nos levou a repensar nossa dança e a nossa casa, pois foi possível refletir e criar obras de interação entre a tríade: casa, dança e a câmera. O audiovisual nos contaminou fortemente. Não perdemos de vista que o corpo em relação realmente é o motor dos nossos trabalhos, sejam videodanças, *teleperformances*, cinedanças, e assim por diante nas interações entre o universo da dança, da *performance* e do audiovisual.

Discutimos como a casa de cada pessoa, incluindo as nossas, se transformou continuamente na pandemia, pois era muito mutante nossa conexão (e desconexão) com ela. Sem sairmos de casa, foi possível interagir com artistas de várias regiões do Brasil e do mundo. Cada um dançando de suas casas, mas com a tecnologia usada na *teleperformance* foi possível transmitir todos os artistas como se realmente estivéssemos em uma mesma casa, mesma tela, mesmo espaço.

Mesmo não estando no mesmo espaço físico de fato, houve muita interação durante a transmissão, fruto de trabalhos de conexão, trocas e diálogos entre participantes durante o *atelier* de formação. A força do encontro virtual potencializou nossa criação artística em pleno período do auge do distanciamento físico.

A mensagem nos parece bastante clara: há potência nos ciberespaços que permitem a conexão mesmo à distância. Para nós artistas, através desses espaços, as criações coletivas em dança não deixaram de acontecer mesmo durante uma crise sanitária que nos demandava distância física. Houve trocas com outras casas e corpos fora do nosso território geográfico.

Foi nessa *teleperformance* que nós duas, Paula e Alba, nos conhecemos. Nossas ‘casas’ permanecem integradas, e se expandiu para abrigar essa nova relação de pesquisadoras parceiras. Alba Vieira mora em Viçosa, Minas Gerais, e Paula em São Paulo capital. Talvez se não fosse pelas tecnologias e pelos ciberespaços, que romperam a nossa distância física, nunca viéssemos a nos

conhecer e a dançarmos juntas.



Fig. 7. Screenshot de cena da obra da teleperformance “Imediações” (2021), em destaque, as performers Paula Mathews e Alba Vieira. Fonte: Canal do Youtube da Bienal Internacional de Dança do Ceará. Disponível em: <https://youtu.be/sXeupLLcYvA> e https://youtu.be/Un7t1T_RqRg.

O ciberespaço nos acolheu e nós o transformamos em nossa casa comum. Casa em que compartilhamos nossa arte. É na sala de estar dessa casa virtual expandida que conversamos por várias horas e descobrimos um ponto em comum: havíamos produzido várias videodanças em nossas casas ‘reais’ durante a pandemia, e encontramos semelhanças entre elas. Nossas experiências foram singulares, pois foram subjetivas as relações que estabelecemos com nossas casas, nossos equipamentos, e com a linguagem do audiovisual. Mas a vontade de continuar essa parceria nos fez continuar nos (re)visitando. Abrimos janelas e portas das nossas casas virtuais para permitir que esse primeiro trabalho juntas se alongasse. Agora visitamos virtualmente outros espaços da nossa casa em comum, e nos encontramos também na cozinha, no quarto, no quintal... Pretendemos continuar fazendo outros trabalhos em colaboração, e continuar batendo na porta uma da outra: *tok, tok, tok*. ‘ôh de casa. Vamos continuar dançando juntas?’ Queremos também visitar outras casas, e expandir nossa casa virtual para convidar a entrar e integrar outras pessoas, outros corpos, outras artistas. Construir outras

experiências. E continuar perguntando: O que é possível nessas visitas e relações *online*?

Referências

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. 7º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *In: Revista Brasileira da Educação*. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BONDIA.PDF. Acesso: 18 mar. 2022.

FLUSSER, V. **Filosofia da Caixa Preta**: Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Sinergia Relume Dumará, 2009.

FOUCAULT, M. De Espaços Outros. **Estudos Avançados** 27. n. 79, p. 113-122, 2013. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/68705>. Acesso em: 15 mai. 2022.

HARAWAY, D. **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HASEMAN, B. Manifesto pela Pesquisa Performativa. *In: SILVA, C. R.; FELIX, D.; SILVEIRA, D.; SUEYOSHI, H. I.; AMALFI, M. (orgs.). Resumos do 5º Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP*. São Paulo: PPGAC-ECA/USP, 2015, p. 41-53.

PAIS, A. **O discurso da Cumplicidade**. Dramaturgias contemporâneas. Lisboa: Edições Colibri, 2004.

PAULINO, L. A. **O que pode uma ecodrag?** processos criativos “cuier”, potências de vida e poéticas ecobiográficas. 2020. 364f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32566>. Acesso em: 20 out. 2021.

SOUZA, E. T. Embodiment (Corporalização), Soma e Dança: alguns nexos possíveis. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 10, n. 4, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/92446>. Acesso em: 17 nov. 2020.

Paula Matthews (UFOP) (PPGAC/UFOP)

E-mail: paulamathews7@gmail.com

Bailarina, Coreógrafa, Diretora de Arte, Turismóloga e Pesquisadora, Mestranda em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Especialista em Direção de Arte Audiovisual pelo Senac-SP, Bacharela e Licenciada em Dança pela Universidade Anhembi Morumbi-SP.

Alba Pedreira Vieira (UFV/UFOP/UFMG)

E-mail: albapvieira3@gmail.com

Professora, artista e pesquisadora do Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal de Viçosa, e nos programas de pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto e em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Membro da Equipe Editorial da Art Research Journal. Publicou três livros e tem trabalhos artísticos e acadêmicos apresentados em mais de 12 países.

A dança/performance em Festas Online

Pedro Ydac (UFPel)
Rebeca Recuero Rebs (UFPel)

Comitê Temático Dança e Cibercultura

Resumo: O trabalho busca compreender as potencialidades e características da dança/performance em festas online. Logo, se fez necessário entender o corpo como obra artística, produtor de um discurso social e relacional manifestado pela performatividade através da dança. Além disso, este corpo é virtualizado e tem a sua visualidade e comunicação mediada pela internet, ocorrendo em territórios virtuais com caráter festivo. A pesquisa foi realizada em três etapas (a análise documental de 10 festas online, uma observação participante e, após, a aplicação de *surveys* com entrevistas em 163 participantes destas festas). Como resultados, percebeu-se a existência de novas significações para a dança/performance tecnologicamente mediada, apontando para a presença de características peculiares como: o direcionamento do olhar das audiências para a performance, a possibilidade de corpos dançantes fragmentados, a sensação de presença constante no palco virtual, as performances interativas com a câmera, a potencialização e desconhecimento da audiência, a segurança física performática e a construção do sujeito dançante para além do corpo.

Palavras-chave: DANÇA. PERFORMANCE VIRTUAL. FESTA VIRTUAL. DANÇA PARA A TELA.

Abstract: The work seeks to understand the potential and characteristics of dance/performance in online parties. Therefore, it was necessary to understand the body as an artistic work, producer of a social and relational discourse manifested by performativity through dance. In addition this body is virtualized and has its visuality and communication mediated by the internet, taking place in virtual territories with a festive characteristic. The research was carried out in three stages (document analysis of 10 online parties, participant observation and the application of interviews with 163 participants of these parties). As results, we observed the existence of new meanings for the technologically mediated dance/performance, pointing to the presence of peculiar characteristics such as: the potential direction of the audience's gaze towards the performance, the possibility of fragmented dancing bodies, the sense of presence constant on the virtual stage, the interactive performances with the camera, the potentialization and lack of knowledge of the audience, the performative physical security and the construction of the dancing subject beyond the body.

Keywords: DANCE. VIRTUAL PERFORMANCE. VIRTUAL PARTY. SCREENDANCE.

1. Introdução

Frente à pandemia gerada pelo novo coronavírus em 2020 (SARS-CoV-2), diversas atividades sociais necessitaram do suporte da internet para continuarem a ocorrer. Entre estas atividades sociais, estão as festas, caracterizadas por “um intervalo de forte socialização, de compartilhamento integral dos instrumentos, dos recursos e forças”, rompendo “o período durante o qual as pessoas cumprem seus afazeres de modo isolado, em incontáveis e diversos domínios” (CAILLOIS, 2015, p. 43).

Com a pandemia, do mesmo modo que outras atividades sociais, as festas não apenas pararam de ocorrer em espaços concretos, como também migraram para os lugares virtuais, apontando para uma transposição e possível readaptação de seus valores e regras sociais nestes novos ambientes mediados pela internet. Nestes ambientes, ausentes da presença física, a audiovisualidade ganha força e o corpo percebido virtualmente aponta para performances peculiares da virtualidade, ainda que sempre associadas ao seu significado físico.

Assim, este trabalho busca compreender as potencialidades e características da dança/performance nestas festas online. Problematisa-se suas qualidades, buscando entender, ainda, em que medida a noção de performance dançada presencial ou corporalizada pode dar conta das novas demandas simbólicas na gestão das relações cada vez mais mediadas pelos mecanismos virtuais de interação, sobretudo aquelas manifestadas através da dança.

2. Corpo Dançante, Performance e Relações

Performance é um dos termos mais abrangentes para descrever apresentações artísticas, principalmente as que utilizam o corpo do artista como parte da obra (MELIM, 2008). Por meio dela, o indivíduo é convertido em um performer, ou seja, ele entra no campo da atuação, representando ações ou mesmo revelando e/ou construindo uma identidade, uma narrativa ou significação em uma determinada situação. Logo, a prática de atuar, de encenar, implica em um desempenho com uma intenção particular e social que, na maior parte das vezes, é acompanhada por um público¹ (GOFFMAN, 1986).

¹ Algumas performances não necessitam de público, como por exemplo, casamentos, funerais, etc.

A dança pode ser considerada como um tipo de performance, onde há um "fazer-dizer do corpo" (COUTINHO, 2011). Ela não apenas carrega e transmite ideias de emoção, consciência, pressentimento, e/ou expressa tensões físicas e espaciais, como também é um "elemento integrante do ser humano por si só, como ação e expressão cotidiana e espontânea" (MARQUES, 1990). Logo, a dança também pode ser considerada uma atuação, uma representação destas sensações.

Assim, pensar a dança e a performance é pensar em um corpo que se movimenta, que age em um espaço e tempo único, com a intenção de produzir significações, e, conseqüentemente, comunicação. É a ideia trazida por Katz e Greiner (2005) através do conceito de corpomídia, em que o corpo é entendido como sendo produtor de suas mediações no mundo. Logo, ele é capaz de produzir significados e discursos próprios não verbais, organizados através da ação corporal (SETENTA, 2008). Judith Butler (1997), inclusive, trata do corpo como um lugar de linguagem que é situado no mundo a partir de estruturas de poder que determinarão sua enunciação performativa. Significa pensarmos que a forma como o corpo se move (ou dança, em sua performance), tem relação com uma estrutura sistêmica social, política e cultural que rege não apenas a forma da sociedade compreender a dança, como também age na forma como se dança.

Essa estrutura determinante que age no significado e no modo de acontecimento da performance, é abordada por Foucault (2004) como sendo uma "domesticação dos corpos", justamente quando o autor propõe que existem dispositivos sociais que justificam as relações de poder no espaço social, como a vigilância e a punição. Pensar a vigilância implica em perceber que existirão sujeitos que a exercerão por meio do controle do olhar. Logo, quando se dança percebendo a existência de público, se reconhece a presença da observação (e possível julgamento) do(s) outro(s).

Já a punição, age nos corpos por meio do castigo, legalizando mecanismos disciplinares pelo poder, sem que isso seja visto como excesso. Com isso, o poder de punir torna-se discreto (FOUCAULT, 2004). É possível aplicar esta domesticação dos corpos também nas danças-performances em ambientes sociais, onde o sujeito molda as formas de seu corpo, cria cenários, movimentos em um tempo e local específicos, dentro dos olhares carregados de normas sociais. A punição pela dança-performance poderia ser entendida como a falta dos aplausos, o riso com apelo ao ridículo ou mesmo o não direcionamento do olhar ao corpo que

quer ser visto.

A partir destas colocações, é possível compreender que a forma do corpo se mover, se mostrar e até mesmo dançar, é proveniente de um diálogo social, cultural e político, além do artístico. Significa que o corpo dança não apenas com o intuito de expressar-se, como registro de vida e de força (VIANNA, 2005), mas também como forma de comunicação, com intencionalidades afetadas e transformadas pelo contexto social e costumes específicos de cada comunidade (GASPARINI; KATZ, 2013; GUARATO, 2016). A sua performance age e é exibida dentro de um contexto que determinará significações para as suas ações. Assim, a performance pode assumir uma infinidade de estéticas que se associam a estratégias compositivas diferenciadas, podendo estar atrelada à experiência sensível da captação de valores, ultrapassando a esfera puramente artística e associando-se ao subjetivo (SODRÉ, 2006).

O corpo na dança pode ser entendido como o objeto performante: "o que um corpo é depende, intrinsecamente, de uma perspectiva. Sendo assim, todo corpo é disponível para vir a ser o que é para uma perspectiva alheia [...]" (LIMA, 2002). Há, então, a perspectiva de observador, não bastando apenas considerar que o observado está performando, mas também que o assistido é um artista, apresentando sua obra por meio do corpo.

Pode-se considerar, ainda, que há casos em que o corpo não é o foco da obra, ou que sua presença não é tão clara, mas ele continua presente e influenciado a mise-en-scène artística, pois "o corpo é referência sendo simultaneamente criador e obra" (LONDERO, 2014, p. 12). O corpo na dança e performance mantém relação com o espaço e com o tempo no momento de sua realização artística, envolvendo outros elementos (como a luz, o ambiente o figurino, outros corpos, as tecnologias, o som, etc.) que formarão seu campo de significação, especialmente para quem o assiste.

É importante percebermos que hoje, mais do que nunca, a dança encontra outros palcos que vão além do físico, transformando estes corpos físicos em corpos virtuais, tecnológicos ou corpotecnológicos (ARAÚJO, 2010; SANTAELLA, 2007). Logo, seu espaço de atuação é ampliado e reconfigurado, permitindo performances com potencial global, ubíquo e atemporais. Ela ocorre agora, também no ciberespaço, encontrando inúmeros lugares com significações atreladas ao mundo físico, ainda que com novas formas de apropriação social. Entre

eles, encontramos as festas online (ou festas virtuais), onde a dança-performance não apenas parece potencializar suas ações ligadas ao corpo, como também adquire novos sentidos permeados pelas tecnologias da comunicação.

3. As Festas Online

Festa é um conceito amplo para denominar tão diferentes reuniões humanas com definições e objetivos diferentes. Contudo, elas convergem em que quando há uma festa, há junto uma disrupção do cotidiano (DUVIGNAUD, 1977; CAILLOIS, 2015). Esta disrupção pode ser entendida como uma mudança no comportamento usual das pessoas ou mesmo na função inicial do lugar. O que seria considerado impróprio em um momento específico, no momento festivo não o é. Por exemplo, a festa pode fazer uso de diferentes lugares, como uma rua, que é utilizada para trânsito, e, no momento da festa, ser utilizada para dançar.

Para Ferreira (2003), a festa também é uma luta pelo poder, definida através de uma luta pela conceituação do espaço (mais precisamente lugar) e das emoções e alegrias definidas como festivas. Festejar será dominar o discurso que define este ou aquele espaço como festivo. Portanto, para uma congregação ser uma festa é necessário que os participantes queiram que ela seja e exista um espaço apropriado. Enquanto o indivíduo considera que festeja, ele participa da festa. Quando ele deixa de festejar, o evento perde sua qualidade festiva, passa a ser um espetáculo à parte.

A festa ainda pode ser compreendida como sendo um "terceiro lugar", conforme aponta Oldenburg (1989). O autor traz uma reflexão sobre os espaços, dividindo-os em categorias a partir de suas simbologias. O "primeiro lugar" é aquele privado, que tem a função de abrigo e proteção, sendo este o lar (a morada das pessoas), capaz de isolar o sujeito do convívio com pessoas de fora da família. O "segundo lugar" é dedicado às funções de trabalho e produção, ou seja, fábricas, lojas e escritórios, onde os indivíduos devem seguir padrões de comportamento pré-determinado. Por fim, o "terceiro lugar" não é considerado privado e nem é dedicado à produção. Sua função é a sociabilidade, ele é onde as pessoas se reúnem para se encontrarem, conhecerem e criar novos laços em um convívio tranquilo, sem a necessidade de produzir, e sem interesses comerciais.

Rebs (2009) observou que sentidos, comportamentos e significados

provenientes das festas concretas (terceiros lugares físicos) também podem ser observados nas festas em ambientes virtuais (terceiros lugares virtuais). Logo, mesmo no ciberespaço, a festa mantém a qualidade da existência de um lugar delimitado que pode despertar sentimentos de pertença e construir uma identidade indicativa de território com o propósito festivo. As festas virtuais constituem-se em um território com maior liberdade e segurança com relação às manifestações sociais e identitárias, pois, supostamente, os indivíduos podem remodelar suas identidades e características físicas, obtendo maior segurança física devido ao suporte da Internet (REBS, 2009, p. 33).

O contexto pandêmico parece potencializar as interações online justamente pela indicação de distanciamento social (PRIMO, 2020). Consequentemente, as festas concretas deixam de acontecer, fazendo com que o desejo de sociabilidade seja exposto para o universo virtual, "concretizando-se" em eventos online e uma potencialização do uso das plataformas de redes sociais.

Pensando sobre isso, Silva, Lima e Couto (2020) afirmam que também os modos de participarmos e organizarmos as festas foram modificados com a chegada da pandemia, pois a presença se torna virtual, não física (ainda que dependente dela), oferecendo experiências de conectividades diferentes das que se tinha anteriormente e que se dão por meio de transmissões ao vivo.

“As câmeras quando nos acompanham sozinhas, sendo câmeras-testemunhas, isso é sem a presença de cameraman, diluem a dicotomia entre realizador-observador” (FERNANDES, 2018 p. 109). Quando atuamos diante de uma câmera, essa sem operador, nos aproximamos dos observadores da obra, no sentido em que observamos ao mesmo tempo em que realizamos.

O flerte, a paquera e a troca de capital social (BERTOLINI; BRAVO, 2004), acontece com as mesmas intencionalidades e características das festas físicas: a intenção de formar laços sociais (REBS, 2009). Assim, os motivos sociais de acontecimento das festas concretas, também parecem estar sendo reproduzidos nas festas virtuais, visto que, enquanto sujeito social, o ser humano em distanciamento social obrigado pela pandemia, vai buscar algum tipo de interação, ainda que mediada pela internet.

Entretanto, parecem existir algumas significações e ressignificações do modo de performance e dança do sujeito nestes eventos online. Ainda que tenha o

dança/performance parece "enquadrar-se" às lógicas audiovisuais e da cibercultura.

4. Percurso Metodológico

A partir da compreensão da dança enquanto performance que pode se dar em ambientes festivos localizados no ciberespaço e com intencionalidades características do contexto e que podem estar atreladas à comunicação social, buscamos nesta pesquisa compreender as potencialidades e características da dança/performance em festas online. Que sentidos ela adquire neste contexto mediado pela internet? Que valores são apropriados, transformados ou mesmo criados nesta transposição do evento físico para o online pensando na dança/performance? Que potência a dança encontra neste lugar? Para tentar responder a estas questões, nosso percurso metodológico foi organizado em três etapas.

A primeira delas chamamos de análise documental das festas. Ela se caracterizou por uma coleta de dados - em sua maior parte quantitativos - provenientes de 10 festas virtuais previamente selecionadas pelos pesquisadores. Estas festas ocorreram de forma totalmente online nos dias de 30/05/2020, 11/7/2020, 12/02/2021, 26/03/2021, 20/04/2021, 01/05/2021, 28/05/2021, 17/07/2021, 23/07/2021 e 27/08/2021.

A segunda etapa se caracterizou por uma observação participante. Um dos autores participou de forma síncrona e ativamente das festas de 12/02/2021 e 26/03/2021. Além desta participação enquanto integrante das festas online, o autor também acompanhou a de 17/07/2021 e 23/07/2021 como integrante da organização do evento, desempenhando a posição de moderador, responsável por verificar se os participantes estavam realmente com as câmeras abertas e acompanhar o chat para monitorar as conversas.

A terceira etapa se caracterizou pela aplicação de *surveys* com entrevistas nos participantes das festas analisadas com o intuito de adquirir dados qualitativos, além dos quantitativos que viessem a complementar a compreensão das (re)significações da dança/performance ocorrida nestes eventos. Com a ajuda de um dos organizadores das festas, foram enviadas as entrevistas para cada participante por meio de seus e-mails. Elas ficaram disponíveis de 15 de novembro de 2021 até dia 30 do mesmo mês. No total, obteve-se 163 respostas.

Ao final destas etapas, realizamos triangulação dos dados, ocorrendo a organização, comparação e interpretação das informações obtidas.

5. As Festas e os Participantes/Dançarinos/Performances

As Festas eram anunciadas através de um perfil na plataforma de redes sociais *Instagram* e em grupos no *Telegram* (rede de telecomunicação). Os ingressos eram vendidos e distribuídos pela plataforma do *Sympla*. Elas aconteciam no *Zoom*, *software* de videoconferências, sendo assim, o “palco” dos encontros virtuais. Por meio da tela do computador que os apresentavam, os participantes eram livres para realizarem suas performances. Entretanto, era preciso cumprir quatro regras previamente estipuladas: ser maior de 18 anos; manter a câmera aberta (estar presente com vídeo); ter respeito pelos outros participante (sem discriminações, perseguições e/ou incômodos) para a manutenção de um espaço seguro e confiável; e a não gravação da festa, sendo essa tanto imagética quanto textual (do *chat* da festa). Já neste momento, é possível estabelecer relações com as festas concretas, onde regras também eram adotadas. Porém, por se tratar de um universo virtual, a necessidade do reconhecimento da presença dos indivíduos e intenção de uma interação por meio de aparatos tecnológicos, tornou-se necessária para o desenvolvimento do evento.

Além disso, outras formas de capital normativo (ou seja, valores sociais referentes às regras) eram estipuladas como não havia áudio oriundo dos microfones de participantes da festa, a conversa entre eles era feita exclusivamente através do *chat* (que podia se dar de forma privada ou pública). O áudio da festa era música transmitida pelo *Twitch* e, em grande parte das vezes, era inédita e sempre coordenada pela apresentação de *Djs* (*Disc Jockeys*)

As câmeras dos participantes eram exibidas a critério de *Vjs* (*Video Jockeys*) e moderadores, podendo ser mostradas mais de uma por vez (e por tempo indeterminado), dependendo da reação dos outros participantes ao observarem. Ou seja, existia uma vigilância na dança performática dos participantes feita pelos moderadores com a intenção de selecionar aquele sujeito que pudesse agradar mais ao público da festa. Caso a performance não agradasse ao público ou despertasse certo desinteresse (tanto do público quanto performer), era retirada. Aqui podemos compreender como certa “punição” por este(s) corpo(s) não suprirem as

expectativas sociais dos observadores.

Quando perguntamos sobre a motivação dos sujeitos em participar destas festas virtuais, observou-se que todos relataram o distanciamento social e a falta de interações sociais com outras pessoas ocasionada pela pandemia. Ao serem questionados se já haviam participado de alguma outra festa online antes da pandemia, 94% responderam que não, o que aponta novamente para esta necessidade social da disrupção do cotidiano tratada por Duvignaud (1977) e Caillois (2015), ainda que ocorrentes em terceiros lugares virtuais (OLDENBURG, 1969; REBS, 2009).

Também se verificou que as pessoas participaram, na maior parte das vezes, sozinhas em seu espaço físico (67,5%). 35% já participaram com mais uma pessoa, 6,7% com duas pessoas e 4,9% com mais de duas pessoas. Este dado aponta para possíveis performances e danças coletivas (não apenas individualizadas). Do mesmo modo, aponta para uma resignificação do lugar privado (um quarto, por exemplo), que passa a assumir (ainda que “protegido” da presença física dos outros participantes) a função de terceiro lugar, especialmente quando mais de uma pessoa partilhava o espaço concreto, que era também compartilhado com todos da festa no espaço virtual.

91% afirmaram construir uma apresentação visual que considerasse pertinente para a sua presença e dança no evento. Ou seja, é possível percebermos uma preocupação significativa com o espaço físico que apareceria na tela. Este fato pode estar associado ao mesmo comportamento dos sujeitos de colocar vestimentas ou construir uma aparência que considerem significativa ou interessante para participarem de eventos sociais, como em festas concretas. Porém, como a tela do computador é estática (ainda que existisse em alguns caso o movimento de câmera), o que comporia a imagem transmitida, além do corpo dançante, era limitado pelo enquadramento da câmera. Entretanto, a construção da visualidade - do que iria aparecer na tela - também apontou ser um fator pensado pelos participantes (como o quarto arrumado, decoração do lugar com elementos que apontassem para festas, como luzes, globos, etc.). 60% disse que organizavam o local físico, 39% faziam uma projeção de luzes fazendo referência às festas físicas, 23% nunca mudaram nada do local, 19% decoraram o espaço com algum elemento, 19% colocaram fundos virtuais (utilizando de efeitos do aplicativo *Zoom*), 12% 1004 borraram o fundo (usando o efeito do *Zoom*). Esta visualidade para além do corpo

dançante que compõe o “cenário” enquadrado pela câmera podem revelar traços da identidade construída e ou desejada pelos sujeitos que dançam, fazendo parte da própria performance.

49,5% dos respondentes afirmaram movimentar a sua câmera, saindo da projeção tradicional unicamente frontal e estática. Este movimentar a câmara tinha a intenção de não apenas diversificar o enquadramento da sua tela (66%), como também buscavam a intenção de mostrar outras partes do corpo. 34% afirmaram que sempre mostravam o corpo todo em sua dança, ainda que em diferentes ângulos. 34% mostravam apenas a metade do seu corpo, 13% mostravam partes específicas e 11% apenas o rosto. Este dado indica a possibilidade de direcionamento do olhar dos demais participantes de uma forma controlada, não apenas pelos moderadores que selecionavam quem estaria no “palco virtual”, como também o direcionamento feito pelos participantes-dançarinos, do que eles gostariam de dar ênfase ou mesmo esconder de seus corpos. Por meio destes dados percebemos a utilização desta potencialidade das tecnologias audiovisuais como forma de flerte e expressão identitária dos participantes.

Já mostrei alguns detalhes específicos [do meu corpo] para chamar a atenção [...] Gosto de exibir meu corpo todo enquanto danço, quando quero dar ênfase a uma parte específica, me aproximo da *webcam*. Gosto de me aproximar e me afastar da câmera, inclusive pra ver as reações (Trecho do respondente 33).

De acordo com o respondente 147 “O interessante da câmera é poder focar em partes do corpo de um jeito que seria diferente do ao vivo”, ou seja, existiria a possibilidade de trazer outras significações para partes de si que não são facilmente percebidas em festas concretas. Por exemplo, uma tatuagem discreta, um ângulo *plongée* do corpo ou até mesmo revelar corpos fragmentados e que, ainda assim, possuem sentido e se movimentam em sua dança. Apesar das festas virtuais apontarem limites para a desenvoltura da dança (como o espaço físico reduzido do participante), as plataformas parecem potencializar o domínio do participante protagonista da dança para o direcionamento do olhar do público em sua performance.

26% se incomodaram pela presença da câmera, em algum grau, sendo os sentimentos de vergonha e timidez os principais motivos. Porém, alguns respondentes confirmaram sentirem-se encorajados para a execução da sua

performance justamente pela proteção da câmera:

[...] Acredito que na festa online pessoas mais tímidas acabam se soltando mais por estarem em um ambiente seguro, tanto espaço físico (própria casa/quarto) quanto online (moderadores). [...] Sinto que consigo me soltar mais nas festinhas *on* (Trecho do respondente 36).

95,5% dos respondentes afirmaram gostar da experiência de participar da festa online e participariam de outra. 3,5% gostaram, mas não participariam de outra e 1% não gostou, mas participaria de outra. Apesar deste dado apontar estar associado ao momento pandêmico de distanciamento social, ele aponta para um repensar estes lugares virtuais como espaços de performances, de interação social com outras funcionalidades para além da conversação ou formação de laços, mas também como forma de entretenimento, onde a dança é indicada como sendo um elemento importante.

6. Características Da Dança/Performance Em Festas Online

A partir dos dados apresentados e analisados anteriormente, percebemos a existência de possíveis proposições - ancoradas na mediação tecnológica e busca por sociabilidade - que indicam trazer sentidos peculiares a estas danças ocorrentes em festas online. Assim, apontamos características norteadoras deste processo de construção de significado da dança/performance síncrona e tecnologicamente mediada que ocorre nestes terceiros lugares do ciberespaço. Eles são:

O Direcionamento do olhar das audiências à performance: a dança adquire a possibilidade de ser vista de modo fragmentado e potencial, com a orientação da atenção do visualizador, pois os sujeitos dançantes não apenas se apropriam da movimentação da câmera, como também trabalham os enquadramentos dos elementos compositivos da tela. Logo, diferente das danças físicas onde movimentos e outras tecnologias cênicas (como jogos de luzes, por exemplo) são utilizadas para buscar a atenção do público, na dança destas festas online, o próprio sujeito performático pode potencializar a visualização de partes do seu corpo por meio de aproximação da câmera, esconder elementos corporais que deseja, mostrando seu físico fragmentado na tela ou mesmo escolher de que modo a visualidade do seu corpo será reproduzida. De certa forma, este corpo dançante virtualizado adquire certa autonomia neste percurso de sincronia com as

1006

tecnologias, proporcionando ao seu público, novas experiências visuais que indicam ser diferentes das festas físicas.

A possibilidade de corpos dançantes fragmentados: ainda que pareça óbvia a presença de um corpo físico dançando do outro lado da câmera, este corpo pode ser fragmentado, omitindo elementos de si por escolha do sujeito dançante. Logo, o corpo dança para se divertir, para seduzir, para socializar ou mesmo para se identificar, mas dança em janelas que fragmentam pedaços e potencializam outros, de acordo com a intencionalidade do ser dançante.

A sensação de presença constante no palco virtual: apesar de alguns participantes das festas serem selecionados e alternados para comporem suas performances dançantes na tela principal da festa, os sujeitos reconhecem a possibilidade de estarem sendo vigiados, tanto pelos moderadores e Vjs que escolhem performances para destacar no evento, como pelos demais participantes que podem escolher para qual tela querem observar, ainda que o dançarino não tenha conhecimento claro de quem o observa.

As performances interativas com a câmera: a tecnologia de transmissão e recepção das imagens audiovisuais se tornam elementos importantes nestas danças. A linguagem da dança dialoga com a linguagem audiovisual. O sujeito dança para a câmera, manuseia-a, movimenta-a, como se fosse o olhar do outro, caracterizando uma performance sempre em relação com a câmera e com o que ele vê de si, através deste “espelho” da transmissão visual de si presente na tela.

A segurança física performática: este fator pode ser ainda um elemento importante para a compreensão e resignificação da dança nestas festas online, pois a impossibilidade da presença física - ainda que reconhecida sua simbologia através da virtualidade - aponta sugerir certa segurança e proteção ao sujeito performático que tem não apenas a opção de mostrar o que quer em sua dança, como também permite a construção de personagens que ficam - fisicamente - protegidos. Sua identidade física pode ser sempre protegida/ocultada.

Eu me senti bastante livre pra fazer coisas que eu não faria ao vivo. Não gosto de festas presenciais, tenho problemas com excesso de pessoas. As festas do [...] me permitiram um rolê divertido e conhecer novas pessoas, sem os problemas de transporte até um lugar, música alta, excesso de pessoas no mesmo ambiente e etc, coisas que no geral me incomodam. Na festa online fico muito mais a vontade, consigo conversar com pessoas novas, me divertir mais, sair se não me sentir bem e voltar caso dê vontade (Trecho relatado pelo respondente 57).

A construção do sujeito dançante para além do corpo: mesmo que exista a possibilidade de modificar/transformar os corpos dançantes do mesmo modo que no mundo físico (com maquiagens, roupas, etc.), o espaço da festa online é expandido para o enquadramento escolhido pelo participante. Logo, o lugar privado (primeiro lugar) é ressignificado e incorporado na performance do sujeito que tem a opção de remodelá-lo, assim como faz em seu corpo. O espaço transmitido pelo enquadramento da tela passa a fazer parte do corpo dançante performático.

Organizo o lugar e me arrumo para aperfeiçoar a experiência, como se estivesse em um evento presencial. Me ajuda a entrar no clima e também garanto que terei certo controle sobre o que estão vendo do meu lado da câmera (Trecho relatado pelo respondente 56).

A potencialização e desconhecimento da audiência: em uma festa virtual com mil participantes, caso o sujeito seja o escolhido para o palco virtual, ele poderá ser observado pelos mil participantes. Ainda assim, não é possível saber quem o observa. Assim, se reconhece a força de visibilidade que a performance do sujeito pode adquirir e, ao mesmo tempo, não se conhece exatamente quem o observa.

7. Considerações Finais

Com esta pesquisa, buscamos compreender as potencialidades e características da dança/performance ocorrentes em festas online. Dentro deste recorte, abordamos os sentidos que ela adquire neste contexto mediado pela internet, tentando entender as motivações e intuítos para o seu desenvolvimento (em especial neste contexto pandêmico, onde as festas virtuais parecem ter ocorrido com mais frequência e mais adeptos).

Por meio de um percurso metodológico caracterizado por uma análise documental, observação participante e, posteriormente a aplicação de uma *survey* com entrevistas, conseguimos perceber que a dança (enquanto performance) parece perpetuar também no ciberespaço a sua funcionalidade social, relacional, comunicacional e sensorial. Porém, para além dessa transposição de características valorativas do físico para o virtual, também detectamos a presença de novas possibilidades que se dão pela mediação tecnológica.

Apontamos, então, para a compreensão do direcionamento do olhar das audiências para o sujeito dançante, o que está associado à necessidade de uma performance interativa com a câmera (seja manuseando-a ou mesmo direcionando a

atuação para ela). A presença da fragmentação dos corpos e a opção de ampliação da performance para além destes corpos (como o que se escolhe para aparecer na tela), também se mostraram elementos importantes para pensar a dança nas festas virtuais, assim como a constante sensação de estar em um “palco virtual”. Há, porém, o desconhecimento da audiência que realmente observa o sujeito performático, ainda que essa visualização seja potencializada pelo evento. Ainda verificamos o despertar de uma “segurança” física nestas atuações dançantes, o que indica um terceiro lugar no ciberespaço que não apenas estimula sujeitos a performatizar, como também propicia novas experiências do fazer/sentir a dança.

Assim, a dança parece expandir seus espaços de atuação quando incorpora as tecnologias audiovisuais à sua estrutura, oferecendo novas características à sua existência (ou mesmo, novas formas artísticas, fruto dessa hibridização dança-tecnologias do audiovisual). Ela amplia seus significados e produção de sentidos, indicando a necessidade de novos olhares para a compreensão deste fenômeno social e performático característico da atualidade.

Referências

ARAÚJO, S. P. Linguagem, tecnologia e dança: o “corpotecnológico”. **Texto Livre**, v. 3, n. 2, p. 45-52, 2010.

BERTOLINI, S.; BRAVO, G. **Social Capital, a Multidimensional Concept**.

Disponível em:

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.197.1952&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

BUTLER, J. **The psychic life of power: Theories in subjection**. Stanford University Press, 1997.

CAILLOIS, R. O sagrado de transgressão-Teoria da festa. **Outra travessia**, n. 19, p. 15-56, 2015.

COUTINHO, L. P. **Dança, performance e artes visuais: imagens e discursos do corpo**. 2011.

MARQUES, I. A. Dança e educação. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 16, n. 1-2, p. 5-22, 1990.

DUVIGNAUD, J. **Le don du rien: essai d'anthropologie de la fête**. Paris: Stock, 1977.

FERREIRA, L. F. O lugar festivo - a festa como essência espaço-temporal do lugar. **Espaço e cultura**, n. 15, 2003.

FERNANDES, C. **Dança Cristal**: da arte do movimento à abordagem somático-performativa. SciELO-EDUFBA, 2018.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 23ª ed. São Paulo: Graal, 2004.

GASPARINI, I.; KATZ, H. Comunicação entre Dança e Público: O papel do coreógrafo na construção da relação obra-espectador. **Dança**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança, v. 2, n. 2, p. 51-66, 2013.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 8ª ed., Rio de Janeiro: Petrópolis, 1999. Primeira edição em 1959.

GUARATO, R. Dança e os meios de comunicação de massa. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 2, n. 27, p. 5-20, 2016.

KATZ, H.; GREINER, C. **Por uma teoria do corpomídia ou a questão epistemológica do corpo**. Colección Teoría de las Artes Escénicas–Archivo Virtual, 2005. Disponível em: <http://artescenicass.uclm.es/index.php>.

LIMA, T. S. O que é um corpo? **Religião e Sociedade**, v. 22, n. 1, p. 9-20, 2002.

LONDERO, A. C. *et al.* **O corpo na arte da performance**: artistas visuais e artistas da cena no Rio Grande do Sul. 2014.

MELIM, R. **Performance nas artes visuais**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2008.

OLDENBURG, R. **The Great Good Place**. New York, NY, USA: Marlowe & Co., 1989.

PRIMO, A. Afetividade e relacionamentos em tempos de isolamento social: intensificação do uso de mídias sociais para interação durante a pandemia de COVID-19: Emotions and relationships during social isolation: intensifying the use of social media for interaction during the COVID-19 pandemic. **Comunicação & Inovação**, v. 21, n. 47, 2020.

REBS, R. R. **Fazendo a Festa Virtual**: Dos Espaços Concretos para os Espaços Virtuais. Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo – ASPEUR, Centro Universitário Feevale, p. 25, 2009.

SANTAELLA, L. Pós-humano: por quê? **Revista USP**, n. 74, p. 126-137, 2007.

SETENTA, J. S. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade. Edufba, 2008.

SILVA, P.; LIMA, D. M.; COUTO, E. S. Lives de festas nos tempos da COVID-19: arranjos, vínculos e performances. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 5, n. 16, p. 1503-1517, 2020.

SODRÉ, M. **As estratégias sensíveis**: afeto, mídia e política. Mauad Editora Ltda, 2006.

VIANNA, K. **A dança**. Summus Editorial, 2005.

Pedro Ydac (UFPeI)

E-mail: pedroyuri2@gmail.com

Aluno de Graduação em Cinema de Animação na UFPeI.

Pesquisador e integrante do Grupo de Pesquisa em Produções Audiovisuais na
Cibercultura PRACIBER (ufpel.edu.br).

Bolsista de Iniciação Científica pela FAPERGS.

Rebeca Recuero Rebs (UFPeI)

E-mail: rebeca.recuero.rebs@gmail.com

Professora dos cursos de Dança e de Cinema de Animação e Cinema e Audiovisual
e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPeI. Graduada em
Jornalismo e doutora e mestre em Ciências da Comunicação pela UNISINOS. Pós-
doutorado em Letras (UFPeI). É líder do PRACIBER.

1011

Dança e videogame: procedimentos de criação em dança a partir da teoria do círculo mágico de Huizinga

Renata Almeida Silva (UFU)

Daniella de Aguiar (UFU)

Comitê Temático Dança e Tecnologia

Resumo: Esta pesquisa se dá através de estudos artístico-teóricos de tradução intersemiótica entre dança e outras artes e áreas, e elenca o videogame como fonte de tradução para a dança. Observa-se uma infinidade de possibilidades nas relações entre videogame e dança, especialmente no que tange às metodologias de criação artística. O ponto de partida são as noções de jogo (HUIZINGA, 2008; SALEN e ZIMMERMAN, 2012) e de círculo mágico (HUIZINGA, 2008), que serão compreendidas e acionadas como ferramentas para a elaboração de procedimentos de criação em dança. Aqui, pretende-se expor procedimentos imaginados a partir dessas noções, iniciando uma ampla pesquisa de diversas possibilidades que podem surgir das relações entre esses dois universos.

Palavras chave: DANÇA, TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA, VIDEOGAME, CÍRCULO MÁGICO.

Abstract: This research takes place through artistic-theoretical studies of intersemiotic translation between dance and other arts and areas, and lists the video game as a source of translation for dance. A kind of creation is observed. The starting point is game notions (HUIZINGA, 2008; SALEN and ZIMMERMAN, 2012) and the magic circle (HUIZINGA, 2008), which will be created and activated as tools for the elaboration of dance creation procedures. Here, we intend to expose procedures imagined from these researches, initiating a wide range of possibilities that can arise from the relationships between these universes.

Keywords: DANCE, INTERSEMIOTIC TRANSLATION, VIDEO GAME, MAGIC CIRCLE.

1. Introdução

Este artigo pretende abordar algumas possibilidades de criação no processo de tradução intersemiótica do videogame para dança, por meio de procedimentos de criação resultantes da observação do círculo mágico do jogo *The Last of Us* (O último de nós). As relações poéticas possíveis entre dança e jogo de videogame aqui são estudadas e praticadas partindo do conceito de tradução intersemiótica (JAKOBSON, 1969), que consiste na transposição de um signo para outro de natureza diferente. Na dança já conhecemos pesquisas artístico-teóricas que tratam dessa forma a relação poética com outra área ou arte (por exemplo:

1012

AGUIAR, 2013, 2017; BARCELLOS; SOARES, 2020), entretanto, não encontramos exemplos de pesquisas que versem sobre dança e videogame.

Ainda sobre o referencial teórico, a pesquisa percorre os conceitos de jogo cunhados por Huizinga (2008), em seu livro *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*, e por Salen e Zimmerman (2012), em sua série de livros *Regras do Jogo*, os quais apresentam desde conceitos e manifestações culturais estabelecidas como jogo (HUIZINGA, 2008) até fundamentos básicos do design de jogos (SALEN; ZIMMERMAN, 2012), dentre estes salienta-se a dimensão da interatividade cognitiva (que alcança camadas psicológicas e emocionais nos jogadores).

Outro importante conceito nesta pesquisa é o círculo mágico (Huizinga, 2008), entendido como a dimensão criada na imaginação quando um jogador está se relacionando com o jogo. Um novo universo passa a existir e, a partir disso, novas regras e normas são acordadas para assegurar a existência e as relações de determinado personagem que representa o jogador. No círculo mágico, o mundo real é esquecido e abre caminho para vivências de uma dimensão imaginativa, além disso, o jogador pode ser o que quiser, basta escolher o jogo. Um guerreiro, duende, construtor medieval, viajante etc., são exemplos do que um jogador pode escolher para viver em um mundo imaginário, cada escolha possibilita habilidades e qualidades diferentes. Como o imaginário do círculo mágico pode ser traduzido em dança? O que poderia ser comunicado na dimensão imaginária e sensorial de espectadores de dança a partir do conceito de círculo mágico (HUIZINGA, 2008)?



Fig. 1. Fonte: Google imagens.

Para todos verem: imagem de ilustração digital realista em preto e branco de uma mulher e um homem divididos por uma técnica de luz e sombra entre eles, de modo que as sombras escondem quase metade do rosto de cada um. À esquerda da imagem, uma mulher jovem, branca de cabelos lisos e hematomas no rosto. À direita da imagem, um homem branco, de cabelo liso e meia idade com sinais de envelhecimento no rosto. Ambos os personagens estão com suas vestimentas ocultadas por outra sombra inserida na ilustração. No canto inferior direito da imagem, está inserido o logo do jogo com os dizeres “The Last of Us Part II” na cor branca, que em português poderia ser traduzido como “O Último de Nós Parte 2”. O fundo da imagem é preto e não apresenta paisagem.

O jogo *The Last of Us* (TLOU) é escolhido aqui como fonte para uma tradução intersemiótica do videogame para dança. Este jogo é referência para a elaboração de procedimentos de criação a partir de seu círculo mágico. Para esse exercício, foi necessário destacar suas características: escolhas técnicas visuais, sonoras e sensoriais, a fim de especular que tipo de mundo imaginário o jogo pode criar no círculo mágico no qual ele está inserido. Nosso propósito é compartilhar o processo de tradução intersemiótica iniciado com um procedimento de criação em dança a partir da identificação do círculo mágico do jogo *The Last of Us* (TLOU), bem como as reflexões iniciais desse processo.

2. *The Last Of Us*, Tradução Intersemiótica e Círculo Mágico: Procedimentos de Criação em Dança

Para expor o início do processo de tradução intersemiótica apresentamos o conceito de círculo mágico (HUIZINGA, 2008), e em seguida realizamos uma análise de *The Last of Us* pelas lentes do círculo mágico. Nos próximos tópicos apresentamos este conceito de Huizinga com suas complexidades e reflexões acerca de seu lugar na cultura humana. A partir dessa conceituação, observamos as particularidades de *The Last of Us*, desde sua narrativa à sua visualidade e

sonoridade, buscando compreender os mecanismos que compõem seu círculo mágico na relação jogo/jogador. A análise feita aqui é de certo modo parcial e atravessada por uma das autoras, já que a interpretação e identificação do círculo mágico de cada jogo também depende da subjetividade de cada jogador ao ser cativado pelo mundo paralelo criado.

2.1 O que é o círculo mágico?

O círculo mágico definido por Johan Huizinga (2008) é a ideia de um mundo imaginário ou paralelo que um jogo estabelece a partir de suas regras e combinados; as principais características do jogo são o que constrói seu círculo mágico. O círculo mágico é observado através de cinco aspectos: 1) a liberdade; 2) a ficção; 3) o espaço isolado e o tempo limitado; 4 - a tradição, que repete o jogo; 5 - as regras que criam ordem para que ele aconteça (HUIZINGA, 2008). A partir desses aspectos o jogo cria uma ilusão, um mundo mágico, onde as diferentes percepções de sentido possibilitam seus jogadores a mergulharem sobre esses sentidos.

O círculo mágico conta com regras, histórias e contextos diferentes dos da vida real. É a partir da experiência com o círculo mágico e seu mundo imaginário, por meio dos mecanismos do jogo, nessa relação entre experiências do mundo real e do mundo imaginário, que os sentidos do jogo são criados para cada jogador.



Fig. 2. Fonte: <https://jorgeaudy.com/2021/06/16/o-circulo-magico-huizinga/>.

Para todos verem: Imagem com um esquema gráfico explicando o círculo mágico de Huizinga. O esquema conta com 3 ilustrações. Começando da esquerda para a direita, Tem-se uma silhueta preta de uma pessoa e ao seu lado direito os dizeres: “Real World: Questioning; Fear; Uncertainties; Responsibilities”, que quer dizer: “Mundo Real: Questionamento; Medo; Incertezas; Responsabilidades. Esta ilustração da esquerda aponta uma seta preta para a direita, levando à ilustração do meio, que conta com um círculo pontilhado preto e dentro de si uma silhueta preta de uma pessoa segurando uma espada em posição de luta com os seguintes dizeres do seu lado direito: “Magic Circle: Dreams; Immersion; Narration; Catharsis; Challenge”, que quer dizer “Círculo Mágico: Sonhos; Imersão; Narração; Catarse; Desafio”. Esta ilustração do meio também aponta uma seta preta para a direita mostrando a terceira e última ilustração da imagem, que é composta por uma silhueta preta de uma pessoa com um balão em formato de nuvem, simbolizando a imaginação e mostrando a silhueta do lutador presente na ilustração do meio. À sua direita, estão os seguintes dizeres: “Real World: Experience; Meaning”, que quer dizer: “Mundo Real: Experiência; Significado”.

A definição de cada aspecto do círculo mágico pode ser entendida da seguinte maneira:

1) **Liberdade:** o jogo deve ser uma atividade livre e jamais imposta (HUIZINGA, 2008, p. 3). Ou seja, é necessário que haja participação voluntária das pessoas que estão imersas na ação de jogar. A decisão de fazer parte do jogo é fundamental para uma boa experiência lúdica.

2) **Ficção:** o jogo não deve ser entendido como parte da vida real, pelo contrário, deve representar um escape da vida cotidiana (HUIZINGA, 2008, p. 11). No mundo do jogo as leis e costumes da vida real perdem sentido e validade, pois no mundo paralelo do jogo somos seres diferentes com outras funções (HUIZINGA, 2008, p. 15). O mundo paralelo do jogo é formado de fantasia, sonhos e catarse. Quando nos colocamos como jogadores há uma transformação de quem somos, pois, podemos nos tornar caçadores de dragões, soldados, esportistas e etc.

3) **Espaço e tempo limitados:** o jogo deve possuir delimitações de tempo e espaço, bem como um caminho e um sentido próprio (HUIZINGA, 2008, p. 12). Afinal, por mais caótica que seja sua narrativa, o jogo deve criar ordem por meio de regras mesmo que seja de modo temporário e limitado (HUIZINGA, 2008, p. 13). É

importante definir regras e o espaço em que o jogo acontece, seja um campo de futebol, uma tela de videogame na TV ou um tabuleiro de xadrez.

4) **A tradição que repete o jogo:** um jogo, sobretudo, precisa criar tensão, incerteza e acaso. Elementos estes que podem chegar ao extremo quando em jogos de azar ou esportivos. Todo jogo possui suas regras e elas é que determinam o que é válido dentro de seu mundo temporário ou não (HUIZINGA, 2008, p. 14).

5) **As regras, que criam ordem para que ele aconteça:** A função de um jogo pode, de maneira geral, ser definida por dois aspectos fundamentais encontrados nele: trata-se de uma luta por algo ou trata-se de uma representação de algo (HUIZINGA, 2008, p. 16). Neste sentido, sabe-se que a noção de jogo é portadora de significado e geradora de experiências para os que estão imersos em seu mundo paralelo. Em um jogo de videogame, o jogador pode se transformar em um soldado futurista que luta em um contexto pós-apocalíptico com missões e obrigações a serem cumpridas; nesse caso, a experiência do ato de jogar se torna imersiva e relevante a este jogador.

Partindo dessas características fundamentais Huizinga (2008, p. 65) conceitua o círculo mágico mostrando que um jogador, ao participar de qualquer tipo de atividade lúdica, constrói e experimenta este círculo, deixando para trás qualquer coisa ou sentimento relacionado à sua realidade do mundo real e cotidiano, mergulhando em um universo paralelo. “O caráter especial e excepcional do jogo é ilustrado de maneira flagrante pelo ar de mistério em que frequentemente se envolve.” (HUIZINGA, 2008, p. 15) Dentro do círculo mágico, as leis e hábitos da vida cotidiana não têm validade, mas as ações realizadas nele significam alguma coisa para quem quer que participe dessa experiência (HUIZINGA, 2008, p. 15-16).

Ernest Adams (2009, p. 8), em seu livro *Fundamentals of Game Design*, traz o seguinte exemplo para demonstrar a ideia mencionada acima:



Fig. 3. Fonte: shorturl.at/bjSTZ (url reduzida).

Para todos verem: À direita, um título com os dizeres “O Círculo Mágico”, abaixo do título, um círculo com os dizeres “Marcar um gol” em seu interior. Há uma seta de duas pontas relacionando com os dizeres “Chutar uma bola em uma rede”, cujo título é “O Mundo real”.

A imagem anterior, leitura de Adams acerca do círculo mágico de Huizinga, ilustra a ideia de que os eventos do mundo real possuem significados diferentes no círculo mágico. Portanto, podemos perceber que a ideia de jogo se encontra possivelmente em diferentes ângulos da cultura humana, e é por este motivo que Huizinga reflete que o ser humano não é apenas *homo sapiens*, mas também é *homo ludens*.

2.2 O círculo mágico de *The Last Of Us*: a quem cativa?

Para compreender os mecanismos do jogo TLOU e seu círculo mágico avaliamos seu desenvolvimento narrativo, visual e sonoro. Do mesmo modo, foi necessário aprofundar outras ideias de jogo de Huizinga para compreender mais aspectos da relação jogador/jogo afetados pelo círculo mágico.

Para Huizinga, o jogo tem papel tão fundamental nas relações de sobrevivência no mundo real que, por vezes, ele é necessário para suportar as complexidades inerentes ao lugar que ocupamos como humanos. Para ele, o jogo

[...] ornamenta a vida, ampliando-a e, nessa medida, torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural (HUIZINGA, 2008, p. 11).

O jogo, nesta perspectiva, torna-se parte expressa do jogador. Não de modo a acrescentar algo em seu modo de se relacionar com o círculo mágico, mas

revela suas necessidades, seus desejos, suas intensidades e anseios como indivíduo.

Por que um círculo mágico desperta ou revela necessidades? Como cativa os jogadores? Sabe-se que o círculo mágico pode ser criado, oferecido em forma de jogo ou enredo em filmes e similares, mas é necessário também que se conheça a cultura para a qual este círculo mágico é oferecido. O círculo mágico de determinado jogo é cativante porque foi construído pensando em um público específico.

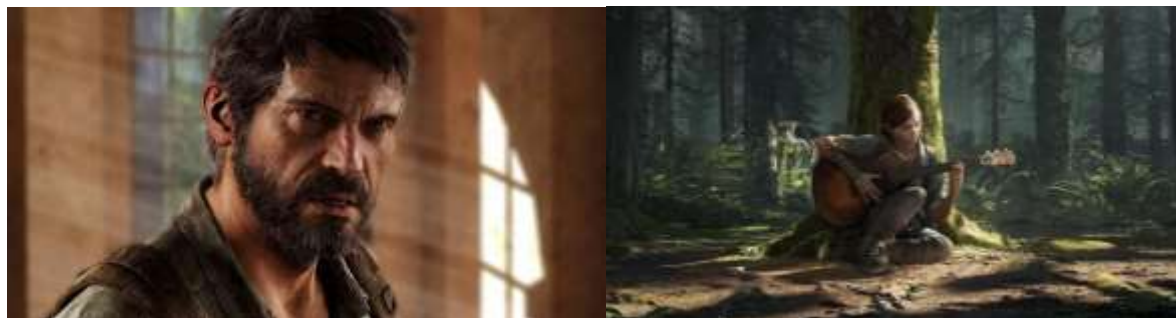


Fig. 4. Fonte: Google imagens.

Para todos verem: Duas imagens. Na imagem da esquerda, uma ilustração de um homem branco de meia idade vestido com uma camisa social verde musgo e uma mochila nas costas. O enquadramento corta a imagem do homem logo abaixo de seu pescoço. No fundo, uma janela de vidro com paredes amareladas ao redor, e um fecho de luz do sol entrando por outra janela à esquerda que não se revela na ilustração. Tons amarelados na imagem como um todo. Na imagem da direita, uma mulher jovem sentada no chão em uma floresta, segurando e tocando um violão, encostada em uma árvore. A mulher tem uma tatuagem no braço direito. No fundo, mais árvores e uma casa à direita mais ao fundo. Luz solar entrando da direita para a esquerda da imagem. Tons verdes na imagem como um todo.

O jogador, que entra sozinho no círculo mágico sem a necessidade de ser convidado, se depara com uma série de fatores naquele mundo paralelo criado pelo jogo. Ao observar e analisar algumas primeiras horas de TLOU, identificamos algumas características listadas abaixo:

- Há um intenso jogo de sombra e luz, o que pode ser lido como dramaticidade e mistério na composição imagética;
- As cores trabalhadas no jogo, são cores frias. Na psicologia das cores, elas representam nossos estados de tristeza e solidão;
- Os ambientes que se criam a partir do jogo de luz e sombra são ambientes dramáticos;
- O desenrolar do jogo desperta curiosidade pela história que se entrega de maneira lenta e aposta sua dinâmica em realização de pequenas

missões ao invés de cativar pela história de maneira isolada;

- A trilha sonora traz uma ambientação melancólica por sua melodia dramática;
- O jogo oferece algumas pausas em trajetos específicos. Pausa de ruídos desconhecidos, pausas de lutas, pausas de infectados. As pausas que oferecem paz aos olhos e à atenção relacional do jogador;
- Com as pausas, também oferece suavidade; para caminhar, recolher itens, bem como suavidade nas texturas: folhas, flores, animais domésticos ou uma luz que atravessa a cena em um recorte específico;

Para além dessas características, existem outras que contribuem para o desenrolar do jogo e para a construção de seu círculo mágico:

- contraste;
- emergência;
- detalhes de cenário;
- suspense;
- realismo (nesse contexto de TLOU, é importante e fundamental);
- tragédia;
- medo;
- dor;
- tristeza;
- injustiça;
- envelhecimento;
- buscas;
- propósitos;
- acontecimentos completamente inesperados;
- arquitetura prejudicada:
 - edificações quebradas;
 - esporos;
 - abandono;
 - deterioração;
 - decomposição;
 - explosão;
 - esconderijo;

- habitação;
- natureza que invade a cidade;
- contraste de ambientes;
- animais;
- infectados;
- atitudes necessárias (matar, matar alguém infectado antes da transformação);
- atenção;
- apreensão;
- estratégia;
- frieza/crueldade;
- desconhecido.



Fig. 5. Fonte: Google imagens.

Para todos verem: Duas imagens. Na imagem da esquerda, uma mulher jovem branca de cabelos lisos claros e olhos verdes em um ambiente aberto. Uma blusa preta, enquadramento cortando pouco abaixo de seu pescoço. No fundo uma floresta bem distante, acima, o céu claro. Na imagem da direita, um homem de meia idade, branco de cabelos lisos, com uma blusa de cor escura dentro de um ambiente fechado pouco iluminado. Uma sombra suave do lado esquerdo de seu rosto. Atrás, uma parede à esquerda e uma cortina à direita.

Essa lista de algumas das características de TLOU expressa de maneira nítida que o círculo mágico do jogo se dá, principalmente, pela semelhança dos sentimentos e relações com os manifestados por nós na realidade. Como nos sentimos, como nos vemos, o que desejamos, porque choramos, porque desistimos, porque lutamos, porque resistimos, todas essas características aproximam o jogador de um mundo paralelo que se mistura com o mundo real. O círculo mágico e o mundo real são distintos para os jogadores, mas se atravessam de modo direto.

As decisões tomadas durante o jogo são atravessadas pela experiência de vida do jogador, assim como suas escolhas no mundo real podem estar relacionadas com um aprendizado promovido pela experiência no círculo mágico.

Há, em TLOU, a aproximação do que é real e cotidiano com um contexto ficcional pós-apocalíptico em que infectados que se alimentam de seres humanos. Nisto se dá seu círculo mágico e, apesar de semelhante em relação ao real, torna-se completamente diferente pela impossibilidade científica da ficção se tornar realidade.

2.3 Procedimento de criação em dança a partir do círculo mágico de *The Last Of Us*: ritmo de contrastes

Para o desenvolvimento desta pesquisa, criamos um procedimento de criação a partir do círculo mágico (HUIZINGA, 2008) observado em TLOU. Desta forma, observamos o círculo mágico buscando seus aspectos mais relevantes para a pesquisa artística. Após analisar a lista de características de TLOU destacada no tópico anterior deste artigo, nota-se que sua dinâmica, tanto de acontecimentos, características visuais e sonoras, quanto de aproximações com questões da realidade humana trazem um ritmo ao jogo. Um ritmo de contrastes. Em que os diversos aspectos se misturam, retrocedem, se desfazem e voltam a um ciclo não monótono e podem causar, além da sensação de contraste, contradição.

Para elaborar um procedimento de criação em dança a partir do círculo mágico de TLOU, a primeira proposta experimental se dá por meio dessa percepção. Quais experiências seriam possibilitadas pela investigação desse ritmo construído pelo jogo a partir do contraste e contradição?



Fig. 6. Fonte: Google imagens.

Para todos verem: Duas imagens. Na imagem da esquerda, uma mulher jovem branca de cabelos lisos compridos amarrados e olhos castanhos, com uma blusa cavada e uma mochila na cor marrom com uma lanterna pendurada do lado direito da mulher. Não há paisagem, no fundo da imagem à direita, ilustrações de manchas brancas e outros pontos não identificáveis. À esquerda, sombreamento intenso. Na imagem da direita, mulher branca de cabelo liso, sangue respingado em seu rosto, sombra intensa do lado esquerdo de sua face. Blusa na cor azul clara. Não há paisagem, apenas fundo preto.

O procedimento se estrutura da seguinte maneira:

- Elencar algumas palavras-chave relativas a uma determinada fase do jogo;
- Observar o contraste entre essas palavras;
- Experimentar o contraste das palavras no corpo, por exemplo:
 - Pode-se observar uma parte do jogo que requer emergência em sua resolução, mas, ao mesmo tempo, exige calma para que a tarefa do jogo seja cumprida. O contraste está em:
 - Emergência x calma (por exemplo: é preciso atravessar o mais rápido possível uma área de risco com infectados, mas para isso, é preciso ter calma, não fazer barulho, não fazer movimentos bruscos e não se revelar no cenário. Caso contrário, o jogador é devorado no mundo mágico e precisa reiniciar a parte em questão)
 - O procedimento propõe experimentações do que seria a relação entre emergência e calma através do movimento dançado, buscando a criação de um fragmento que possa traduzir essa relação de contraste entre emergência e calma.

O que pode ser comunicado na dimensão imaginária e sensorial do espectador de dança a partir desse jogo de tradução? A investigação do que aqui é descrito como ritmo de contrastes não se constrói a partir da experiência lúdica apontada por Salen e Zimmerman (2012b), mas da experiência na perspectiva abordada por Larrosa (2015, p. 25):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Portanto, o primeiro procedimento de tradução criado para a investigação desta tradução intersemiótica do videogame para a dança, conta com a percepção da experiência do círculo mágico de TLOU. Como essa experiência, enquanto

jogadora-artista-dançarina-criadora, pode atravessar o corpo da pesquisadora de modo a resultar em um trabalho em dança?

3. Considerações finais

O processo criativo em dança baseado na tradução intersemiótica pode se dar de diferentes maneiras, e é importante investigar que maneiras são essas e como levá-las à sala de ensaio. Neste texto, apresentam-se diversos pontos de partida que colaboram para a elaboração de um dos muitos modos possíveis para traduzir intersemioticamente, a partir da análise do círculo mágico do jogo de videogame, *The Last of Us* em dança.

Portanto, a pesquisa se caracteriza de maneira híbrida não apenas por seu desejo principal de tradução intersemiótica do videogame para a dança, mas pela ampla abordagem de conceitos fundamentais para que a tradução aconteça de forma coerente.

O procedimento criado para tradução intersemiótica do videogame para a dança neste texto também passou por um processo de interpretação de conceitos e traduções de entendimento do jogo, de modo que a tradução se inicia na pergunta “como fazer” e não apenas quando o procedimento é proposto. Desta forma, a pesquisa continua para as experimentações com todo o material aqui levantado almejando sua culminação em uma obra de dança.

Referências

ADAMS, E. **Fundamentals of Game Design**. New Riders: 2009

AGUIAR, D. **Literatura e Dança**: a prosa-poética de Gertrude Stein em tradução intersemiótica. 2013. 216f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

AGUIAR, D. Tradução intersemiótica como ferramenta pedagógica, artística e conceitual na criação em dança. *In*: ENCONTRO CIENTÍFICO DA ANDA, 5, 2017, Natal. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, Galoá, 2017. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2017/papers/traducao-intersemiotica-como-ferramenta-pedagogica--artistica-e-conceitual-na-criacao-em-danca>. Acesso em: 30 abr. 2022.

AMORIM, M. A. Da tradução intersemiótica à teoria da adaptação intercultural: estado da arte e perspectivas futuras. **Itinerários**, Araraquara, n. 36, p. 15-33, jan./jun. 2013.

BARCELLOS, F. B.; SOARES, L. F. Entre a dança e a tragédia: análise das performances Édipo e Circuito Iago como traduções intersemióticas das tragédias Édipo Rei e Otelo. **Estação Literária**, Londrina, v. 25, p. 26-43, jan./jun. 2020.

CLÜVER, C. Intermidialidade. **Pós**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 5-23, nov. 2008.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura** (1938). São Paulo: Perspectiva, 2008.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

O Círculo Mágico – Huizinga. Disponível em: <https://jorgeaudy.com/2021/06/16/o-circulo-magico-huizinga/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PLAZA, J. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos: cultura - volume 4**. São Paulo: Blucher, 2012a.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos: interação lúdica - volume 3**. São Paulo: Blucher, 2012b.

Sobre Johan Huizinga, o Homo Ludens e a ideia de círculo mágico. Disponível em: <https://www.updateordie.com/2017/03/05/sobre-johan-huizinga-o-homo-ludens-e-a-ideia-de-circulo-magico/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

Renata Almeida Silva (UFU)
Mestranda no Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da Universidade
Federal de Uberlândia, no Instituto de Artes.

Daniella de Aguiar (UFU)
Professora do Curso de Dança e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
da Universidade Federal de Uberlândia, no Instituto de Artes.

1025

Performance, ecologia e áudio/visual: perspectivas a partir da websérie CORPO-RIO

Weber Miranda Cooper Neto (UFBA)

Comitê Temático Dança e Cibercultura

Resumo: Este artigo pretende refletir sobre a relação entre performance, ecologia e audiovisual a partir da websérie CORPO-RIO. A obra audiovisual e objeto empírico de investigação é tratada como eixo de uma análise baseada na crítica de processo e na auto-etnografia. Os conceitos de ecoperformance e documentário são apresentados e discutidos como centrais na obra e também como fonte de recursos para a criação. Conclui-se que a experiência de conexão com os ambientes é, aqui, o que articula performance, ecologia e audiovisual, contribuindo para a proposição e difusão de uma obra audiovisual ecocentrada que se aproxima do entendimento de visão total oriundo da Ecologia Profunda.

Palavras-chave: PERFORMANCE. ECOLOGIA. AUDIOVISUAL.
ECOPERFORMANCE. DOCUMENTÁRIO

Abstract: This article intends to reflect on the relationship between performance, ecology and audiovisual from the webseries CORPO-RIO. The audiovisual work and empirical object of investigation is treated as the axis of an analysis based on process criticism and auto-ethnography. The concepts of ecoperformance and documentary are presented and discussed as central to the work and also as a source of resources for creation. It is concluded that the experience of connection with the environments is, here, what articulates performance, ecology and audiovisual, contributing to the proposition and diffusion of an eco-centered audiovisual work that approaches the understanding of total vision deriving from Deep Ecology.

Keywords: PERFORMANCE. ECOLOGY. AUDIOVISUAL. ECOPERFORMANCE.
DOCUMENTARY

1. Introdução

Este artigo é oriundo de uma pesquisa¹ em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Tenho investigado a relação entre performance, ecologia e audiovisual a partir de

¹ Pesquisa de Mestrado em Artes Cênicas com bolsa CAPES desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, Linha de Pesquisa “Corporeidades e Interfaces: Somática, Performatividade e Artes Digitais”, orientação professora. Dra. Ivani Santana.

um estudo do processo de criação de CORPO-RIO² (*websérie*, 5 episódios, Espírito Santo, 2021). Na fase inicial da pesquisa buscou-se refletir sobre procedimentos e princípios do processo de criação citado (COOPER NETO, 2022) a partir de uma abordagem metodológica que envolve a crítica de processo (SALLES, 2011) e a auto-etnografia (FORTIN; GOSSELIN, 2014). Busco neste texto traçar perspectivas sobre a articulação entre performance, ecologia e audiovisual a partir de CORPO-RIO, valendo-me de estudos sobre ecoperformance e documentário, conceitos centrais neste processo.

Aprofundar conhecimentos a partir do meu próprio trabalho enquanto artista multimídia é uma forma de dar prosseguimento a um projeto poético (SALLES, 2011) que vem se delineando em meu fazer. Retornei para a universidade em meio a uma pandemia global e em um contexto de intensificação de crises sociais, políticas e ambientais. Assumo a pesquisa como tempo de estabelecer pilares para uma prática artística-docente atualizada e propositiva ante ao contexto crítico do antropoceno. É sobre mim, mas principalmente sobre onde estou, com quem estou e o que podemos fazer.

Tenho desenvolvido a investigação em um duplo movimento que envolve conceitualização e contextualização. Conceitualização é onde estudo os conceitos e termos que tenho utilizado na criação, e contextualização é onde procuro situar esta criação dentro de um território mais amplo, habitado por outros artistas e pesquisadores, abrindo-me a um diálogo com estes. O processo de criação de CORPO-RIO guia a discussão e seu aprofundamento, é deste processo que aconteceu de dezembro de 2020 a novembro de 2021 que foi estabelecido o caminho para o início da exploração.

São dados fundamentais da pesquisa a que estou imbuído os vestígios/documentos do processo de criação da *websérie* CORPO-RIO (diário, fotos, vídeos, episódios e roteiro). Escrever sobre minha própria prática revela uma postura auto-etnográfica (FORTIN, 2009). Coleta, categorização e teorização dos dados de um processo de criação pessoal permitem tornar visível e moldável a prática — empreendida no passado, mas potencialmente capaz de apontar questões para práticas futuras. Teorizar neste sentido é também uma forma de interpretar a

² A *Websérie* CORPO-RIO é um projeto aprovado no Edital Cultura Digital da Lei Aldir Blanc e promovido pela Secretaria da Cultura do Espírito Santo (SECULT/ES). *Websérie* disponível em: <https://linktr.ee/corporio>.

que ele passa: Alegre, Jerônimo Monteiro, Cachoeiro de Itapemirim e Marataízes. O processo de criação se deu de janeiro a setembro de 2021 e contou com visitas técnicas, laboratório de performance e gravação em ambientes banhados pelo rio. Nos aproximamos e experimentamos dois conceitos na criação, qual seja, o de ecoperformance e o de documentário. A figura 1 mostra a logo da *websérie* CORPO-RIO criada por Raphaela Corsi.



Fig. 1. Logo CORPO-RIO. Fonte: arquivo ATUAÇÃO (2021).

Para todos verem: um círculo onde com três corpos centralizados dançando em meio a águas, flores e vegetações. Cada corpo possui uma cor, o da frente é azul, o da direita vermelho e o da esquerda amarelo.

Ecoperformance é um conceito recente, citado e experimentado por vários artistas e pesquisadores, oriundos principalmente das artes cênicas e do corpo. A companhia de teatro TAANTEATRO utiliza o conceito para relacionar corpos, objetos, gestos, sons, silêncios, ideias, imagens, palavras, ambientes; em atos de criação no campo das artes do corpo, integrando práticas que potencializam o corpo criativamente (BAIOCCHI, 2013). Ciane Fernandes (2018) também propõe pensar a ecoperformance uma abordagem processual focada na conexão com o ambiente, para além da dicotomia entre natural e urbano, com práticas somáticas interligadas às discussões ambientais e ecológicas. Como aponta Gabriela Holanda (2020), o que chamamos de ecoperformance tem sido constantemente ampliado:

Com a diluição das fronteiras das linguagens artísticas e dos lugares, o que fez crescer as criações performativas em *site specific*³, o transbordamento das conexões entre artes e outros campos de conhecimento e a expansão do ativismo ecológico, nasce a ecoperformance, que aproxima os termos, as discussões e as práticas entre ecologia e performance (HOLANDA, 2020, p. 65).

Como pôde ser constatado através das duas edições do Festival Internacional de Ecoperformance organizado pela TAANTEATRO, o conceito agrupa uma diversidade de proposições estéticas. A primeira edição em 2021, contou com 34 obras audiovisuais⁴, a segunda edição no ano de 2022 recebeu mais de 200 inscrições e contou com 48 obras audiovisuais selecionadas⁵. Em ambas as edições as obras foram exibidas em plataforma online, a segunda edição contou também com mostra presencial no Cine Satyrus Bijou (SP), além de premiação da melhor ecoperformance. A segunda edição foi encerrada com uma publicação organizada por Wolfgang Pannek (2022) composta por artigos e depoimentos dos participantes da primeira edição.

Este ano também foram realizados dois eventos acadêmicos que propuseram como eixo de comunicação e discussão a ecoperformance ou eco-performance⁶. Um deles foi o Simpósio Reflexões Cênicas Contemporâneas, organizado pelo Lume Teatro em parceria com o Programa de Pós-graduação em Artes da Cena da Universidade Estadual de Campinas, outro evento foi o “II Seminário: A reciclagem do corpo”, organizado pelo Grupo Interdisciplinar GIPE-Corpo, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Constata-se a existência de dois grandes pólos no Brasil de onde se originam pesquisas que citam ecoperformance ou eco-performance, São Paulo e Bahia. Em São Paulo a TAANTEATRO é conhecida por ter cunhado o termo ecoperformance, na Bahia o termo eco-performance é uma das linhas de pesquisa do GIPE-Corpo (PPGAC-UFBA). Ciane Fernandes (2018) também utiliza o termo ecoperformance, além disso duas teses, a de Elizabeth Doud (2018), a de Leonardo Paulino (2020) e a dissertação de Gabriela Holanda (2019), desenvolvidas junto ao PPGAC-UFBA, também abordam o conceito. Contudo, o conceito ainda é pouco

³ *Site-specific* ou criação situada: criação a partir do lugar. Na dança situada a coreografia nasce em relação ao lugar em que se dança, sem uma neutralidade espacial, o espaço onde acontece a dança e suas transformações são determinantes para a composição (MORAIS, 2015 apud HOLANDA, 2020).

⁴ Confira em: <http://www.taanteatro.com/projetos/1o-festival-internacional-de-ecoperformance.html>.

⁵ Confira em: <https://www.ecoperformance.art.br/pt>.

⁶ Pode-se encontrar o termo grafado das duas formas, com ou sem hífen.

presente nos principais periódicos da área, assim como em anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA)⁷ ou mesmo da Associação Brasileira de Pesquisadores em Artes Cênicas (ABRACE).

Vários artistas e pesquisadores têm contribuído para a elaboração e mesmo ampliação deste conceito que — arrisco dizer — tem se estabelecido enquanto campo onde diferentes criações, práticas e pesquisas coexistem. Insiro-me neste campo com maior interesse por uma dança que surge da investigação de diferentes ambientes, sua natureza e ecologia. Uma dança que se dá com o audiovisual, que por sua vez reflete esta experiência do corpo que dança e possibilita a difusão e disseminação desta experiência para o público. A conexão do corpo em movimento com a natureza está longe de ser algo novo, está presente em festividades de culturas diversas e influenciou artistas como Isadora Duncan, experimentações de Rudolf Laban, entre outros (FERNANDES, 2018). Este movimento não se trata de um retorno ao romantismo ou ao neoclassicismo, que estabeleceram a natureza como modelo de perfeição, mas se liga a uma reativação do movimento orgânico em conexão com o meio ligado à proposição de uma nova reintegração (FERNANDES, 2018):

A reativação do movimento orgânico em conexão com o meio é parte de tendências artísticas que questionam cada modo de operação e controle sociais, subvertendo-os, e também propondo uma nova reintegração no/com o contexto” (FERNANDES, 2018, p. 177).

Na criação de CORPO-RIO consideramos ecoperformance como uma abordagem processual focada na conexão com o ambiente (FERNANDES, 2018) e partimos do documentário como forma audiovisual e fonte de recursos cinematográficos (NICHOLS, 2016) para abordar a experiência de conexão com o ambiente. A *websérie* começa com o episódio intitulado Prelúdio, logo no início ouve-se um texto destinado ao Rio Itapemirim enquanto os performers riscam com carvão as paredes de uma casa com marcas visíveis de uma enchente do rio ocorrida no ano de 2018. O texto é uma carta endereçada ao rio e foi escrita durante o processo de criação, nesta licença poética o rio é considerado ambiente vivo capaz de nos ensinar algo:

⁷ Um relato de experiência compõe os Anais do IV Congresso da ANDA (CORRADINI; RIBEIRO; FERNANDES, 2021).

Rio Itapemirim
Permita-me dizer o que vejo,
Ser canal, instrumento.
Aqui dentro também correm rios diversos
e a cada momento tudo se transforma.
Você é potência em criação disponível à vida,
força que tem sido cada vez mais minada por este modo de viver
[exploratório, colonizador].
E ainda parece que você é visto apenas quando transborda,
quando enche e toma o que é seu.
Que força a sua, que fraqueza a nossa.
Vai rio!
Que essa sua dança da impermanência sempre aconteça.
Que essa sua música polifônica ecoe.
Nos ensine a escutar⁸ (CORPO-RIO, 2021, Episódio 1 - Prelúdio).

Essas são as únicas palavras presentes em toda a *websérie* e carregam consigo uma espécie de síntese da experiência, trata-se também de um anúncio-denúncia⁹ que perpassa toda a série. Neste texto o rio é apresentado como ambiente vivo e pulsante, estímulo para a criação e fonte de um aprendizado sobre a escuta. Este jeito de entender o ambiente se aproxima do que Shigenori Nagatomo (1992) conceitua por campo somático (*somatic field*).

O autor reconhece que o mundo está repleto de atividades de energia da vida (*ki*) numa íntima conexão relacional entre ser e meio. Nesse contexto, devemos reconhecer a dimensão invisível do corpo pessoal — uma espécie de ‘quase corpo inconsciente’ — que age muito além de nossa limitada percepção consciente (NAGATOMO, 1992, p. 203). Nesse campo somático, movimento inclui pausa, mover inclui ser movido e a sensação de si mesmo inclui estar com/no ambiente vivo (FERNANDES, 2018, p. 178).

A conexão com o ambiente é algo central na concepção de ecoperformance e a investigação da conexão com os diferentes ambientes banhados pelo rio foi a base para os performers descobrirem diferentes qualidades de movimento e presença. Esta investigação tinha por princípio da atenção a si e às sensações que o ambiente despertava em nós, foram longos momentos de investigação em grupo ou individual que eram registrados em foto e vídeo para posterior elaboração do roteiro de gravação. Estes momentos de investigação estavam muito conectados ao conceito de sintonia somática (NAGATOMO, 1992) que “[...] cria uma perspectiva de conexão interna e inter-relações fluidas entre corpo e ambiente” (FERNANDES, 2018, p. 140). Nesta perspectiva o corpo é *soma*:

⁸ Fonte: do autor.

⁹ A utilização do termo “denúncia” e “anúncio” é uma inspiração no Pensamento Profético proposto por Paulo Freire (1997).

O corpo deixa de ser um objeto manipulado e manipulável para ser *soma*, matéria e energia experienciados de dentro com/no ambiente, num todo integrado de sentimento, sensação, intenção, atenção, intuição, percepção e interação (FERNANDES, 2018, p. 140).

Como o rio pode nos ensinar a escutar? Ou, como o rio me ensinou a escutar? Para ouvir é preciso silenciar, mas também saber dançar com vozes internas que quase nunca silenciam. Escutar é algo que integra todos os sentidos — audição, visão, tato, olfato, paladar. Sempre iniciava aos poucos, devagar, antes de fazer ou mover, percebendo o que já se movimentava, fora e dentro, dentro e fora em continuidade. Daí seguia em fluxo de investigação, entre movimentos e pausas. Vezes algumas imagens e associações surgiam, como associação entre as veias do corpo como rios que nos compõem, rios internos. Em outros momentos a sensação tátil, a pele em contato com o ar e as texturas do ambiente lançavam-me em outra investigação. Encaixes, possibilidades de deslocamento pelo ambiente, investigações do que o ambiente me proporciona de deslocamento, ritmo, fluxo, pausa. A dança não é exclusividade do corpo que dança, é possível compreender que o próprio rio dança, assim como consta no texto que é falado no episódio de abertura: “Vai rio! Que essa sua dança da impermanência sempre aconteça.” (CORPO-RIO, 2021, Episódio 1 - Prelúdio).

Cada episódio de CORPO-RIO é a concretização de uma voz, que literalmente está presente no início da série como texto dito em *off*, mas também se encontra diluída na linguagem audiovisual. Bill Nichols (2016) nos diz que há uma voz no documentário que se manifesta cinematograficamente, trata-se da maneira de cada filme expressar seu modo de ver o mundo. O documentário é uma forma dinâmica em evolução, podemos observar várias tendências ou *modos* em ação, são diferentes maneiras da voz do documentário manifestar-se cinematograficamente (NICHOLS, 2016). Estes modos diferenciam os documentários em suas características formais e cinematográficas, que existem há décadas e são como recursos potenciais dos quais podemos nos apropriar (NICHOLS, 2016). Nos aproximamos desta forma de pensar o documentário na busca por uma apropriação da linguagem para a construção da obra, para além de querer localizar o trabalho em uma categoria estanque. Visualizamos no documentário possibilidades de abordar por meio do audiovisual a performance, especificamente, a experiência do corpo que dança em ecoperformance.

CORPO-RIO se aproxima principalmente dos modos poético e performático descritos por Bill Nichols (2016). O modo poético possui por característica subverter as convenções da montagem em continuidade, e a ideia de localização muito específica no tempo e no espaço derivada dela, para extrapolar associações e padrões que envolvem ritmos temporais e justaposições espaciais (NICHOLS, 2016). De característica expressiva vívida, este modo de documentário nos leva a aprender por afeto ou sentimento, “[...] adquirimos a percepção de como é ver e experimentar o mundo de um modo poético e singular” (NICHOLS, 2016, p. 170).

A ênfase em ritmos, padrões visuais e acústicos é fortemente presente na montagem de CORPO-RIO, assim como em Chuva (1929) de Joris Ivens e Mannus Franken, obra citada como protótipo do modo poético por Bill Nichols (2016). Já no modo performático vivenciar o mundo é central, este modo de documentário “[...] tenta demonstrar como o conhecimento incorporado propicia o acesso a uma compreensão dos processos mais gerais em funcionamento na sociedade” (NICHOLS, 2016, p. 207).

Em CORPO-RIO a câmera também dança, revelando diferentes perspectivas dos corpos que dançam em conexão com o rio, e também uma dança do próprio ambiente. A narrativa foi construída a partir do curso do rio, do seu nascer ao desaguar. A conexão entre corpo e ambiente é intensificada pela montagem, que nos possibilita sobrepor uma imagem a outra ou mesmo associar movimentos do ambiente (o curso das águas do rio, o vento sobre as árvores, etc.) a movimentos dos performers dançando. A imagem revela como o corpo dança em conexão com o ambiente e propõe a conexão também entre performer e público. Através de um jogo que se estabelece entre imagens mais aproximadas ou distanciadas do corpo que dança propomos ao público uma percepção cada vez mais ampliada da conexão entre corpo e ambiente. Ou seja, este jogo de aproximação e distanciamento nos trás, além de uma dimensão do corpo no espaço, a possibilidade de perceber cada vez mais, enquanto público, a conexão entre corpo e ambiente. Este jogo entre aproximação e distanciamento do corpo que dança é mostrado na figura 2.

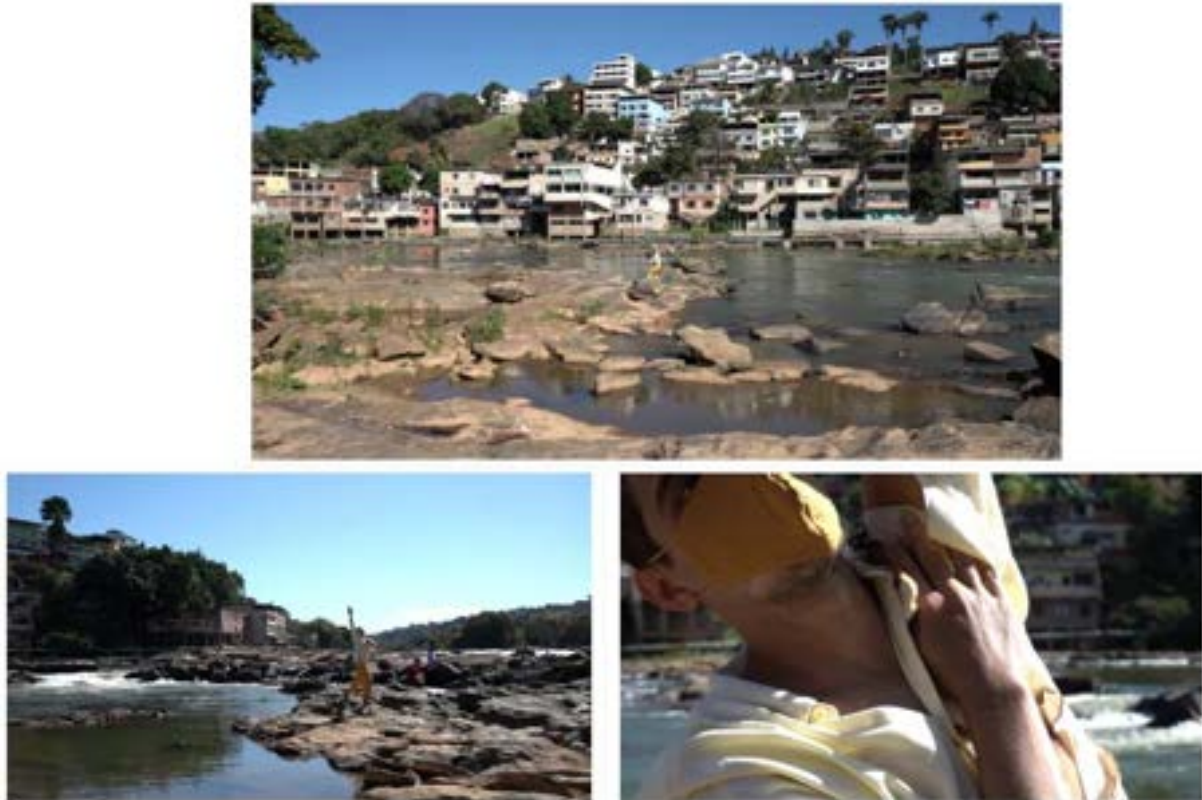


Fig. 2. Aproximação e distanciamento do corpo que dança. Fonte: sequência de *frames* do Episódio 4

Para todos verem: três *frames* do episódio 4 da *websérie* CORPO-RIO, acima um performer dança distante e entre as pedras às margens do rio Itapemirim, ao fundo vê-se um morro com várias casas. No frame abaixo, à esquerda, vê-se outro ângulo desta mesma cena agora têm-se uma visão maior do rio, o performer em primeiro plano e outros dois performers ao fundo. No terceiro *frame* vê-se um ângulo diferente da mesma cena, agora bem mais próximo ao performer que dança entre as pedras, detalhes sua mão direita, pescoço e queixo, o performer usa máscara sobre nariz e boca.

Buscamos e seguimos, enquanto grupo ATUAÇÃO, na busca de uma imagem ecocentrada oriunda da junção entre performance e audiovisual. Na articulação entre ecoperformance e audiovisual buscamos também contribuir para a construção de uma percepção ecológica que está associada ao que vem sendo chamado de Ecologia Profunda, que “combina formulações filosóficas abstratas com prescrições para ações concretas trabalhando uma visão total” (ANTOLICK, 2003, p. 29 apud FERNANDES, 2018, p. 178-179):

“Visão total” corresponde à “imagem relacional de campo total” de *self* apresentada pela ecologia profunda. Ecocentrismo substitui antropocentrismo: como tal, ecologia profunda é a “rejeição da imagem do homem-no-meio,” livrando-se da visão estritamente atomista de *self*, ou ‘*self*’ de acordo com a visão tecnológica de mundo. [...] Uma “visão total” é a indentificação não apenas com a sua própria espécie, mas, com *todas as formas de vida*. Além disso, o significado de “auto-realização” é *ampliado* além de seu auto centramento, redendo-se à inclusão de outras espécies, o meio ambiente e a *ecosfera*. Portanto, ao cuidar do meio ambiente, cuida-se de si mesmo (ANTOLICK, 2003, p. 29 apud FERNANDES, 2018, p. 178-179).

Neste sentido, falamos também de um audiovisual cujo foco recai sobre a experiência performática e incorporada, para isso os modos poético e performático têm muito a nos oferecer de recurso cinematográfico para experimentar e testar. Estudos sobre a videodança também trariam importantes contribuições, contudo este é uma assunto a ser aprofundado e apresentado em outra oportunidade.

Conclusão

A experiência de conexão com ambientes banhados pelo rio foi considerada o eixo de articulação entre performance, ecologia e audiovisual na *websérie* CORPO-RIO. Ecoperformance é entendida como abordagem processual focada na relação com o ambiente, ativo e dinâmico, onde o corpo é entendido enquanto *soma* (FERNANDES, 2018). Nesta perspectiva, precisamos ultrapassar a visão de ambiente como “pano de fundo” para a performance, uma vez que este se estabelece enquanto elemento central na criação audiovisual que apresentamos aqui. A tradição do documentário, especialmente os modos poético e performático (NICHOLS, 2016), nos apresenta recursos dos quais podemos nos apropriar para a construção de uma voz ecocentrada. Resta a pergunta: nos aproximamos de um audiovisual cujo conceito de “visão total” tão bem definiria?

Referências

BAIOCCHI, M. **MAE**: Mandala de Energia Corporal. São Paulo: Transcultura, 2013.

CHUVA. Direção: Joris Ivens e Mannus Franken. Holanda: 1929. P/B (11 min.). Disponível em: <https://vimeo.com/11358153>. Acesso em: 11 out. 2022.

COOPER NETO, W. M. Procedimentos e princípios de criação a partir da interface entre ecoperformance e vídeo-documentário no processo de criação da *websérie* Corpo-Rio. In: SIMPÓSIO REFLEXÕES CÊNICAS CONTEMPORÂNEAS, 7, 2022, Online. **Anais [...]** [S. l.: s. n.], 2022. p. 1-10. Disponível em: <https://orion.nics.unicamp.br/index.php/simposiorfc/article/view/806>. Acesso em: 18 set. 2022.

CORPO-RIO. Direção: Victorhugo Amorim e Weber Cooper. Produção: Weber Cooper. Performers: Gabriela Prado, Leonardo Dariva, Weber Cooper. Roteiro: Victorhugo Amorim e Weber Cooper. Direção musical: Fábio Coruja. Cachoeiro de Itapemirim: ATUAÇÃO, 2021. *Web série* (5 episódios). Disponível em: <http://tiny.cc/4nzzuz>. Acesso em: 11 out. 2022.

CORRADINI, S.; RIBEIRO, R. G.; FERNANDES, C. Corporeidade ecocêntrica e dramaturgia expandida em vídeo-ecoperformance. *In*: CONGRESSO DA ANDA, 6, 2021, Salvador. **Anais [...]** Campinas, Galoá, 2021. *Online*. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2021/papers/corporeidade-ecocentrica-e-dramaturgia-expandida-em-video-ecoperformance>. Acesso em: 19 set. 2022.

FÉRAL, J. **Além dos limites**: teoria e prática do teatro. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FERNANDES, C. **Dança Cristal**: da Arte do Movimento à Abordagem Somático-Performativa. Salvador: EDUFBA, 2018.

FORTIN, S. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Revista Cena**, Porto Alegre, n. 7, p. 77-88, fev. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/11961/7154>. Acesso em: 11 out. 2022.

FORTIN, S.; GOSELIN, P. Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico. **ARJ – Art Research Journal / Revista de Pesquisa em Artes**, v. 1, n. 1, p. 1-17, 4 mai. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5256/4314>. Acesso em: 11 out. 2022.

FREIRE, P. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. *In*: BRASIL; SENADO FEDERAL. **O livro da profecia**: o Brasil no terceiro milênio. Brasília: Coleção Senado, 1997. p. 669-686.

HOLANDA, G. W. **Sopro D'Água**: Corpo-ambiente criando (de)composições em dança. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. 297 p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31841>. Acesso em: 11 out. 2022.

NAGATOMO, S. **Attunement through the body**. New York: State University of New York, 1992.

NICHOLS, B. **Introdução ao documentário**. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2016.

PANNEK, W. (Org.). **Ecoperformance**. Vol. 1. São Paulo: Transcultura, 2022.

PAULINO, L. A. **O que pode uma ecodrag?** Processos criativos “cuier”, potências de vida e poéticas ecobiográficas. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. 364 p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32566>. Acesso em 11 out. 2022.

SALLES, C. A. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. 5ª ed. rev. e amp. São Paulo: Intermeios, 2011.

TELLES, N. Paragens de um artista-docente-pesquisador. *In*: TELLES, N. (org). **Pesquisa em artes cênicas**. Rio de Janeiro: e-papers, 2012. p. 25-58.

1037

Weber Miranda Cooper Neto (UFBA)

E-mail: webercooper@gmail.com

Artista Multimídia, Produtor Cultural, Arte-Educador. Mestrando em Artes Cênicas pela UFBA (bolsa CAPES). Criador e articulador do ATUAÇÃO (ES) e integrante do Grupo de Pesquisa "Poéticas Tecnológicas: corpoaudiovisual" (CNPq).

Dança, Memória e História

Fazendo e compartilhando pesquisa entre oscilações e isolamentos

Profa. Dra. Fabiana Amaral (MeDHa/UFG)

Prof. Dr. Rafael Guarato (UFG)

Resumo: O presente texto é um breve relato dos temas e debates que permearam os trabalhos apresentados no Comitê Temático "Dança, Memória e História" durante o VII Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança, em sua edição online, que ocorreu de 28 de julho de 2022 a 01 de agosto de 2022.

Palavras-chave: DANÇA, MEMÓRIA, HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA.

Doing and sharing research between oscillations and insulation

Abstract: This text is a brief report of the themes and debates that permeated the works presented at the Thematic Committee "Dance, Memory and History" during the VII National Scientific Meeting of Researchers in Dance, in its online edition, which took place from July 28 to August 1, 2022.

Keywords: DANCE, MEMORY, HISTORY, HISTORIOGRAPHY.

Em seu quarto ano de existência, o Comitê Temático "Dança, Memória e História", que teve lugar durante o VII Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança, edição online e contou com 23 trabalhos de pesquisa inscritos e aprovados, sendo que 19 deles estiveram efetivamente presentes, representando diversas regiões do país, uma apresentação internacional e diferentes níveis de titulação. Destes, 18 foram comunicações orais e um painel. O comitê se dividiu em blocos de 3 a 4 comunicações, ao fim dos quais acontecia um debate de aproximadamente meia hora acerca das pesquisas apresentadas. Cada bloco foi separado por aproximações temáticas e/ou conceituais, como memória, historiografia, acervo etc. Os debates perpassaram temas como *reenactment*, construção de memórias através de danças populares, o papel do feminismo na historiografia da dança, formas de documentar a dança e como acessá-las, dentre outros.

Através dos debates, pudemos conhecer a realidade do fazer historiográfico em dança perpassando lugares do Norte ao Sul do país, oferecendo a oportunidade de acessarmos, reconhecermos e debatermos sobre as diferentes manifestações artísticas (sendo elas cênicas, populares, indígenas ou

afrodescendentes) que nos constituem enquanto artistas. Dos 19 trabalhos que foram apresentados e debatidos no Comitê, somente 12 conseguiram nos disponibilizar a versão escrita que compõem os anais de 2022, e um recebeu indicação para publicação no próximo número da Revista Brasileira de Estudos em Dança, em um movimento integrativo entre as ações editoriais desenvolvidas atualmente pela Associação Nacional de Pesquisadores em Dança.

As temáticas supracitadas foram trazidas e/ou debatidas por Adriana Bittencourt Machado, Aline dos Santos Paixão, Ana Carolina Cuba, Andrea Palmerston Muniz, Andrea Vieira Zanella, Bruna Garcia de Oliveira Rocha, Bruno Linhares Duarte, Carlos Augusto Andrade, Carmen Anita Hoffmann, Felipe Ribeiro, Fernando Davidovitsch, Gloria de Lourdes Rabay, Inah Irenam Oliveira da Silva, Isabela Buarque, Isis Alves, João Reis, Khyara Fontanini, Laura Vainer, Leticia Tadros, Lígia Losada Tourinho, Luciane Moreau Coccaro, Maciel Ferreira de Lima, Marina Lemos Carcereri Mano, Paulo Sérgio Santos De Lacerda, Rafaella Olivieri Barcellos Peters Henrichs, Samara Melo, Thaís Meirelles Parelli e Thiago de Souza, com coordenação de Fabiana Amaral e Rafael Guarato.

O fato de o encontro ter sido remoto pelo terceiro ano consecutivo – devido a pandemia de Covid-19 que assolou o mundo particularmente em 2020 e 2021, mas que ainda se faz presente em 2022, embora um pouco mais controlada –, nos privou das trocas e debates presenciais, que muitas vezes se estendem para além do período estabelecido, em conversas de corredores e mesas de bares, estreitando laços e criando novos. Por outro lado, o formato virtual permitiu uma reunião muito mais ampla de pessoas pesquisadoras que, de outra forma, talvez não pudessem estar presentes, inclusive com a participação de pesquisadoras que estão realizando suas formações em outros países. cremos que, para futuros encontros, um formato híbrido dentro das possibilidades pode ser enriquecedor e mais inclusivo.

Um ponto que também nos chamou atenção foi a disparidade na quantidade de inscrições entre os anos de 2020 (cerca de 40) e 2022 (aproximadamente metade disso). Parece-nos que há uma certa instabilidade no volume e no ritmo de pesquisas dedicadas a História e Memória da Dança. Uma questão importante que cabe salientar diz respeito à constatação de que parte considerável dos trabalhos apresentados são recortes de pesquisas que abordam, em sua linha principal, outros assuntos, mas que em algum ponto tocam ou se

dedicam a alguma análise particular referente a debates historiográficos e/ou de memória, não sendo estes seus alicerces.

Sob outra perspectiva, é interessante perceber que grande parte das pesquisas trabalham com princípios inter e transdisciplinares, o que também pode colaborar com essa percepção de eixo temático deslocado. Assim, muitas pesquisas são apresentadas sob a ótica historiográfica/memória em um ano e, no ano seguinte, abordada sob outra ótica em outro Comitê cujos temas transitam e dialogam. Questões geracionais, políticas, periferias e de registro do ato de dança podem ser exemplificadas como possibilidades de atravessamentos com temas centrais em outros CTs.

Artigos

As gerações profissionais do samba de gafieira: os intuitivos, os profissionais e a nova geração

Aline dos Santos Paixão (UFMG)

Comitê Temático Dança, Memória e História

Resumo: Este trabalho busca entender como as diferentes gerações de profissionais do samba de gafieira dialogam, principalmente em relação às técnicas corporais. Para isso utilizamos o suporte teórico de Mauss (2003), no que tange às técnicas do corpo. O recorte da pesquisa é a cidade do Rio de Janeiro nos anos 2018 e 2019. Consideramos a comunidade investigada como um “mundo da arte”, na concepção de Becker (2010). Os métodos utilizados foram a entrevista e a observação participante. Em trabalhos anteriores duas gerações de profissionais já haviam sido identificadas, chamadas comumente de *intuitivos* e *profissionais*, identificamos que vem se delineando um novo grupo que se denomina de *nova geração*. As diferenças básicas de cada geração estão na forma de apreensão e transmissão das técnicas corporais do samba de gafieira. A *nova geração* é composta em sua maioria por indivíduos jovens que aliam o uso acentuado das redes sociais às melhorias no processo de profissionalização.

Palavras-Chave: DANÇA DE SALÃO. SAMBA DE GAFIEIRA. PROFISSIONAIS. RIO DE JANEIRO.

Abstract: This work seeks to understand how different professionals generations of samba de gafieira dialogue, especially in relation to body techniques. The focus of the research is the city of Rio de Janeiro in the years 2018 and 2019. For this we use the theoretical support of Mauss (2003), regarding body techniques and the art world conception by Becker (2010) to refer to the community under investigation. The methods used were the interview and participant observation. In previous works, two generations of professionals had already been identified, commonly called *intuitives* and *professionals*, we identified that a new group has been delineating that is called the *new generation*, which is composed of young individuals who combine the accentuated use of social networks with improvements in the professionalization process.

Keywords: BALLROOM DANCE. SAMBA DE GAFIEIRA. PROFESSIONALS. RIO DE JANEIRO.

1. Introdução

A dança de salão surgiu como um dos produtos do processo de metrificação e profissionalização da dança, iniciada na idade média nas cortes europeias no século XV (BOURCIER, 2001). No Brasil, a prática das danças de salão tem início com o processo de colonização, com os europeus e com as elites

brasileiras, e se desenvolve conjuntamente com ideias sobre civilidade e o desejo de imitação de um estilo de vida cortesã. Com o passar do tempo sofrem modificações, influenciadas pelo ritmo da modernidade que irrompe nos grandes centros urbanos. No Brasil, grandes transformações do final do século XIX como o fim da Guerra do Paraguai, a Abolição da Escravidão e a Proclamação da República fez com que esse hábito fosse desaparecendo entre as elites e, ao mesmo tempo, as danças populares oriundas dos negros, trazidos para cá no processo de escravização, foi ganhando espaço e se adequando ao estilo de vida urbano. Nesse processo, outro tipo de dança de salão nasce, a dança de salão brasileira de origem negra e popular, que pouco tem a ver com as danças europeias importadas antes. O maxixe é considerado como a primeira dança de salão brasileira e experimentou grande sucesso nacional e internacional entre o final da década de 1880 e início dos anos 1930 (EFEGÊ, 2009). Vários autores apontam que a dança samba de gafieira, que é o objeto desse artigo, surgiu como sucessora do maxixe (TINHORÃO, 1986; PERNA, 2001; SANDRONI, 2001; EFEGÊ, 2009).

Os caminhos que o samba de gafieira percorreu para chegar às configurações atuais se inicia com as formas populares de dançar das classes pobres e trabalhadoras do Rio de Janeiro, influenciadas pela cultura afrodiáspórica e passou por momentos de expansão e de encolhimento ao sabor dos contextos culturais. Em relação ao contexto atual o pesquisador Veiga (2011), indica que por volta de 1980 se fortaleceu a profissionalização dos dançarinos de dança de salão na cidade, estimulados por uma demanda oriunda da classe média, que desejava frequentar as gafieiras e aprender as danças de salão que ali se praticavam, entre elas o samba de gafieira. A crescente profissionalização além de proporcionar uma multiplicação de academias de dança no Rio de Janeiro, possibilitou a existência de eventos especializados em dança de salão ou mesmo de um dos estilos específicos da dança de salão. No nosso caso são os Congressos de Samba de Gafieira, espaços que compõem o recorte desse artigo. À frente desses eventos estão profissionais considerados como pertencentes a uma nova geração, e que estão promovendo significativas e rápidas transformações no mundo do samba de gafieira.

Diante do exposto, as questões que nos conduzem em nossa investigação são: quais as diferenças nas formas de transmissão das técnicas corporais entre as diferentes gerações e como elas dialogam? Quais são os modos de fazer, as técnicas e ferramentas que entram em jogo nessas novas

configurações? Portanto, o objetivo deste artigo é entender como os atores sociais envolvidos nas recentes transformações dialogam com as gerações profissionais anteriores, principalmente no que tange às técnicas corporais, e nesse processo identificar os modos de fazer, formas de transmissão das técnicas corporais e quais ferramentas são utilizadas.

Para isto, foram escolhidos dois grandes eventos de samba de gafieira que acontecem no Rio de Janeiro anualmente, o *Sambamaniacos (SM)*, que acontece desde 2011 e o *Gafieira Brasil (GB)*, que teve sua primeira edição em 2015. Utilizamos como métodos a entrevista e a observação participante. Para as entrevistas, seguimos as orientações de Alberti (2005) quando afirma que na história oral os entrevistados devem ser tomados como unidades qualitativas, e que para selecioná-los é necessário um conhecimento prévio do universo estudado. Portanto, os entrevistados foram escolhidos por serem atores sociais privilegiados na construção das atuais configurações do samba de gafieira na cidade. Entrevistamos seis profissionais, dos quais cinco são reconhecidos pelo próprio campo como pertencentes a uma nova geração de profissionais e uma, reconhecida como profissional tradicional, constituindo assim, o sujeito desviante.

A investigação se aproxima da metodologia etnográfica. Praticar a etnografia é “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante” (GEERTZ, 1978, p. 15). No entanto, o que define a etnografia é o tipo de esforço intelectual que é preciso empreender para se chegar ao que o autor chama de “descrição densa”. Essa estratégia adequa-se aos objetivos desta pesquisa que pretende analisar, interpretar e buscar significados contidos nas práticas e não apenas descrevê-las. A observação participante foi utilizada nos bailes dos eventos SM 2018 e GB 2019, num total de oito bailes, quatro em cada evento. Os organizadores dos eventos foram consultados para autorização, assim como informados sobre os objetivos da pesquisa. Assim, meu principal papel nos encontros bailantes era de observadora e, ao mesmo tempo, por ser dançarina e professora, eu não era uma figura estranha ao ambiente, estando integrada às práticas e comportamentos do evento. Portanto, minha participação foi feita de modo a privilegiar a observação. Mantive um diário de campo, anotando as cenas, sensações pessoais, organização, estrutura e descrição dos bailes durante os mesmos. Nos bailes não foram feitas entrevistas ou quaisquer perguntas aos

presentes. As entrevistas foram realizadas em outro momento.

A seguir, empreendemos algumas considerações teóricas e conceituais acerca do objeto a fim de contextualizá-lo, onde incluímos um debate sobre o desaparecimento das gafieiras do Rio de Janeiro e a ascensão das academias de dança como lugar de excelência da prática das danças de salão, entre elas o samba de gafieira. Essa seção nos leva também à justificativa da escolha dos eventos especializados como *locus* da pesquisa. Nas seções seguintes apresentamos os resultados encontrados no campo e fazemos nossa análise sobre as relações que observamos entre as diferentes gerações de profissionais e encerramos o texto com as conclusões.

2. Samba de gafieira: uma dança popular

O samba de gafieira faz parte do que se entende por cultura popular, sendo uma dança popular. No entanto, diante da complexidade do tema, não pretendemos tentar conformar o fenômeno real (samba de gafieira) a modelos e conceitos (cultura popular/ dança popular), dessa forma, nos inspiramos no olhar sobre cultura popular que Hermano Vianna constrói em sua experiência na investigação do mundo funk carioca. “O baile funk carioca é um exemplo bastante rico de como elementos culturais de procedências diversas, ‘autênticos’ ou não [...] podem se combinar de maneiras inusitadas” (VIANNA, 1990, p. 245). Portanto, não nos preocupamos neste trabalho com a identificação ou resgate de uma pretensa pureza ou de um samba de gafieira “autêntico” – que poderia estar em risco diante de interações de diversos tipos. O nosso interesse são as interações mesmas, o que o samba de gafieira é, e não o que foi ou o que poderia ter sido.

A dança popular, a fim de não cair em conformações limitantes oriundas dos debates e paradoxos do campo da cultura popular, deve seguir essa visão aberta e dialogar com seu meio social. O pesquisador de história e memória da dança Rafael Guarato (2014), em artigo que promove uma reflexão sobre a situação das danças populares no debate da cultura popular, defende que:

A dança popular se encontra sempre selecionando e incorporando significados e práticas. A tradição, a cultura, o social, são vividos de formas específicas, singulares e em movimento. Se fixarmos definições generalizadas, estaremos desprezando várias e contrastantes significações (GUARATO, 2014, p. 71).

O autor alerta ainda que as diversas modalidades de danças populares, entre elas as danças de salão, “não possuem apenas um modo de fazer, assim como, as regras que direcionam esse fazer, se refazem de tempos em tempos segundo tensões e interesses antagônicos no seio popular” (GUARATO, 2014, p. 72).

Para compreender o samba de gafieira enquanto prática social, cultural e artística fruto da cooperação de elementos diversos, utilizaremos a perspectiva de *mundos da arte*, da qual “Não se trata de uma abordagem cuja finalidade seja a de produzir juízos estéticos [...]. Pelo contrário, ela possibilita uma melhor apreensão da complexidade das redes cooperativas que geram a arte” (BECKER, 2010, p. 27-28). Acreditamos que essa abordagem favorece a compreensão do nosso tema, dado que sua dimensão relacional é inerente. Adotar a perspectiva de mundos da arte é assumir que existe uma cooperação para a criação desse mundo, uma partilha de saberes que foram adquiridos em diferentes contextos e que são partilhados principalmente no salão de baile. “Falar da organização de um mundo da arte [...] é outra maneira de falar da distribuição dos saberes e do seu papel na ação coletiva.” (BECKER, 2010, p. 78).

Dentro desse *mundo do samba de gafieira* o baile se configura como um evento de grande importância, oferecendo um rico campo de observação aos trabalhos desse tema, e pode ser definido como:

Reunião festiva cuja finalidade principal é a dança de par enlaçado. Os bailes em salões de gafieiras, clubes sociais, *dancing clubs* e mesmo em casas de família figuram, na história do samba, como espaços e momentos não só de lazer e entretenimento, mas também de socialização e afirmação artística. Foi neles que o mundo do samba criou e desenvolveu, graças ao talento de grandes dançarinos, o estilo popularizado como “samba de gafieira” (LOPES & SIMAS, 2015, p. 30, grifo do autor).

Apesar de outros estilos de dança de salão como o bolero, o soltinho, o zouk, a salsa e o forró também serem praticados no baile, existe uma relação estreita entre o samba de gafieira e o baile, e este, algumas vezes recebe apenas o nome de gafieira. Geralmente um baile recebe o nome de gafieira quando está dentro de certos marcadores geoespaciais da cidade, como os bairros de periferia e é frequentado pelas classes menos favorecidas. Vejamos a definição de Lopes e Simas (2015) sobre a gafieira:

Espécie de casa noturna onde se realizam bailes com entrada paga e música orquestral. Outrora era frequentada basicamente por um público específico, amante da dança, mas de baixo poder aquisitivo, como os componentes das antigas escolas de samba. [...] A partir da década de 1960, tornando-se um modismo, as gafieiras passaram a ter frequência mais eclética, incluindo pessoas de classe média alta (LOPES & SIMAS, 2015, p. 137).

Em adição aos bailes, o mundo do samba de gafieira se estende por outros espaços, como escolas de dança, teatros, salas de ensaio, espaços públicos e, mais recentemente, os espaços virtuais. É interessante observar que quase todas as pesquisas acadêmicas (teses e dissertações) consultadas para este trabalho fizeram etnografias em salões de dança na cidade do Rio de Janeiro, a maioria conhecidos como gafieiras. No entanto, vários desses trabalhos vinham alertando que as gafieiras estão fechando suas portas e perdendo força dentro do circuito das danças de salão e as academias de dança estão assumindo um lugar central (MASSENA, 2006, p. 80; SOUZA, 2010, p. 119; VEIGA, 2011, p. 225).

Veiga, já em 2011, alertava para uma “atomização” do mundo da dança social, onde o público que antes se concentrava na gafieira, agora se dilui nos bailinhos das academias. E constatou que “hoje são a Zona Sul e a Lapa renovada que atraem o público jovem de classe média para ambientes de dança, convertidos em ‘lugares da moda’” (VEIGA, 2011, p. 282). Antes de Veiga, São José (2005), em pesquisa realizada também na gafieira Estudantina, já apontava que a proliferação das escolas de dança de salão na cidade do Rio de Janeiro e os bailinhos eram motivo de uma diminuição da frequência dos bailes na gafieira Estudantina.

Em razão da transição do baile, de um ambiente público, a gafieira, para um ambiente mais controlado, como a academia de dança, vários aspectos devem ser levado em conta. Uma atenção maior para a técnica da dança é observada, por exemplo. Mesmo que em teoria, qualquer pessoa possa participar desse tipo de baile, na prática, o público passa a ser (na grande maioria) quem faz aula de dança de salão. Assim, um público mais interessado no movimento bem executado, no aprendizado dentro de um contexto formal, no consumo das últimas tendências em metodologia, técnicas de movimento, músicas, calçados e vestuário para dança de salão vai sendo moldado. Podemos interpretar, portanto, os eventos especializados como uma culminância dos interesses cultivados na academia de dança.

Se antes, o interesse em pesquisar o samba de gafieira levava à gafieira como lugar central, hoje o pesquisador encontraria esse salão esvaziado. A

contribuição dessa pesquisa, ao mostrar os caminhos que o samba de gafieira percorre além do salão da gafieira é facilitar a continuidade da pesquisa sobre o tema, descortinando o panorama e mostrando as ramificações que o tema oferece. Os eventos especializados, *locus* dessa pesquisa, são encontros anuais onde o samba de gafieira é pensado, discutido, praticado, compartilhado, onde surgem novas tendências e se articulam ideias sobre inovação, preservação e tradição.

3. Alguns resultados e análises sobre as configurações geracionais do samba de gafieira no Rio de Janeiro

A partir dos relatos coletados identificam-se três gerações de dançarinos de samba de gafieira na cidade do Rio de Janeiro: a geração dos *intuitivos*; a geração dos *profissionais*; e a *nova geração*. As características básicas de cada geração estão na forma de apreensão e transmissão dos conhecimentos inerentes ao samba de gafieira. Os *intuitivos* são aqueles indivíduos que aprenderam a dançar de forma menos sistematizada, em casa com familiares ou nos bailes, sem uma configuração estruturada de ensino-aprendizagem. A geração dos *profissionais* foram os primeiros a sistematizar esse conhecimento a fim de transmiti-lo a um público disposto a pagar para aprender. A *nova geração*, por sua vez, é composta em sua maioria por indivíduos jovens que aliam ferramentas da internet às melhorias no processo de profissionalização.

Observamos também que os modos de dançar de cada geração misturam-se no mundo do samba de gafieira na cidade do Rio de Janeiro. “Cada vaga de inovações deposita uma camada de sedimentos onde se reencontram todos os praticantes e todos os amadores que não podem, ou não querem, reconverter-se e acompanhar a última onda de novidades” (BECKER, 2010, p. 286). Na verdade, à medida que vamos compreendendo o mundo do samba de gafieira no Rio de Janeiro, percebemos que as divisões por gerações estão mais ligadas aos modos de fazer do que ao tempo. Observamos que as várias gerações coexistem ao mesmo tempo e muitas vezes no mesmo espaço, ou seja, dançam juntos nos mesmos bailes, algumas vezes fazem aulas uns com os outros e participam dos eventos especializados citados no início do texto.

A diferença entre os *intuitivos* e os *profissionais* está ancorada na dicotomia entre “inato” e “adquirido” e segundo Veiga (2011) é um debate que está

continuamente presente no mundo do samba de gafieira e em outros campos, “semelhante discussão ocorre no campo do futebol e de outros esportes, entre a arte, o prazer [...] e o profissionalismo, a disciplina e a técnica [...]” (VEIGA, 2011, p. 247). Em trabalhos anteriores (SOUZA, 2010; VEIGA, 2011), a diferença entre os *intuitivos* e os *profissionais* já foi identificada e discutida através do inato e do adquirido no mundo do samba de gafieira.

A geração dos intuitivos, como os próprios atores sociais denominam, é composta por pessoas que aprenderam a dançar de forma não sistematizada, nos bailes ou em festas familiares. Esses hábitos faziam parte dos esquemas de lazer da classe trabalhadora desde o final do século XIX e na primeira metade do século XX no Rio de Janeiro. Mas é preciso chamar a atenção para o fato de que o pouco desenvolvimento das técnicas de ensino, não significava ausência de técnica corporal. Pelo contrário, de acordo com as considerações de Mauss, as técnicas do corpo são “as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo” (MAUSS, 2003 p. 401). A questão da falta de técnica é uma confusão que pode surgir, diante de palavras utilizadas nos discursos para se referir a esses dançarinos, como “intuitivos” ou “instintivos”. Essas palavras remetem a modos de ação ou processamento de informação por vias diferentes da racional, seria portanto, uma dança gestada e desenvolvida através da “intuição” ou do “instinto”. Vejamos um trecho dos relatos coletados:

Não dá nem pra falar que as técnicas mudaram, porque é assim, antigamente não tinha técnica. A gente foi colocando a técnica porque a gente precisava academizar os movimentos para poder ensinar. Mas a galera da antiga, não que eles não fossem técnicos, não fossem brilhantes, mas a dança deles era muito mais intuitiva (A. P., 2019, entrevista concedida à autora).

No entanto, o que é mais seguro é que essa dança era desenvolvida por meio da observação e imitação, processos indiscutivelmente racionais. Portanto, “é preciso ver técnicas e a obra da razão prática coletiva e individual, lá onde geralmente se vê apenas a alma e suas faculdades de repetição” (MAUSS, 2003, p. 404). Essa forma de transmissão dos modos de dançar que circula entre os chamados intuitivos, seria o que Mauss denomina de uma imitação prestigiosa, que ocorre quando “a criança ou o adulto imita os atos bem-sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela” (MAUSS, 2003, p. 405). O mundo do samba de gafieira é um mundo baseado na hierarquia e

no prestígio que se consegue através da dança, pois “existem hierarquias que se articulam diretamente ao domínio da técnica dos movimentos da dança de salão” (SOUZA, 2010, p. 168). Portanto, os indivíduos mais hábeis são os que possuem maior autoridade e prestígio, e no salão seriam imitados pelos novatos. No salão, os papéis de ação e observação se alternam o tempo todo, criando assim um ambiente perfeito para a imitação prestigiosa, que acontece quando “o indivíduo assimila a série dos movimentos de que é composto o ato executado diante dele ou com ele pelos outros” (MAUSS, 2003 p. 405).

A geração profissional, conhecida por trazer novos modos de fazer nas questões de transmissão e assimilação na dança de salão foi encabeçada por Carlinhos de Jesus e Jaime Arôxa (PERNA, 2001; SÃO JOSÉ, 2005; MASSENA, 2006; SOUZA, 2010; VEIGA 2011). Eles passaram a representar o dançarino-profissional, e não mais o dançarino por prazer-lazer. Semelhante processo é observado no futebol quando “o ‘futebol-arte’ praticado por ‘malandros’, ‘mulatos’ e ‘dançarinos’ começou a ser questionado [...] e a predominância da jogada ensaiada sobre o improvisado caracterizam essa nova *Bildung* esportiva” (GIL, 1994, p. 08). Tanto o samba como o futebol constituem áreas no imaginário popular e mesmo no da maioria dos praticantes, distante de concepções profissionais onde durante muito tempo “o jogador não era visto como um ‘profissional’ e sim como um ‘artista da bola” (PRONI, 2000, p. 138).

Segundo Veiga (2011), a dança “contaminada pelo dinheiro” era um motivo de objeção por parte dos dançarinos antigos (intuitivos) que eram defensores dos passos livres e improvisados. Não apreciavam a dança dos jovens, consideravam uma dança ensaiada e sem emoção. Outros fatores fazem parte dessas tensões entre gerações e “Parte da disputa está ligada à [...] mudança das referências da Zona Norte para a Zona Sul, com o sucesso das aulas nas academias cariocas” (VEIGA, 2011, p. 281). Mas se antes, o processo de profissionalização e ensino da dança de salão era o novo, que chegava para confrontar o estabelecido, hoje é o sistema vigente.

Hoje em dia podemos dizer que é totalmente ‘acadêmico’, se você não aprende o samba na academia (de dança), você não vai conseguir dançar, você vai dançar aquele pagodinho ali no bar, mas dançar samba de gafieira, você precisa entrar numa academia, numa escola de dança (R. S., 2018, entrevista concedida à autora).

Essa declaração corrobora com o que já vinha sendo constatado sobre a centralidade da academia de dança, como vimos antes nesse texto. E nos mostra também que a principal diferença entre os intuitivos e os profissionais estão nas formas de apreensão e transmissão das técnicas corporais.

3.1 A nova geração

É importante destacar que não existe consenso entre os entrevistados sobre fazer parte de uma nova geração. Identificamos dois pontos de vista: um que enxerga um afloramento da nova geração como algo natural e sem conflitos e outro que, ao assumir um posicionamento como nova geração, assume propositalmente uma quebra com padrões anteriores. Mas apesar dessas diferentes visões, todos os relatos citam a existência de uma nova geração, ao se referir a profissionais que têm modos de fazer diferentes tanto dos intuitivos, como da primeira geração de profissionais. A perspectiva que considera a nova geração como algo natural relaciona os novos modos de fazer às mudanças do cotidiano. O advento de uma nova geração estaria aliado às mudanças nas vestimentas para o baile e o uso das novas tecnologias de comunicação nos processos de transmissão do samba de gafieira, o que seriam incorporações naturais e não estratégias de oposição ao estabelecido.

Consideramos que esse ponto de vista está relacionado a uma negação da possibilidade de entrar em conflito com as gerações anteriores, portanto estaria ligada à visão de que as mudanças são naturais e sem enfrentamentos. A fala a seguir ilustra bem esse posicionamento:

O meu olhar sobre a nova geração é diferente, a geração que tava atuando quando eu comecei a dançar, Bolacha, Jimmy, Álvaro, Chocolate, Sheila Aquino, Yolanda Reis, Gerson Reis, Jaime Arôxa, Carlinhos de Jesus, eles são a nova geração! Eu, Léo, Kadu, Robinho, Gustavo, Robertinha, Andressa, a galera de 30 (anos) pra baixo, nós não somos nova geração, nós não somos nada! A gente não contribuiu com nada. A nova geração são eles, eles estão na ativa, eles transformaram muita coisa, eles são os grandes donos das escolas ainda e eles só vão sair do patamar de nova geração, quando a velha guarda morrer. Ainda tem uma geração anterior a eles, que é Valdeci, Soninha, Os Mais da Gafieira¹, Osvaldo, Marquinhos Copacabana, Vera Reis, tem uma galera de antes, que ainda estão aí trabalhando, estão vivos, eles são os das antigas. Eu não consigo ver o Bolacha hoje com 50 anos e achar que ele é das antigas, ele está

¹ Grupo representativo dos dançarinos antigos, chamados de “intuitivos” ou “das antigas” organizado por Valdeci para se apresentar mediante improvisado em bailes. Para ver Os Mais da Gafieira: <https://www.youtube.com/watch?v=Elobu0Hd8t4>.

produzindo, ele tá formando garotos que estão concorrendo comigo. Essa é minha visão sobre nova geração, isso pode fazer muito sentido para outras pessoas e eles se acharem diferentes, como nova geração, mas eu estou engatinhando ainda. Eu sou só um cara que tá fazendo um evento. Se você só tem duas categorias, nova geração e a galera da antiga, eu não tenho termo para mim, eu não sou nada, para mim é isso (R. M., 2019, entrevista concedida à autora).

O entrevistado considera que a geração conhecida por *profissionais*, já identificada em outros trabalhos, na verdade seriam os grandes inovadores e deveriam ser reconhecidos ainda hoje como nova geração. Na sua fala, observamos que os grandes atores sociais que estão em cena são os intuitivos e os profissionais, os dançarinos e professores mais jovens, na sua visão, ainda não merecem um lugar no contexto e explicação do mundo do samba de gafieira. Em outros trechos, percebemos que o entrevistado admite e utiliza o termo “nova geração” para designar indivíduos que trazem inovações, ora se colocando dentro, ora se colocando fora desse contexto: “Quando veio a nova geração, era necessário deixar entrar com o tênis, com a calça jeans, não podia calça jeans! Como é que na década de 90 (1990) na dança de salão ainda não se podia?” (R. M., 2019, entrevista concedida à autora). Percebemos que o entrevistado enxerga a nova geração como um acontecimento natural da época, como uma coisa que veio espontaneamente de acordo com as modas, com as novas tecnologias e contextos atuais. O entrevistado nega uma identificação com um movimento deliberado de construção ou participação em uma nova geração. Talvez essa dificuldade se assente na concepção de que para o novo nascer o velho deve, necessariamente, morrer, como também em um desejo de não se indispor com as gerações anteriores e sim cooperar com elas.

Por outro lado, a visão que demonstra um posicionamento deliberadamente opositor aos antigos modos de fazer, tem como objetivo transformar antigas convenções. O mundo do samba de gafieira possui convenções pautadas na hierarquia, no prestígio e no tempo de dança (SOUZA, 2010; VEIGA, 2011). O conceito de convenção “abrange perfeitamente os procedimentos normalizados de fazer as coisas que caracterizam todas as artes” (BECKER, 2010, p. 70). Portanto, um procedimento comum até então, eram os quadros de professores de congressos ou eventos serem preenchidos por professores mais famosos e antigos, de maior prestígio e com mais tempo estabelecido no mercado, na grande maioria reconhecidos como sendo da geração de profissionais. Nos

relatos, podemos observar como um dos eventos investigados nessa pesquisa nasce com a intenção de promover mudanças nesse cenário. Essas diferenças de posicionamentos revelam duas formas pelas quais as mudanças podem ocorrer em um mundo da arte: “podem acontecer aos poucos, quase imperceptivelmente, ou podem desencadear graves conflitos entre aqueles que delas tiram proveito para a sua notoriedade e aqueles que serão lesados” (BECKER, 2010, p. 256).

A ideia do Sambamaniacos surgiu em 2010, eu queria fazer um evento que fosse ajudar a divulgar a nova geração que tava surgindo e que não tinha muita oportunidade. Antigamente eram sempre os mesmos (profissionais) que viajavam, eu já tava no mercado nessa época, já tava começando a fazer muitos trabalhos junto com esses caras. Mas eu via uma galera talentosíssima que não tinha oportunidade, então o intuito era trabalhar com a galera da nova geração da época. Recebi muitas críticas, e as críticas eram em relação a escolha dos professores que iam dar aula, que eram mais novos, o valor do cachê que era baixo (L. F., 2018, entrevista concedida à autora).

Aí em 2011 o L. teve uma ideia maravilhosa que foi a de fazer o Sambamaniacos. Ele mostrou uma galera incrível pro Brasil e fez com que essa galera tivesse espaço. No início, infelizmente, os graúdos, os coroas, os nossos mestres que a gente ama, realmente a gente adora eles, foram muito resistentes com a ideia. O L. apanhou muito porque tinha aquele incômodo: “como é que faz um evento e não me convida?”, tinha esse lado que era péssimo. A ideia do L. sempre foi a de juntar os mais velhos com os mais novos, **mas no início, se ele fizesse isso, não ia ter lugar pros mais novos** (K. V., 2019, entrevista concedida à autora, grifo nosso).

A existência de um evento de samba de gafieira no Rio de Janeiro, sem a presença de ao menos um nome “de peso”, colocava em risco a hierarquia do mundo da arte em questão. Esses indivíduos inovadores conseguiram demonstrar que o mundo do samba de gafieira poderia funcionar apenas com o profissionalismo e com o apoio das redes sociais. A estrutura do prestígio e hierarquia existente foi profundamente abalada, principalmente com o sucesso do evento e o crescente público que aderiu a esse novo formato. Ou seja, segundo Becker (2010), o novo formato conseguiu pessoas suficientes para cooperar. Ao mesmo tempo, novos nomes entravam em cena e novas reputações começaram a ser construídas. “Os mundos da arte constroem sistematicamente reputações, porque conferem importância aos indivíduos, àquilo que eles fizeram e ao que são capazes de fazer” (BECKER, 2010, p. 287). Sobre as mudanças no mundo da arte, Becker destaca:

Qualquer ataque às convenções e à estética nelas implícita representa, finalmente, um ataque ao sistema de estratificação vigente. [...] Ora, uma contestação dos costumes (as convenções para o caso que nos ocupa) representa de fato uma contestação à estrutura social vigente (entenda-se:

a organização de um mundo da arte). Nos mundos da arte, estes grupos e os inovadores entram, portanto, em conflito aberto com o sistema hierárquico que os rege e lutam pela sua substituição (BECKER, 2010, p. 253)

Os jovens profissionais passaram a ser legitimados por seus iguais, pelo trabalho nas redes sociais e pelo público, e não mais pelos seus mestres. Eles estavam conscientes disso, era uma barreira que eles pretendiam romper e um conflito que eles estavam dispostos a administrar. Relatam que enfrentaram muitas críticas dos mais antigos: “Críticas pelo nosso pouco tempo na dança e já querer fazer evento. Mas na verdade é porque não eram chamados né, era voltado pro pessoal da nova geração” (R. S., 2018, entrevista concedida à autora). Podemos afirmar, desse modo, que os dois tipos de mudança estão em curso no atual mundo do samba de gafieira: mudanças que são implementadas aos poucos, nos modos de vestir, se comunicar, na evolução da técnica que o ensino promoveu; e mudanças bruscas intencionais, a fim de desestruturar a ordem estabelecida e conquistar espaço.

4. Considerações finais

Concluimos que apesar de não haver um consenso nos discursos, o conjunto das falas e observações nos mostra que emerge uma *nova geração* de profissionais de samba de gafieira compatível com recursos tecnológicos e comunicativos contemporâneos. Essas gerações se diferenciam umas das outras, essencialmente, pelos modos de transmissão das técnicas corporais, na organização de seus fazeres profissionais e no uso das redes sociais através da internet. Foram observadas relações de tensões mas também de cooperação entre elas. Concluimos também que a nova geração faz progredir o processo de profissionalização iniciado pela geração de profissionais, além de incorporar de forma mais potente a utilização das redes sociais nas práticas profissionais, comunicacionais e técnicas do mundo do samba de gafieira. Os profissionais da primeira geração promoveram um deslocamento das atividades da gafieira para a academia de dança; a nova geração abre novos espaços: os eventos especializados e as comunidades virtuais de samba de gafieira.

Referências

- ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: editora FGV, 2005.
- BECKER, H. **Mundos da Arte**. Lisboa: Livros Horizonte, 2010.
- BOURCIER, P. **História da dança no Ocidente** (tradução: Marina Appenzeller). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- EFEGÊ, J. **Maxixe, a Dança Excomungada**. 2ª ed. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2009 [1974].
- GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GIL, G. O drama do Futebol-Arte: o debate sobre a seleção nos anos 70. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 25, p. 100-109, 1994.
- GUARATO, R. Por um conceito de “danças populares”. **Dança**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 61-74, jan/jul 2014.
- LOPES, N.; SIMAS, L. **Dicionário da História Social do Samba**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- MASSENA, M. **A Sedução do Brasileiro**: um estudo antropológico sobre a dança de salão. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- MAUSS, M. As técnicas do corpo. *In*: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- PERNA, M. A. **Samba de Gafieira**: a história da dança de salão brasileira. 2ª ed. Rio de Janeiro: O Autor, 2001.
- PRONI, M. W. **A metamorfose do futebol**. Dissertação. São Paulo: Instituto de Economia/ UNICAMP, 2000.
- SANDRONI, C. **Feitiço decente**: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933). Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- SÃO JOSÉ, A. M. **Samba de Gafieira**: corpos em contato na cena social carioca. 2005. 187 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.
- SOUZA, M. I. G. **Espaços de dança de salão no cenário urbano da cidade do Rio de Janeiro**: tradição e inovação na cena contemporânea. 2010. 203 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

TINHORÃO, J. R. **Pequena história da música popular: da modinha ao tropicalismo.** São Paulo: Art Editora, 1986.

VEIGA, F. B. **“O ambiente exige respeito”:** etnografia urbana e memória social da Gafieira Estudantina. 2011. 466 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

VIANNA, H. Funk e cultura popular carioca. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 244-253, 1990.

Aline dos Santos Paixão (UFMG) 1058

Dançando lambada: performando a dança de salão¹

Andrea Palmerston Muniz (PPGPC-UFG)

Comitê Temático Dança, Memória e História

Resumo: Neste artigo traremos a dança nomeada “Lambada”, um “hit” discográfico da década de 1990, hipotetizando a mesma como um marco onde a dança de salão se transforma, portanto, um divisor na história da dança de salão brasileira, o momento que consegue autonomia de definir, escolher e direcionar seus próprios interesses enquanto dança. Para tal buscamos analisar o momento histórico nos finais da década de 1980 e início da década de 1990, em que com a ampliação e inserção de um mercado de trabalho de dança de salão, sendo a dança lambada o divisor deste momento na história. Parece-nos interessante analisar em sua relação com a dinâmica geradora de um mercado de trabalho e ampliação de produtos para as danças de salão. A dança lambada a que traz a dança de salão para a cena com um novo público, novos profissionais para a dança de salão e a abertura de um mercado de serviços e produtos, e que ocasionou na desvinculação da dança de salão do ponto de vista da sua finalidade específica da etiqueta.

Palavras-chave: HISTÓRIA DA DANÇA. DANÇA DE SALÃO. DANÇA.

Abstract: In this article we will bring the dance named “Lambada”, a record “hit” from the 1990s, hypothesizing it as a milestone where ballroom dancing becomes, therefore, a divider in the history of Brazilian ballroom dancing, the moment it manages to autonomy to define, choose and direct their own interests while dancing. To this end, we seek to analyze the historical moment in the late 1980s and early 1990s, in which with the expansion and insertion of a ballroom dance job market, lambada dance was the divisor of this moment in history. It seems interesting to analyze its relationship with the dynamics that generate a job market and the expansion of products for ballroom dancing. The lambada dance, which brings ballroom dancing to the scene with a new audience, new professionals for ballroom dancing and the opening of a market for services and products, and which led to the decoupling of ballroom dancing from the point of view of your specific label purpose.

Keywords: DANCE HISTORY. BALLROOM DANCE. DANCE.

1. Lambada, um ritmo urbano e sua explosão mercadológica

O gênero de musica de nome lambada ganhou notoriedade e espaço

¹ Este artigo faz parte da discussão do capítulo um da dissertação de mestrado da autora do PPGPC-UFG (2021), com orientação do Dr. Rafael Guarato dos Santos. Disponível em: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UFG - <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12024>.

mediático nacional com a canção “Chorando se Foi”², gravada pela brasileira Márcia Ferreira em 1986, embora já tivesse sido gravada em 1985 pelo quarteto peruano “Cuarteto Continental”. Em 1986 a cantora Márcia Ferreira em parceria com José Ari, gravou uma versão de sua autoria “Chorando se Foi”, que chegou aos ouvidos dos franceses Olivier Lorsac e Jean Karacos em Porto Seguro BA, que ao voltarem para a França, registraram ilegalmente a música sob o pseudônimo Chico de Oliveira. Montaram o grupo Kaoma³ e lançou a mesma música com o nome de “Lambada”, se tornando um *mega hit* mundial (LIMA, 2013). Mas anteriormente já aparecia na discografia do Norte do Brasil por volta de 1970, mas especificamente na cidade portuária de Belém, em frente à ilha de Marajó (GARCÍA, 2006).

Sendo um ritmo urbano, que apareceu no mercado local com a nomenclatura lambada desde 1970, “Qualquer que fosse a quebrada, Vieira e seu conjunto estavam lá animando a festa com muita lambada na orelha do povo em meados da década de 1970” (MACLEURI; RABELO, 2017). Nos discos lançados de Vieira e seu conjunto “Lambadas das Quebradas”⁴, trazia elementos regionais do Norte brasileiro, com misturas do carimbo, maxixe, forró e merengue dominicano.

A lambada, no início dos anos 1980, tornou-se um sucesso como colocado pelo professor Milton Moura (2010), e chegou “[...] através do vinil, da fita cassete e das ondas de rádio” (p. 346). Belém do Pará foi o ponto de chegada do merengue, o carimbó e a síria, que adquire os traços locais e constitui a lambada. O termo lambada é primeiramente utilizado pelo radialista Haroldo Caraciolo, que reconhecia esta mistura de ritmos e dizia no ar “agora vou tocar uma lambada para vocês”. A música tem duas versões de mestres: o Mestre Vieira, de Belém do Pará, que passou a atualizar o nome lambada nos seus arranjos, antes nomeado de guitarrada; e Pinduca, também de Belém, como os “pais da lambada”, sendo a difusão da lambada através do seu disco “No Embalo do Carimbó” em que uma das faixas se chamava lambada (MOURA, 2010, p. 347-348).

² Música reivindicada pelos irmãos bolivianos Gonzalo e Ulisses Hermosa, como uma composição realizada em 1983 de autorias deles, intitulada *Llorando se fue*. Gravada pelas cantoras Márcia Ferreira e cantora brasileira Loalwa Braz, radicada em Paris nos anos 80, cantora do Grupo Kaoma, que registram a mesma música com o nome de “Lambada”.

³ **Kaoma** foi uma banda franco-brasileira formada em 1988 por Loalwa Braz (vocal), Chyco Dru (baixo), Jacky Arconte (guitarra), Jean-Claude Bonaventure (teclado), Michel Abihssira (bateria e percussão) e Fania (backing vocals). Dru é da Martinica, Arconte de Guadalupe e Braz do Brasil.

⁴ **Lambadas das Quebradas** (volumes 1, 2 e 3), assim são denominados os três primeiros álbuns gravados por Vieira e seu conjunto, lançados, respectivamente em 1978, 1980 e 1981. A trilogia Lambada das Quebradas é a essência da música paraense do gênero que estouraria na década de 1980 (MACLEURI; RABELO, 2017).

A dança lambada, de acordo com o professor de dança Chico Peltier (1999), começou com o carimbó em Belém em 1983, quando dançada a dois. Era binária e muito parecida com a forma de se dançarem merengue. As músicas utilizadas eram principalmente do Rei do Carimbó Pinduca. O Carimbó chegou à Bahia e se misturou com o forró, ganhando uma forma diferente do Carimbó de se dançar, com as pernas bem dobradas e o ritmo quaternário.

2. O Mercado de trabalho se ampliou para os dançantes da lambada

A lambada em Porto Seguro⁵ na Bahia possibilitava os dançarinos locais serem remunerados pelo seus serviços, com apresentações, aulas e marketing dos atrativos turísticos. O historiador Rafael Guarato (2016), ao analisar trabalhos de danças adjetivadas como arte, destacou que a partir do final da década de 1970, a definição de quem seriam profissionais de dança passava por consideração relacionadas a critérios monetários “[...] podendo se alargar e retrair, possibilitando que diferentes pessoas, em diferentes espaços e tempos, pudessem se filiar a ela” (GUARATO, 2016, p. 351). Deste modo, a compreensão do profissional de lambada em Porto Seguro, estava atrelada à ideia de remuneração em troca de um saber específico e especializado em dança. Essa prerrogativa também foi utilizada pelos “turistas” que se apropriavam deste ritmo e levavam para suas cidades, passando a nomearem como professores de dança, partindo da premissa de que começavam a fazer deste ofício uma forma de serem remunerados, ofertando aulas, apresentações e vivendo de dança. Um destes turistas, que se apaixonou por este ritmo e se tornou um profissional de dança segundo o critério monetário foi Adiel dos Anjos Modesto.

Adiel dos Anjos Modesto era vendedor de varejo na cidade de São Paulo quando conheceu o movimento da lambada através de uma rádio. O seu relato é a história por dentro deste ritmo, de um dançarino que esteve presente em diversos momentos marcantes e o que contribuiu para verificar a importância das fontes orais na dança. “Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que poderia fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez”. (PORTELLI, 1997, p. 31). Sua trajetória como dançarino de lambada, será a história

⁵ Cidade Brasileira situada no Extremo Sul da Bahia, a cidade fica a distância de 707 km de Salvador, possui uma área de 2.408,594. Em Porto Seguro está o marco do Descobrimento vindo de Portugal, onde de um lado está esculpida a cruz da Ordem de Avis e do outro o brasão de armas de Portugal. Uma das principais atrações da cidade é a Cidade Histórica. Além disso, o município possui exuberantes paisagens naturais, com lindas praias de areias brancas. A economia é baseada no turismo. Disponível em: <https://www.agazetabahia.com>. Acesso em: 07 de set. de 2022.



Fig.1. Foto de capa da revista francesa de 1989. *Le Nouvel Observateur*. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Para todos verem: Na matéria de capa da revista francesa *Le nouvel observateur* de julho de 1989, a lambada foi destaque aparecendo estampada a imagem de Adiel dos Anjos Modesto e sua parceira Gabriella Turbiani na capa – ambos faziam parte do grupo *Kaoma* naquela data. A revista destaca na capa os seguintes dizeres sobre a lambada: “*Os Pecados do Verão. A lambada dança lasciva*” (GENIES, 1989). No artigo escrito pelo jornalista Bernard Genies (1989) o efeito discursivo da “volta do pecado” é utilizado para referir-se à lambada como sinônimo de “salsa, sexo e dólares” (GENIES, 1989, tradução da autora).

Se faz necessário pontuarmos que de forma diferente do processo histórico de simbolização da dança pelos populares, o que a matéria da revista francesa traz é justamente o paradigma do capital que estava no nascimento da lambada, como a dança inserida na mídia que replica uma espécie de “erotismo fundador” da imagem do corpo brasileiro visto no estrangeiro cuja receita estava no grande investimento e no faturamento calculado daquela que foi um dos maiores e bem sucedidos lançamentos daquele período, reorganizando em favor da lógica do capital, por um maior rendimento do que pode este corpo que dança.

1063

3. Dança de salão ganha mercado com a lambada

A década de 1990 para a dança de salão é um período onde surgiram escolas específicas de dança de salão por todo o Brasil. Iniciados pela lambada, ritmo que obteve da mídia internacional e nacional uma visibilidade arrebatadora, uma dança que mudou o cenário da dança de salão no Brasil, como pontuado pelo presidente das “Andanças” (Associação Nacional de Danças de Salão) Luís Florião (apud SAMORANO, 2011): “a lambada foi a salvação da dança de salão de par no Brasil”. Ele ainda explica que antes as danças eram consideradas antiquadas, e os jovens estavam com a moda das Discotecas, onde se dançavam sozinhos, ainda ressalta que: “A lambada não era cafona, não era careta. E por isso o jovem se permitiu”⁷.

A lambada foi responsável por trazer naquele momento histórico um novo público, novos profissionais para a cena da dança de salão e a abertura de um mercado que ocasionou na desvinculação da dança de salão do ponto de vista da sua finalidade específica da etiqueta. A hipótese de que é neste momento entre as décadas de 1980 e o início de 1990 que houve a desvinculação da dança de salão à finalidade específica da etiqueta, ganhando assim novos arranjos. A performance na dança de salão vista como a participação ativa dos que fazem e transformam a cena, podendo ocorrer uma transformação no mundo contemporâneo que perpassa pela questão do ‘não registro’, em contraponto com o ‘repertório’. “O repertório, por outro lado, encena a memória incorporada _ performances, gestos, oralidade, movimento, dança, canto, em suma, todos aqueles atos geralmente vistos como conhecimento efêmero, não reproduzível” (TAYLOR, 2013, p. 49).

A diferença da dança de salão que vêm nesse processo com o advento da lambada, é que a etiqueta não é a palavra que rege esta dança. A dança de salão que até então trazia em sua história o ensino nas grandes capitais, como Rio de Janeiro, em meados do século XIX, onde eram ensinadas as danças de salão nos meios institucionais, como as escolas de ensino para rapazes e moças⁸, no

⁷ Entrevista fornecida ao Jornal Correio Braziliense, na sessão Revista Correio, redigido pela jornalista Carolina Samorano (2011, p. 8).

⁸ Eram distintas as intencionalidades da formação escolar para mulheres e homens – para elas, mais voltada para o mundo doméstico, para eles mais relacionada ao âmbito do trabalho, a abordagem da dança guardava similaridades. Nos estabelecimentos masculinos, tratava-se também de desenvolver habilidades úteis para o bom convívio na esfera pública, na qual era importante saber se portar bem, inclusive por ser um espaço fundamental para se forjar uma identidade de classe, ligada aos negócios e interesses das elites. Todavia, havia uma diferença de ênfase: os homens podiam (e deviam) ter uma performance social mais intensa, ainda que também com limites, inclusive no que tange aos encontros com as mulheres (MELO, 2016, p. 331-332).

intuito de uma boa formação para a inserção social, habilidades úteis para um “bom convívio na esfera pública”. Segundo o professor Victor Andrade de Melo (2016), existem anúncios de escolas e suas ofertas de aulas de danças desde 1825: A princípio, as donas e os donos dos colégios ministravam as lições, assim como ocorria com outros conteúdos. Todavia, logo foi se conformando uma especialização, que deu origem aos pioneiros mestres de dança da cidade (MELO, 2016, p. 332). Ainda como relatado por Melo (2016) um dos primeiros nomes citados nos periódicos do Rio de Janeiro daquele período foi Luiz Lacombe e seus irmãos⁹, que chegaram ao Brasil com a comitiva real de Portugal, pertencendo a uma tradicional família de mestres de dança. As danças ensinadas eram as trazidas da Europa, sendo que a dança de salão praticada naquele primeiro momento e temos mais acesso é aquela que carrega consigo a etiqueta, o cerimonial, a sua execução como oportunidade de autopromoção, uma forma de *status* social. A lambada foi naquele período, enquanto performance, o elemento que renovava as danças de salão. “O conceito de performance, como práxis e episteme incorporada [...]”. (TAYLOR, 2013, p. 45). Neste sentido, a dança lambada se apresenta como aquela que apropria a “brasilidade” em um discurso híbrido, atualizando discursos coloniais e pós-coloniais, difundindo a lambada entre a classe média que a apropria para o cotidiano.

O mercado da dança é designado por Rafael Guarato (2018) como as “relações culturais no campo da dança como arte em que serviços e produtos são tratados como mercadoria, mesmo não sendo anunciados com essas palavras” (GUARATO, 2018, p. 42). Este enunciado nos serve parcialmente a este estudo, pois no caso das danças de salão, tem-se um entendimento menos preocupado de assumir a dança e sua relação comercial em relação ao trabalho e serviços. O mercado de dança de salão, desde o período das danças da corte e a etiqueta, até o recorde aqui apresentado com o advento da lambada, sempre foi remunerado e em diálogo estreito com modismos e estereótipos nacionalistas, além dos entrevistados sempre assumirem a dança como um agente econômico, que possibilita a venda de cursos, apresentações em eventos e seus produtos.

Este ritmo de dança, a lambada, nasce neste universo do híbrido de uma

⁹José Wanderley de Araújo Pinho político brasileiro do início do século XX, e escritor em seu livro “Salões e Damas do Segundo Reinado” (1942) destaca que o Francês Luiz Lacombe foi o mestre que mais se destacou e também seus irmãos, Luiz Junior, Lourenço e José Manuel, que já vieram para o Brasil tendo em vista trabalhar como bailarinos e instrutores de dança.

mistura assumida pela classe média urbana como contagiante, destacado na matéria da revista francesa *Le Nouvel Observateur* de julho de 1989 como “uma dança tropical, síntese de salsa e rock, temperado com uma pitada de forró e outras de capoeira. O conjunto polvilha uma dose extra forte de sensualidade” (GENIES, 1989, tradução da autora). O jornalista francês Bernard Genies (1989) descreve a lambada como um divisor entre o puritanismo que havíamos passado pela geração da AIDS e todas as suas restrições e a lambada explode e o mercado entre jovens que justamente eles queriam alcançar.

O volume de trabalho relacionado à dança acionado em torno da lambada nesse período auxiliou na constituição de um rápido processo de “profissionalização” dos dançarinos que começaram a ingressar neste mercado. Com a lambada ganhavam-se recursos monetários com cursos, apresentações, workshops, eventos particulares e em casas noturnas. Para Weber Sombart (1958) o tom da vida aburguesada que consumia nas grandes cidades, foram influenciadas pelas mulheres, cortesãs que proporcionavam salões com reuniões alegres, conseqüentemente em cada evento deste, o consumo do luxo e do refinamento que a vida urbana trazia para aquele cenário da transição, entre o artesanal e os produtos produzidos em grande escala. A dança para classe média e alta naquele período, passou assumir o aspecto de produto como necessário.

O que o pensamento de Sombart (1958) nos auxilia a compreender neste cenário da lambada é o advento de um consumo de práticas de dança como consumo de luxo, no sentido de serem considerados necessários pela burguesia, mobilizando o surgimento de profissionais e escolas especializadas em danças de salão. Esse processo ajuda a compreender que a valoração da dança se trata de criações socialmente estabelecidas entre as pessoas e as instituições, que naquele momento constituíram o avanço deste movimento do consumo da dança a dois nas cidades. A dança de salão era o supérfluo necessário neste cenário de quebra de paradigmas que os anos 1980 anunciavam.

Adiel entre os anos de 1988 até o ano de 1992 sobreviveu de apresentações e shows que aconteciam de forma recorrente. A partir de 1992, ele e sua parceira se estabeleceram no Rio de Janeiro para ministrarem aulas de lambada.

E comecei aí a dar aulas em algumas casas de lambada. E lá já tinha as companhias de dança que eram fortes o Carlinhos de Jesus, Jaime Arôxa, só que eles eram fortes na dança de salão, mas na lambada também

estavam começando, que tinha outros estilos, eram diferentes do nosso também lá dentro, então a gente conseguia muitos lugares para dar aula ou mesmo para fazer show em função de ser um casal diferente. Porque mesmo os casais de lá, dançava diferente da nossa¹⁰.

É importante olhar sobre como depois de um período, entre os anos de 1970 até meados da década de 1980, no qual a indústria cultural trazia as músicas do universo da chamada Era do “*disco music*”¹¹, quando os jovens dançavam coreografias sem a formação dos pares e consideravam a dança de salão uma dança sem atrativos para eles, até quando a dança de salão abraça diversas idades.” Jovens de 20 e poucos anos dividem sua ginga com senhoras e senhores de meia-idade e simpáticos setentões” (SAMORANO, 2011, p. 4).

Tendo em vista que “Tanto as chamadas classes sociais dominantes, quanto as populares não aceitam tudo que lhes é apresentado; ambas rejeitam, excluem, reprimem, mesmo jogando com forças desiguais” (GUARATO, 2016, p. 15), essa mudança de paradigma sobre como foram acontecendo estas transformações na dança de salão e as intermediações entre a indústria cultural e a influência das pessoas que dançam, neste intercâmbio de desejos e mercado. O debate passa por onde as atividades culturais são atravessadas.

Foi, portanto, nesse emaranhado entre referências de culturas populares de diferentes nacionalidades, mediada pela indústria da cultura e comercializada como dança para segmentos de classes médias e altas, que a lambada aparece como elemento constituidor de um mercado de dança a dois. No entanto, a efervescência experimentada com a lambada não foi o suficiente para garantir a permanência desse mercado de dança. Ao longo da própria década de 1990, o professor de dança Chico Peltier (1999), destacou que foi surgindo o hábito de se utilizar ritmos Caribenhos como Salsa, Soca, Merengue, Zouk entre outros, para se dançar o que se fazia antes com as lambadas brasileiras. Deste modo, apesar de ter sido fator condutor da oferta de serviços e produtos em dança de salão que não estivessem atrelados à etiqueta e bons costumes, a lambada não se manteve como dança atraente aos consumidores e outros ritmos ganham espaço e fazem parte do

¹⁰ MODESTO, Adiel dos Anjos. Entrevista I. 06 de maio de 2020. Entrevista concedida à Andrea Palmerston Muniz.

¹¹ Música que surgiu na década de 1970. A palavra vem de discoteca. Este termo faz todo o sentido, porque o clube de dança atuava como um local para interação social que influenciava diretamente na música Disco. Durante esse período, pequenos clubes e espaços de festas particulares na cidade de Nova York e Berlim, com um bom sistema de som e que poderiam contratar DJs experientes, preferiam sediar DJs em suas festas noturnas ao invés de contratar uma banda ao vivo. Disponível em: <https://eletrovibez.com/historia-da-dance-e-disco-music/> Acesso em: 07 de set. de 2022.

que os novos profissionais irão colocar como um pacote de aulas de dança de salão com novos rearranjos, como o bolero, samba de gafieira, soltinho, tango e muitos que irão surgindo nesta nova demanda.

O ritmo lambada foi responsável por mobilizar um significativo contingente de pessoas para a prática da dança de salão nos primeiros anos da década de 1990, por outro lado, ela perdeu seu poder de comercialização na segunda metade desta mesma década, tornando-se um ponto de ligação, uma passagem, um limiar para uma nova história da dança de salão, naquele que Michel de Certeau coloca como “O texto da história, sempre a retomar, duplica o agir como seu rastro e sua interrogação” (1982, p. 58). A história da lambada alargou o mercado de trabalho aos fazedores desta, que trouxe até os dias de hoje novos profissionais para as danças de salão.

Referências

CAMARGO, R. C. **Milton Singer e as Performances Culturais: Um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise.** 2013. Califórnia State University. Disponível em:
<http://web.calstatela.edu/misc/karpa/KARPA6.1/Site%20Folder/KARPA6.1.html>. Acesso em: 13 jan. 2021.

CERTEAU, M. **A Escrita da História.** Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1982.

GARCÍA, L. « Le phénomène « Lambada »: globalisation et identité » **Nuevo Mundo Mundos Nuevos** [En ligne], Débats, mis en ligne le 07 avril, 2006. Disponível em:
<http://journals.openedition.org/nuevomundo/2181>. Acesso em: 22 set. 2020.

GENIES, B. “LES PECHES DE L’ÉTÉ” – La Lambada, Dance Lasciv. **LE NOUVEL OBSERVATEUR.** Paris, p. 64-65, jul. 1989.

GUARATO, R. “Por um conceito de ‘Danças Populares’”. **Revista Dança:** n. 1, p. 61-74, 2014.

GUARATO, R. Dança e os meios de comunicação de massa. **Urdimento**, v. 2, n. 27, p. 5-20, dez. 2016. Disponível em:
<https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/download/8704/6260/28445>. Acesso em: 13 jan. 2021.

GUARATO, R. Dança, dinheiro e mercado: a economia da dança pelo viés historiográfico. In: GUARATO, R. **Historiografia da dança: teorias e métodos.** São Paulo: Annablume. 2018.

LIMA, A. F. “**Caiu do céu, saiu do mar...**” O Caribe e a invenção da música paraense. 2013. 229f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

MACLEURI, A.; RABELO, B. **Trilogia das Quebradas**. Belém, 30 de set. 2017. Disponível em: [http://Lambadas das Quebradas: TRILOGIA DAS QUEBRADAS: Vieira e seu Conjunto \(De 1978 à 1982\).html](http://Lambadas das Quebradas: TRILOGIA DAS QUEBRADAS: Vieira e seu Conjunto (De 1978 à 1982).html). Acesso em: 04 set. 2022.

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2017.

MELO, V. A. A dança nas escolas do Rio de Janeiro: do século XIX (décadas de 1820-1860). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 3[42], p. 323-352, jul./set. 2016a.

Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40749>. Acesso em: 16 jan. 2021.

MODESTO, A. A. **Entrevista I**. 06 de maio de 2020. Entrevista concedida à Andrea Palmerston. [duração: 53:59 min., Áudio MP4, Entrevista feita via aplicativo Zoom. O entrevistado estava em São Bernardo do Campo/São Paulo].

MOURA, M. Dossiê carnaval negro do caribe. Os ritmos calientes do Caribenum carnaval brasileiro. **Revista Brasileira do Caribe**, Goiânia, Vol. X, n. 20, jan./jun., p. 331-362, 2010. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rbrascaribe/article/view/2169>. Acesso em: 13 jan. 2021.

PELTIER, C. **História da Lambada**, 19 out. 1999.

Disponível em: <http://www.dancadesalao.com/agenda/lsthistorialambada.php>. Acesso em: 22 fev. 2020.

PORTELLI, A. O Que Faz A História Oral Diferente. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S.I.], v. 14, fev., 1997.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11233/8240>. Acesso em: 13 jan. 2021.

REVEL, J. Micro História, macro história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista Brasileira de Educação** [on-line], v. 15, n. 45, p. 434-444, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000300003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 jan. 2021.

SAMORANO, C. Nos Bailes da Vida. **Correio Braziliense**. Sessão Revista, Capa, 28 de julho de 2011. Disponível em:

https://www.correioBraziliense.com.br/app/noticia/revista/2011/07/28/interna_revista_correio,263093/nos-bailes-da-vida.shtml. Acesso em: 14 jan. 2020.

TAYLOR, D. **O arquivo e o repertório**: performance e memória cultural nas Américas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

Andrea Palmerston Muniz

E-mail: andreapalmerston@gmail.com

Graduada em Psicologia pela PUC-GOIÁS e em Educação Física pela FALBE-DF, Mestra em Performances Culturais UFG. Faz parte do Grupo de pesquisa memória, história e dança/UFG). Professora de danças populares e de danças de salão.

Atualmente atua como docente no curso de Educação Física, Pedagogia e Psicologia na FAC UNICAMPS Goiânia e na Faculdade ÉSPER.

Festivais de Dança Israeli no Brasil

Fernando Davidovitsch (UFS)

Comitê Temático Dança, Memória e História

Resumo: A proposta deste artigo é abordar, panoramicamente, a história dos festivais de dança israeli realizados no Brasil. O assunto será tratado num recorte que enfoca os festivais de caráter de abrangências nacional e internacional, não abarcando outros de alcances mais restritos, como os de instituições israelitas que envolvem somente seus grupos locais ou outros voltados para apenas uma comunidade judaica de uma cidade em específico. Como metodologia para a coleta de tais informações históricas, realizou-se entrevistas através da plataforma do *Zoom*, tanto com pessoas que tiveram direto envolvimento na criação de alguns festivais, quanto com outras que assumiram em diferentes edições a direção e a organização desses eventos.

Palavras-chave: DANÇA ISRAELI. FESTIVALS. COMUNIDADES JUDAICAS. BRASIL. HISTÓRIA.

Abstract: The purpose of this article is to tell, in a panoramic way, the history of Israeli dance festivals held in Brazil. The subject will be dealt with in the delimitation of the approach to festivals of a national and international scope, not covering others with more restricted scope approaches, such as those of jewish institutions that involve only their local groups or others aimed at only a Jewish community of a specific city. As a methodology for collecting such historical information, interviews were carried out through the *Zoom* platform, both with people who were directly involved in the creation of some festivals, and with others who took on the direction and organization of these events in different editions.

Keywords: ISRAELI DANCE. FESTIVALS. JEWISH COMMUNITIES. BRAZIL. HISTORY.

Introdução

Em diferentes partes do Brasil, a dança israeli¹ tornou-se uma prática cultural incentivada no meio dos judeus, estando inclusa na grade curricular de muitas escolas israelitas e fazendo parte da oferta de atividades de vários clubes, movimentos juvenis, instituições e sedes judaicas. Susana S. Espíndola (2005)

¹ Há variações no modo de denominar essa expressão cultural de dança, tais como: dança israeli, dança israelita, dança israelense, dança judaica, dança hebraica (vezes incluindo a palavra “folclórica” no meio desses nomes) e *rikudei am* (danças do povo, em hebraico). Nas comunidades judaicas do Brasil, o termo mais usual nas formas de comunicação dos praticantes desse tipo de dança é *dança israeli*. Esta discussão requer uma cuidadosa pesquisa, a qual não é o foco deste artigo. No decorrer da escrita deste texto optou-se em utilizar o termo *dança israeli*.

conta que a Organização Sionista Unificada do Brasil, através de seu Departamento de Cultura, ao notar que havia um movimento no país voltado para iniciativas de introduzir e valorizar a dança israeli em suas comunidades judaicas, resolveu publicar um material didático para professores e coreógrafos da área. Em relação a esse material, a autora destaca:

Entre as premissas iniciais – por que dançar? – o texto enumera: primeiro, por ser uma expressão cultural do povo judeu. Segundo, por aglutinar pessoas identificadas com esta cultura. A chamada “linguagem dos pés” estabelece um elo capaz de unir judeus do mundo todo. A publicação sugere que instrutores usem a dança como fator socioeducativo, promovendo um ambiente agradável, de modo que os grupos se tornem espaços de convivência judaica e social. Em resumo, a equação propõe: DANÇA = PASSOS + SIGNIFICADOS + AMBIENTE (ESPINDOLA, 2005, p. 25).

Por estes fatores destacados nesta equação supracitada, há décadas estão constantemente surgindo pessoas engajadas em promover festivais de dança israeli em suas comunidades judaicas. Estes festivais se caracterizam não apenas como um lugar para apreciações estético-artísticas, mas como um momento de encontro comunitário que reúne pessoas judias de distintas cidades, estados e países, onde todos se divertem dançando, namorando, socializando e aproveitando as novidades do lugar que estão visitando (caso não sejam de grupos da cidade do festival). São ocasiões que colocam em evidência a equação “DANÇA = PASSOS + SIGNIFICADOS + AMBIENTE” (ESPÍNDOLA, 2005, p. 25), mostrando a importância da dança israeli para o fortalecimento de um autorreconhecimento (singular e grupal) identitário judaico.

Histórias dos festivais de dança israeli no Brasil

O primeiro festival de dança israeli no Brasil foi organizado no Rio de Janeiro por Rosete Roizenblit Rubin (1938-)². Filha de mãe polonesa e pai búlgaro, cresceu em uma família muito politizada e muito envolvida com o movimento sionista. Pelas referências familiares, ela seguiu um caminho de vida sempre vinculado a instituições e organizações judaicas responsáveis por ações sociopolíticas que pensam o fortalecimento da cultura e identidade judaica em sua comunidade. Ela integrou a mesa diretora da Organização Sionista Unificada do Rio de Janeiro (OSURJ), foi vice-presidente da *Naamat* Pioneiras (organização feminina

1072

² Conversa com Rosete Rubin disponível em: <https://youtu.be/7zJqgTpTDOU>.

sionista), fez parte do diretório de pais da Escola Israelita Avraham Liessin e, em seguida, em 1972, foi chamada para ser diretora de Cultura Judaica do Clube Hebraica - Sociedade Cultural Esportiva e Recreativa. A partir daí, começou a organizar neste clube grandes eventos vinculados às tradições israelitas.

Nessa época, jovens de movimentos juvenis judaicos foram até este clube solicitar um espaço para que eles pudessem fazer sua *messibá* (festa comunitário-judaica), que seria dedicada à dança israeli. Rosete Rubin, além de toda a sua vida política de cunho judaico e sionista, era uma amante da dança israeli, tendo inclusive atuado como professora nessa área na escola israelita *Talmud Torah*, do Rio de Janeiro. Sendo assim, ela apoiou de imediato a iniciativa daquele grupo de jovens que vieram solicitar espaço para aquele propósito. Fez isso, porém com uma condição: que o evento fosse reconhecido como uma ação do clube Hebraica-Rio. Esta instituição assumiu, então, a frente da organização do evento para promover a festa almejada por esses movimentos juvenis judaicos. A esse primeiro evento, em 1972³, foi dado o nome Festival de Dança Israeli. O resultado foi simples, no que diz respeito à produção, mas ali se plantou uma semente que passou a crescer gradativamente. No ano seguinte, grupos de diferentes estados se interessaram em vir participar desse festival, mudando, então, o nome para Festival Nacional de Dança Israeli (FENDI).

Rosete Rubin pensava em uma música para se colocar de fundo para representar o festival (como uma vinheta em anúncios de divulgação ou durante o próprio evento), para ser sua marca. Escutou, ao acaso, ao passar por um ensaio de um outro grupo, uma tradicional música denominada *Hava Netze Bemachol* (“Vamos sair em dança”, em Hebraico). O título do festival foi, desta forma, batizado com o acréscimo desse nome. Hoje, o festival mantém como título somente *Hava Netze Bemachol*⁴, se caracterizando não apenas como um evento nacional, mas internacional, acolhendo grupos de outros países. Esse festival é o único de dança israeli no Brasil que contém o caráter competitivo, com premiação definida por um júri seletivo.

Em 1989, embasado neste festival, o Clube Hebraica-Rio criou a versão

³ Divulgou-se durante muito tempo o ano de 1970 como o referente à primeira edição, mas Rosete Rubin, a fundadora do festival, garante que foi em 1972.

⁴ Música disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=HWI8IyNHZzw>. A dança desse vídeo, criada em 1945, é uma coreografia da icônica coreógrafa de dança israeli Rivka Sturman (1903-2001).

infantil, denominada *Atid* (“Futuro”, em Hebraico), para dar espaço para apresentações de turmas desde idade de *baby class* até de pré-adolescentes. Desde então, o festival da Hebraica-Rio organiza uma espécie de combo em um final de semana no ano (geralmente entre os meses de outubro e novembro), que conjuga os shows do *Atid* pela tarde e o *Hava Netze Bemachol* à noite (além de outras atividades, como *harkadot* e *workshops* nos horários vagos entre ambos).

No Rio de Janeiro, também houve um outro festival de dança israeli, denominado *Hora Habikurim*, criado pelo coreógrafo Luiz Filipe Barbosa (1968-2020)⁵. Sua primeira edição ocorreu em 1 e 2 de Julho, de 1994. Na época, ele trabalhava no Clube Israelita Brasileiro (CIB), do Rio de Janeiro, e, por isso, ansiava fazer acontecer um festival naquela instituição. Porém, havia ali um grande problema de logística e falta de recursos. Diante desta situação, Luiz Filipe Barbosa foi solicitar ajuda aos experientes organizadores do Festival *Hava Netze Bemachol*⁶, que eram profissionais da Hebraica-RJ⁷. Estes vieram cedidos desta outra instituição para o ajudar e juntos formaram uma equipe de trabalho. Tal evento foi feito com extrema carência de verba. Pegaram emprestado com a Hebraica-RJ o palco do *Hava Netze Bemachol* para aquele festival e alguns outros equipamentos e materiais de estrutura para a produção (*walktalks* para a equipe se comunicar, linóleo e outros). Conseguiram apenas pequenos apoios, colocando propagandas de algumas marcas na simples revista do evento (feita de maneira bem artesanal, com folhas xerocadas e grampeadas). Contavam com a venda da bilheteria para conseguir pagar os profissionais de luz e som.

Para definir a data do festival, chegaram à conclusão que este não poderia ocorrer no fim de ano, haja vista que se tratava de um período em que tradicionalmente ocorriam os outros festivais, inclusive o próprio *Hava Netze Bemachol*. Início de ano também não costuma ser um momento apropriado, pois é

⁵ Luiz Filipe Barbosa foi um importante coreógrafo e professor de dança israeli no Rio de Janeiro, trabalhando por mais de trinta anos nessa área e formando diversas gerações nessa prática cultural judaica. Coreografou e deu aulas em diferentes clubes, movimentos juvenis, escolas e sedes judaicas. Teve *lehakot* para todas as faixas etárias: infantil, infanto-juvenil, juvenil, adulto e de terceira idade. Era o diretor da *Phoenix* – Cia Judaica de Dança, uma reconhecida e respeitada *lehaká* carioca que existiu por quase três décadas. Destacava-se pela genialidade criativa de suas coreografias, que se caracterizavam por misturar a dança israeli com outros gêneros e técnicas de dança e por implementar uma narrativa e teatralidade em suas obras.

⁶ Naquela época, as pessoas atuantes nessa área eram Maria Helena Wolf, a Vice-Presidente de Cultura do clube Hebraica-RJ, e os coreógrafos e professores dessa instituição Stella Luzes, Mauro Botner e Gabriel Aronson.

⁷ Conversa com Stella Luzes (1966-), disponível em: <https://youtu.be/wGIEirM4DXM>.

quando as pessoas estão de férias, viajando, descansando etc. Por isso, decidiram realizá-lo no meio do ano, pois, ainda que houvessem em outros estados alguns outros festivais que aconteciam em meses próximos, no Rio de Janeiro aquele seria o único desta época. Devido à data escolhida, definiu-se o nome do festival como *Hora Habikurim*, em referência à coincidente época da festa judaica de *Chag Habikurim* (Festa dos Primeiros Frutos).

A equipe organizadora (maioria da Hebraica-RJ) fez um levantamento dos grupos que costumam participar do Festival *Hava Netze Bemachol* e encaminharam cartas para suas instituições responsáveis, anunciando o acontecimento deste evento. Vieram 17 *lehakot* de escolas e clubes judaicos, do Rio de Janeiro e de São Paulo, de faixas etárias infanto-juvenil, jovem, adulta e de terceira idade. Os dias do festival foram preenchidos com *workshops* (como, por exemplo, de hidroginástica), *harkadot* e dois shows à noite. Apesar do festival ter sido muito bem avaliado pelos seus participantes, não houve uma segunda edição no ano seguinte, pelo fato de a Hebraica-RJ não se disponibilizar mais para o empréstimo de seus profissionais, estruturas e equipamentos. Ocorreu uma paralisação deste festival por três anos, só havendo uma outra, e última, edição em 1997.

O segundo festival de dança israeli realizado no Brasil, aconteceu em São Paulo, em 1979. Foi o Festival Nacional do Folclore Judaico “Anne Frank”, popularmente conhecido simplesmente pelo nome de Festival Anne Frank. Quem o idealizou e o concretizou foi o israelense Ishai Mehir (1948-). Este vivia em Israel quando neste ano de 1979 foi convidado pela *HaSochnut Hayehudit* (Agência Judaica)⁸, por indicação de seu antecessor, o israelense Guiora Kadmon (1937-2002)⁹, para assumir a *shlichut* (uma liderança judaico-comunitária) do Clube “A

⁸ Essa Agência Judaica foi uma organização que, antes da fundação de Israel como Estado, representava os judeus da região, fazendo uma intermediação entre estes e o governo britânico. Posteriormente, conforme ocorre até hoje, envolveu-se com as comunidades judaicas da diáspora, dando estrutura para elas e assumindo responsabilidade sobre os imigrantes que optam em fazer *aliá*, recebendo-os em centros de absorção em Israel, assim como também auxilia as instituições israelitas de qualquer parte do mundo em necessidades diversas.

⁹ Guiora Kadmon foi um israelense que trabalhou com dança israeli no clube “A Hebraica” de São Paulo. Ao assumir a *shlichut* na instituição, transformou seu perfil de um clube esportivo em um clube social judaico-cultural. Dançou no grupo israelense do consagrado coreógrafo Ionathan Karmon, viajando com este por diversos países. Foi paraquedista do exército de Israel e viveu no Kibutz Merchavia. Muitos que conviveram com ele citam uma frase que ele dizia: “fazer dança israeli é fazer sionismo com os pés”. Organizou seminários de dança israeli pelo Brasil, fundou *lehakot* na Hebraica de São Paulo e foi o diretor geral do primeiro Festival Carmel (o maior de dança israeli fora de Israel). Criou poucas coreografias de roda, sendo que uma se fixou bem no repertório dos amantes de *harkadá: Shir Sameach* (tradução: Canção Alegre). Preparou toda uma geração de professores e coreógrafos de dança israeli, que até hoje estão em atividade. No Brasil, foi incentivador do

Hebraica” de São Paulo. Ao aceitar, ele viajou ao Brasil, juntamente com sua esposa lafa Mehir, para assumir essa função. Ishai Mehir tinha uma trajetória artística tanto na dança quanto na música. Por isso, no tempo em que trabalhou no Clube “A Hebraica” de São Paulo assumiu simultaneamente a *lehaká* da instituição¹⁰, o coral e a orquestra. A *lehaká* passou a ser dirigida por ele, o coreógrafo, e por sua esposa que, formada em Educação Física, dava o preparo físico, treinamento técnico e a assistência de direção no grupo (e era também quem desenhava os figurinos para as apresentações).

Ishai Mehir era um *sheliach* (líder judaico-comunitário) muito produtivo. Além de atuar com esses grupos artísticos de dança e música, ele promoveu eventos de temática judaica no clube (como, por exemplo, o de *Iom Haatzmaut* – dia da independência de Israel -, conforme citado pelo mesmo¹¹, e vários outros) e assumiu a frente do movimento juvenil judaico *Lapid Hanoar*. Sua relação com o clube foi muito positiva visto que, segundo ele, este o apoiava em todas as suas propostas e projetos. Para a realização do Festival Nacional do Folclore Judaico “Anne Frank”, não foi diferente. Ao ter conhecimento da existência de mais grupos de dança israeli de outros estados (como Curitiba e Rio de Janeiro), resolveu promover um encontro nacional naquela instituição onde estava trabalhando.

Houve participação, nessa primeira edição, de um total de 15 *lehakot*. Era um festival de música e dança. Neste, as apresentações das coreografias das *lehakot* eram acompanhadas com música ao vivo, tocadas e cantadas pelos conjuntos da Hebraica. O Festival Anne Frank teve apenas duas edições (1979-1980), que foi justamente o período de estadia de Ishai Mehir no Brasil. Quando ele voltou para Israel, este festival se extinguiu.

Em 1981, por iniciativa de Marcos Arbatman (1938-), criou-se nesta mesma instituição (Clube “A Hebraica” de São Paulo) o grandioso e renomado

movimento da dança israeli não apenas em São Paulo, mas também em outros estados, como Porto Alegre, e outros países, como Argentina. Reconhecido por todos como um líder comunitário comprometido, proativo, sensível, humano, companheiro, comunicativo e intensamente carismático. Quem teve a oportunidade de conviver com Guiora Kadmon refere-se a ele de forma muito emocionada pela profunda marca que ele deixou em suas vidas e frisam: marcas carimbadas não apenas nas suas vidas, mas de uma comunidade judaica inteira e de toda a dança israeli no Brasil, naquela época e ainda hoje. Vídeo de relatos sobre Guiora Kadmon disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2jtUMATgWsm>.

¹⁰ Para evitar equívocos no entendimento dos fatos históricos, é importante frisar que essa sua *lehaká* não foi a primeira desta instituição.

¹¹ Conversa com Ishai Mehir disponível em: <https://youtu.be/ob79b2w4VYI>.

Festival Carmel, ainda hoje existente. Segundo ele¹², a sua inspiração para promover um evento como esse se deu quando ele assistiu na cidade de Aco, em Israel, um pequeno festival local de dança israeli chamado Carmel¹³ (em referência a um monte da região). Assim, ele contagiado pelo que assistira, decidiu organizar semelhante evento de dança israeli no Brasil e tomou emprestado o título Carmel para denominar o festival e implementá-lo como novo nome do grupo institucional, que até aquele momento se chamava *Lehaká Hebraica*¹⁴ (o nome *Lehaká Carmel*, que passou a ser utilizado desde então, continua sendo o atual).

Arbaitman queria que a Hebraica não fosse apenas um clube comum, mas uma instituição com valores judaicos e viu a dança israeli como um poderoso instrumento para se alcançar este propósito. Como importantes aspectos da dança israeli, ele reconhece a ideia de tradição, que fortalece o valor dado aos conhecimentos judaicos passados de geração para geração, e a sua característica social, que promove encontros entre membros de uma comunidade. Como colocado por Arbaitman, o Festival Carmel tinha um objetivo: a manutenção da continuidade judaica. A continuidade judaica era o seu ideal. As ações da Hebraica, segundo ele, não visavam apenas promover o esporte, a música, a dança, o encontro social por si só, mas era tudo pelo ideal da continuidade judaica.

Naquele ano de 1981, o Clube “A Hebraica” de São Paulo estava ainda sob a gestão presidencial de Henrique Brobow (1927-2013), sendo Arbaitman o seu vice, que assumiria no ano seguinte aquele posto principal. Brobow, mesmo que não fosse um entusiasta da dança israeli, autorizou que ele promovesse o tão almejado festival, contanto que qualquer ônus ao clube fosse resolvido na sua futura gestão. Arbaitman concordou com a ideia e, então, assumiu com afincos a responsabilidade de fazer concretizar esse evento. Como a Hebraica não estava com recursos para arcar com um evento daquela proporção, ele foi recorrer ao patrocínio de um amigo

¹² Conversa com Marcos Arbaitman disponível em: <https://youtu.be/Gzjdj0U51tuU>.

¹³ Muitas pessoas pensam que o nome Carmel toma como referência o nome Karmiel, o maior festival do mundo de dança israeli. Porém isso é impreciso, visto que o Festival Carmiel surgiu em 1988 e o Carmel em 1981.

¹⁴ Conforme consta no site <https://helio71.wixsite.com/grupo-de-danca>, organizado por Helio Plapper, o grupo de danças d'A Hebraica (*Lehaká Hebraica*) foi fundado em 1974, quando da chegada do coreógrafo Guiora Kadmon em São Paulo. Com seu lema de “ensinar o sionismo pelos pés”, ele cativou uma boa quantidade de jovens para integrar o grupo. Esta passou a ser a *lehaká* representativa da instituição, realizando apresentações em lugares diversos (em São Paulo e outros estados do Brasil e também no exterior), tanto dentro de eventos da comunidade judaica quanto fora. A *Lehaká Carmel* (seu atual nome) é hoje um dos grupos de dança israeli mais antigos do Brasil, conseguindo durante todo esse tempo manter o status de um dos melhores do gênero, em âmbito nacional.

peçoal seu, o banqueiro Joseph Yacoub Safra (1938-2020). Este custeou inteiramente o festival nesta edição e em muitas outras mais.

Arbaitman contratou Guiora Kadmon, com quem tinha muito boa relação, para ser o diretor geral e artístico, trazendo-o de Israel ao Brasil novamente (a sua primeira *shlichut* foi durante a década de 1970). A proposta do Festival Carmel era que esse fosse não somente um evento nacional, mas latino-americano. Guiora Kadmon fez o trabalho de viajar para diferentes países da América Latina para convidar grupos para se apresentarem nesse festival em São Paulo (ele era uma pessoa muito carismática, muito bem relacionada no meio e respeitado como uma importante referência da dança israeli).

Logo nessa primeira edição o festival atingiu uma enorme dimensão, fato este que pegou Guiora Kadmon de surpresa, o qual foi salvo por pessoas da *Lehaká Hebraica*¹⁵, que voluntariamente resolveram o ajudar para que o evento não virasse um caos. Estas pessoas assumiram a recepção dos diversos grupos de fora, organizando suas acomodações, resolvendo os vários imprevistos relativos à produção executiva, confeccionando os crachás e diplomas dos participantes e auxiliando na organização artística do show. Ao final, o festival acabou sendo um sucesso, mas despertou-se a consciência da necessidade de ter sempre uma grande equipe de profissionais e voluntários para fazer esse grande evento funcionar dentro dos conformes. Segundo informado por Nathalia Leiderman Benadiba, (1981-), que está há mais de dez anos na coordenação do Departamento de Danças da Hebraica e na direção geral e artística do Festival Carmel, hoje conta-se anualmente com uma equipe de trabalho composta, em média, por aproximadamente 300 pessoas, juntando voluntários¹⁶ e profissionais da Hebraica (de vários setores da instituição).

A primeira edição foi oficialmente denominada como Carmel - I Festival Latino-Americano de Dança e Música Israeli. Ainda que o fato de ter tanto dança quanto música pareça uma ideia referenciada no Festival Anne Frank, Arbaitman em seu discurso não confirma essa informação, mas a justifica como uma relação íntima pessoal com a música e por acreditar que ambas as artes estão imbricadas. A ideia de ser um evento tanto de dança quanto de música não foi elaborada da mesma

¹⁵ Os relatos dessas pessoas que trabalharam na equipe de apoio de Guiora Kadmon estão disponíveis no vídeo no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=1n78K0e65EE>.

¹⁶ Maioria dos voluntários são dançarinos das *lehakot* do clube.

maneira como se fez no Festival Anne Frank, com conjuntos musicais tocando e cantando ao vivo para os grupos de dança. Dentro da programação dessa primeira edição do Festival Carmel havia os shows de dança (a maior parte do evento voltava-se para esta arte) e um outro específico só de música. As danças eram acompanhadas com as suas trilhas musicais gravadas mesmo. Nos anos seguintes, o Festival Carmel passou a ser exclusivo para apenas a dança israeli. Além das *lehakot* de São Paulo, nesta primeira edição vieram grupos de Curitiba, Porto Alegre, Rio de Janeiro, México e Argentina.

Com o tempo, o Festival Carmel expandiu as suas fronteiras para além da América-Latina, recebendo grupos de países de outros continentes, como Estados Unidos, Panamá e, com frequência, de Israel¹⁷. Alcançou o status de ser o maior festival de dança israeli fora de Israel, acolhendo uma média de 100 grupos de diversos lugares, totalizando uma quantidade de mais de 2000 dançarinos de todas as idades. O aspecto grandioso (tamanho do palco, número de público e dançarinos, a volumosa programação do evento, e outros) e glamouroso (alta produção, com requintada infraestrutura de iluminação, equipamentos tecnológicos de última geração, cenários bem elaborados, shows com artistas famosos etc.) passou a caracterizar bastante a identidade desse festival.

Um outro festival de São Paulo que movimentava bem o circuito da dança israeli em âmbito nacional era o Festival de *Iom Haatzmaut*, que ocorria no Círculo Esportivo Israelita Brasileiro Macabi-Tremembé. O nome, que se refere a data comemorativa da independência do Estado de Israel (14 de Maio de 1948), acabou definindo o mesmo mês (não necessariamente o mesmo dia) como o seu período de acontecimento. Como se tratava de um evento realizado em um clube de campo, o clima do festival acabava tendo um envolvimento direto com aquele ambiente. Diferentemente da proposta glamourosa que caracterizava o Festival Carmel, este evento trazia uma ideia que solicitava uma estrutura mais modesta, que implicava em desfrutar da natureza juntamente com a vivência da dança israeli. Participantes vinham e se instalavam em barracas no meio de gramados, faziam rodas de violão, mergulhavam na enorme piscina do clube, viviam intensamente as relações sociais no evento (não tinham para onde ir à cidade e se dispersar, por se tratar de um

¹⁷ Segundo Nathalia Leiderman Benadiba, esse vínculo com grupos de Israel se fortaleceu quando o coreógrafo israelense Oren Halaly havia assumido a coordenação do Departamento de Danças da Hebraica e a direção do Festival Carmel, durante alguns anos da primeira década dos anos 2000.

terreno afastado) e aproveitavam o ar fresco daquele lugar. Em meio a tudo isso, ocorriam as apresentações de dança israeli e os eventos de *harkadá*. Conforme jocosamente denominou Luiz Schuchman (1956-)¹⁸ em entrevista concedida¹⁹, este era um “Festival de *Iom Haatzmaut Country*”, “Festival de *Iom Haatzmaut Ecológico*”.

Mesmo com toda a dificuldade de verba e patrocínios, o festival foi crescendo bastante durante o tempo de sua existência, caracterizando-se como um grandioso evento nacional de dança israeli, que contava com participação quase que total das *lehakot* de São Paulo, e algumas de outros estados, como do Rio de Janeiro, Curitiba e Porto Alegre. Este festival foi evoluindo junto com o clube. Conforme descrito pela professora e coreógrafa Adriana Gordon (1967-)²⁰, no primeiro ano do festival não se tinha ginásio no clube e o palco foi montado a céu aberto, no meio da grama. No segundo ano, já havia sido construído o teto do ginásio, mas ainda sem as paredes. Foi neste esboço de ginásio onde ocorreram as apresentações nesta edição. A partir do terceiro ano de festival, o ginásio já estava concluído e passou a ser o tradicional lugar de todas as apresentações nas demais edições.

O Festival de *Iom Haatzmaut*, durante basicamente todo o seu período de existência, que durou do final dos anos de 1980 até o início da década dos anos 2000, foi realizado sempre com muita limitação de verba e patrocínios. O sucesso do evento se deve a toda a dedicação apaixonada e financeiramente despreziosa da equipe organizadora, constituída por profissionais do clube e de voluntários (em sua maioria, pessoas de movimento juvenil judaico e de *lehakot* do clube). O término do festival foi consequência da crise financeira que o clube começou a vivenciar, tendo um número ínfimo de sócios. Chegaram até a vender parte do grande e belo terreno do clube de campo para segurar o problema econômico institucional. A nova diretoria resolveu focar mais nos esportes para tentar alavancar a situação do clube, deixando de investir na dança israeli. Assim, extinguiu-se esse tão expressivo festival para a comunidade da dança israeli do Brasil.

Em Curitiba também houve um festival que, mesmo que tenha se realizado apenas em três edições (1988, 1989, 1990), foi sucesso de crítica durante seu período de existência. O Festival *Alon*, criado, produzido e coordenado por

¹⁸ Luiz Schuchman (1956-) foi diretor social, diretor de juventude, vice presidente social e vice presidente de juventude do clube ao longo de uma década e meia.

¹⁹ Conversa com Luiz Schuchman disponível em: <https://youtu.be/vOUQX52Welc>.

²⁰ Conversa com Adriana Gordon disponível em: <https://youtu.be/jAGt-Q3WkMQ>.

Ricardo Sasson (1966-) e Vitor Aronis (1962-), trazia a peculiar característica de ser um evento exclusivo para a faixa etária infanto-juvenil. A história de sua fundação intercepta-se com as circunstâncias do funcionamento das *lehakot* da comunidade judaica de Curitiba. Desde o ano de 1964 até 1985, funcionou o grupo curitibano de dança israeli *Lehaká Kineret*, considerado, durante o seu tempo de atuação, o melhor do gênero, em âmbito nacional. Um grupo muito influente no cenário da dança israeli do Brasil, que, pela excelência da qualidade profissional de seus dançarinos e das suas coreografias, inspirou e estimulou a formação de muitas outras *lehakot* em outros estados. Porém, como a comunidade judaica curitibana é bastante pequena, a *Lehaká Kineret* foi o único grupo local durante mais de uma década. Na segunda metade da década de 1970, Ieda Bogdansky (1961-) criou o grupo infanto-juvenil *Kineretinho*, posteriormente denominado como *Lehaká Haemek*. A fundação desse grupo foi motivada para abarcar um público mais novo, interessado em praticar dança israeli e que antes não tinham oportunidade, uma vez que o único grupo era integrado apenas por pessoas da faixa etária jovem e adulta. Em 1985 extinguiu-se a *Lehaká Kineret*, sobrando apenas a *Lehaká Haemek* para representar a colônia de judeus da cidade.

Ricardo Sasson assumiu a direção da *Lehaká Haemek* em 1986 (ano seguinte ao término da *Lehaká Kineret*) e almejava fazer jus ao caráter desta como grupo representativo da dança israeli da comunidade judaica local. Como o grupo não tinha o nível do *Kineret* para estrelar um espetáculo, nem de ser grande destaque em festivais de dança israeli como fazia aquele extinto grupo, Ricardo Sasson conversou com Vitor Aronis²¹ sobre a possibilidade de realizarem um festival de dança israeli em Curitiba para dar protagonismo à *Lehaká Haemek*. A escolha do nome *Alon* (que significa cedro ou araucárias) para o festival, segundo Ricardo Sasson²², se deve ao fato de Curitiba ser uma cidade caracterizada por ter muitas araucárias, logo o título pretendia fazer referência à vegetação da cidade para fazer a ligação entre o evento com o seu lugar de acontecimento.

A primeira edição do Festival *Alon*, em 1988, foi realizada no salão do Centro Israelita do Paraná (CIP), onde já havia um palco e tinha uma condição razoável para receber esse tipo de evento. Não havia muitos recursos e verbas para

²¹ Vitor Aronis foi contratado para trabalhar como *sheliach* do movimento juvenil judaico *Habonim Dror* e ser responsável pelas atividades de juventude na comunidade.

²² Conversa com Ricardo Sasson disponível em: <https://youtu.be/Fd2pflqTg0g>.

altos investimentos em infraestrutura. Participaram grupos infanto-juvenis do Rio de Janeiro e São Paulo, além do *Haemek*. Mesmo com o modesto formato, o evento foi muito bem recebido pelas críticas. Na segunda edição, somaram-se também grupos infanto-juvenis de dança israeli da comunidade judaica de Porto Alegre. Devido à boa repercussão da primeira edição, o Festival *Alon* conseguiu para as duas outras edições melhores apoios e patrocínios, como do Banco da Cidade e da prefeitura de Curitiba.

Com o crescimento do festival, os shows passaram a ser feitos no ginásio do CIP, criando uma melhor estrutura, com um palco maior e mais apropriado para aquele tipo de apresentação. Além de todas as atividades realizadas na sede do CIP, alguns grupos que se apresentavam no festival dançaram também na Feira do Largo da Ordem (um importante ponto turístico da cidade, muito frequentado nos Domingos), expondo a dança israeli também para a população não judaica. Nesta segunda edição, contou-se com a participação do professor e coreógrafo argentino Sívio Berlfein, reconhecido e respeitado pelas suas atividades de dança israeli voltadas para crianças. A terceira edição caracterizou-se por estrutura semelhante à da segunda, acolhendo grupos das mesmas cidades, realizando shows e *harkadot* na sede do CIP e na Feira do Largo da Ordem e recebendo um visitante internacional para dar atividade, sendo desta vez o renomado coreógrafo israelense Moshé Telem. Segundo Ricardo Sasson, durante as três edições, o festival era composto por uma média de 8 a 12 grupos participantes, com dançarinos entre 12 e 16 anos. Como desde o início da criação do Festival *Alon* tudo estava muito centrado nas figuras de Ricardo Sasson e Vitor Aronis, quando ambos resolveram não mais tomar a frente de sua produção e coordenação, este evento cessou suas edições.

Um outro festival bastante expressivo na cena brasileira da dança israeli, que ainda existe em contínua atividade, é o Festival *Choref*, realizado bianualmente na cidade de Porto Alegre. Esse festival foi fundado em 1986, por uma iniciativa liderada pela curitibana Ieda Bogdansky. Ela havia sido chamada pela Federação Israelita do Rio Grande do Sul, em 1985, para ir morar em Porto Alegre e trabalhar com o grupo gaúcho *Lehaká Kadima*²³. Conforme narrado pela mesma²⁴, a ideia de

²³ Segundo narra Espíndola (2005, p. 26), os jovens da comunidade judaica gaúcha foram inspirados a montar uma *lehaká* quando eles viram no Salão de Atos da PUC, em Novembro de 1978, uma apresentação do renomado grupo curitibano *Kineret*. A Federação Israelita do Rio Grande do Sul

se fazer um festival de dança israeli em Porto Alegre começou a partir de uma conversa informal junto com os bailarinos da *Lehaká Kadima*. Tal proposta foi depois crescendo e tomando forma e, então, resolveram escrever um projeto para apresentar à Federação Israelita da comunidade judaica gaúcha. A ideia era que o festival acontecesse no primeiro semestre, visto que a maioria dos demais festivais ocorriam no final do ano. Por isso, foi escolhido como título o nome *Choref*, cuja palavra hebraica traduz-se como inverno, período que ficou planejado para a realização do evento.

Um obstáculo inicial era o porte menor que aquela colônia judaica tinha em relação às outras acostumadas a promoverem festivais, como a do Rio de Janeiro e a de São Paulo. Não havia condições e estrutura para receberem tantos grupos e dançarinos. Para fins de controle numérico de participantes, Ieda Bogdansky propôs que aquele festival fosse composto apenas por grupos convidados. A quantidade estabelecida foi de 10 grupos convidados, além da *Lehaká Kadima*, somando uma média de 300 dançarinos para serem recepcionados. Convidaram 4 *lehakot* da Argentina, 1 do Uruguai, 1 de Curitiba, 2 do Rio de Janeiro e 3 de São Paulo. Estava previsto para haver apenas uma noite de show com as *lehakot*, no Teatro da OSPA (Orquestra Sinfônica de Porto Alegre), as quais, cada uma delas, só poderiam apresentar apenas uma dança. Essa condição foi colocada para que o show tivesse um tempo razoável, sem cansar a plateia por conta de uma duração excessiva. Caso algum coreógrafo tivesse interesse de apresentar outras danças, estas poderiam ser performadas durante outras atividades do festival (sem a mesma estrutura e requintes oferecidos por um teatro).

Conforme destacado por Ieda Bogdansky, o grande objetivo do festival não era apenas que as pessoas viessem se apresentar, mas que aquele fosse um encontro de jovens dançarinos. Por este motivo, o festival foi organizado com atividades manhã, tarde e noite, espalhadas por diferentes sedes de entidades israelitas da cidade, como o Centro Israelita (a base principal do evento), o clube campestre, a sinagoga e a escola. Houve um grande foco na *harkadá*, com muitas

negociou a vinda da professora paulista Yudith Gantman (1951-), figura com vasta experiência de dança e formada em Israel, para iniciar o trabalho de dança israeli junto àquele grupo de jovens judeus, composto por alunos do Colégio Israelita Brasileiro, universitários e profissionais liberais. Assim, em 1979 funda-se a *Lehaká Kadima* (tradução: Avante), que, tendo sido assumida por diferentes coreógrafos no decorrer dos anos, existe hoje como um dos grupos de maior longevidade e de maior representação da alta qualidade da dança israeli no Brasil.

²⁴ Conversa com Ieda Bogdansky disponível em: <https://youtu.be/NQ6p07koKaw>.

horas dedicadas aos *chuguim*. O Festival *Choref* foi quem inaugurou a tradição da “maratona de dança” nos festivais de dança israeli do Brasil, que é uma *harkadá* que dura a noite e a madrugada inteira até o amanhecer (era também nessa ocasião o momento mais propício para os grupos apresentarem suas coreografias que não puderam ser encaixadas no show do teatro). Toda a equipe que comandava a *harkadá* e os *chuguim* era de dançarinos da comunidade judaica gaúcha. Nesta edição, ainda não havia condições financeiras para fazerem altos investimentos chamando profissionais estrangeiros renomados para desenvolverem atividades (já tem alguns anos que isso se tornou uma prática recorrente neste festival). Ieda Bogdansky realizou com seus dançarinos do *Kadima* um treinamento para a didática do ensino de coreografias de *harkadá*.

Houve um sincero engajamento e envolvimento da turma de dança do *Kadima*, de integrantes de movimentos juvenis judaicos e dos representantes comunitários (principalmente da Federação Israelita) para que tudo neste festival ocorresse de forma bem feita e dentro dos conformes. Toda conquista de patrocínios e apoios, a organização para recepcionar os grupos, para dar conforto à logística dos dançarinos e para fazer funcionar cada atividade do evento, tudo isso, foi concretizado com êxito graças ao esforço coletivo daquela comunidade judaica.

Depois da primeira e segunda edições do Festival *Choref*, que aconteceram em 1986 e 1987, este passou a ocorrer bianualmente devido a um acordo com a comunidade judaica do Uruguai que passou a realizar o seu Festival *Naguia* (a proximidade geográfica propiciava uma boa parceria entre ambas as comunidades). Assim, revezavam-se, entre si, com realização de seus festivais ano sim, ano não. O *Naguia* se extinguiu com o tempo e o *Choref* continuou e manteve o seu caráter bianual. Criou-se também em Porto Alegre o Festival *Darom* (tradução: Sul), o qual passou a preencher estes anos vagos. Trata-se de um festival específico da comunidade judaica gaúcha, o qual visa oportunizar espaço para todas as *lehakot* locais poderem se apresentar (muitas não conseguiam no Festival *Choref*, por se tratar de um evento reservado a grupos convidados). *Darom* é um festival aberto para qualquer *lehaká* da cidade (não de fora), seja do nível e faixa etária que for. O Festival *Choref* manteve durante muito tempo o seu caráter seletivo, preenchendo suas edições com os grupos mais representativos da comunidade local e com os convidados de outros lugares. Recentemente tem-se começado a 1084 experimentar a alteração deste formato, passando a funcionar com o modelo de

inscrição aberta a quem tiver interesse em participar.

Conclusão

Tudo isso exposto, evidencia-se que o hábito cultural pela prática da dança israeli no Brasil é algo que foi crescendo e se consolidando no decorrer dos tempos em diversas comunidades judaicas espalhadas pelo país. O reconhecimento da importância que representa a equação dança = passos + significados + ambiente (ESPÍNDOLA, 2005, p. 25) motivou no Brasil a criação e promoção de todos esses festivais de dança israeli.

Referências

ESPÍNDOLA, S. S. **Nos passos do Kadima**: a dança israeli no Rio Grande do Sul. Organização e edição de Susana Sondermann Espíndola. Porto Alegre: Fundação Israelita Brasileira de Arte e Cultura Kadima, 2005.

PLAPER, H. **Dança folclórica israeli no Brasil**. Disponível em: <https://helio71.wixsite.com/grupo-de-danca>. Acesso em: 19 de Abril de 2022.

Vídeos acessados:

<https://youtu.be/7zJqgTpTDOU>
<https://youtu.be/7zJqgTpTDOU>
<https://youtu.be/wGIEirM4DXM>
<https://youtu.be/ob79b2w4VYI>
<https://youtu.be/Gzdj0U51tuU>
<https://youtu.be/vOUQX52Welc>
<https://youtu.be/jAGt-Q3WkMQ>
<https://youtu.be/Fd2pflqTg0g>
<https://youtu.be/NQ6p07koKaw>
<https://www.youtube.com/watch?v=1n78K0e65EE>
<https://www.youtube.com/watch?v=2jtUMATgWsM>
<https://www.youtube.com/watch?v=HWI8lyNHZzw>

Escritas assombradas, arquivos que dançam

Isis Alves (UFRJ)
Felipe Kremer Ribeiro (UFRJ)

Comitê Temático Dança, Memória e História

Resumo: A pesquisa propõe um estudo acerca de uma prática desenvolvida no Curso Técnico em Dança da Rede Faetec, o diário de bordo, um caderno de acompanhamento e registros de atividades entranhado ao processo de ensino-aprendizagem da metodologia dança significativa de Rosane Campello, onde, através da escrita, são registradas experiências pessoais, memórias, desenhos e o que mais puder compor este material que acompanha os alunos. O presente artigo é parte da investigação ainda em andamento que se desenvolve no Programa de Pós-graduação em Dança da UFRJ, trazendo à baila questões de um trabalho em processo de desenvolvimento.

Palavras-chave: DIÁRIO. ESCRITA. DANÇA. MEMÓRIA. ARQUIVO.

Abstract: This research proposes a study about a practice developed in the Dance Technical Course of Faetec, the logbook, a follow-up notebook and activity records ingrained in the teaching-learning process of the Meaningful Dance Methodology of Rosane Campello, where, through writing, personal experiences, memories, drawings and whatever else can compose this material that accompanies the students are recorded. This article is part of the ongoing investigation that is being developed in the Postgraduate Program in Dance at UFRJ, bringing up questions of a work in process of development.

Keywords: DIARY. WRITING. DANCE. MEMORY. ARCHIVE.

Introdução

Esta pesquisa se inaugura no ano de 2012, onde inicio meu processo de profissionalização técnica em dança. Como aluna da segunda turma do curso, oferecido na Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch (ETEAB) da Rede FAETEC, localizado no bairro de São Cristóvão na Zona Norte do Rio de Janeiro, tive a oportunidade de fazer parte de um projeto de ensino profissionalizante em dança gratuito e integrado ao ensino médio que ocupa uma escola cujos cursos são, em grande maioria, da linguagem da comunicação, como produção audiovisual, publicidade, marketing, eventos, dentre outros.

É ainda no primeiro ano de formação que os alunos do curso técnico em dança são apresentados aos diários de bordo, uma prática formativa parte do

contexto que integra a ideia do curso técnico em dança e que me acompanha e instiga até os dias de hoje enquanto artista e pesquisadora da dança.

Como um curso integrado ao ensino médio, além das disciplinas de formação geral como português, matemática, história, etc, o currículo compreende alguns componentes curriculares (como são chamadas as disciplinas no curso) como Consciência Corporal, Técnicas da Dança I, II e III (divididas em balé clássico, dança moderna e jazz), História da Dança, Dança Contemporânea, Fundamentos do Teatro e da Música, Videodança, Produção Coreográfica, Prática de Montagem, dentre outros componentes que provavelmente foram agregados ao curso posteriormente, tendo em vista minha participação em anos iniciais de oferecimento do curso. A proposta do ensino médio integrado visa, justamente, ofertar as disciplinas de formação geral em diálogo mais íntimo com os componentes curriculares técnicos, propondo uma forma de ensino-aprendizagem menos segmentada.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos:

O Ensino Médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 44).

Para citar o que talvez seja seu principal objetivo, o curso visa contribuir com o desenvolvimento da formação profissional em dança através da metodologia de dança significativa, capacitando tecnicamente os profissionais para atuação em mercado de trabalho de maneiras diversas, preparando os alunos de forma integrada para compor suas jornadas profissionais de acordo com a área de maior interesse. E, embora o ensino médio técnico nasça com o objetivo de proporcionar uma formação profissional mais rápida para inserção do mercado de trabalho, a realidade é que eu pude conhecer os cursos da graduação em dança da UFRJ através da indicação dos professores do curso técnico da FAETEC e não apenas isso, o forte incentivo para que todos nós, alunos nos anos finais, pudéssemos nos decidir entre os cursos oferecidos, de licenciatura em dança, bacharelado e o meu escolhido, o curso de bacharelado em teoria da dança.

Oferecendo linguagens diferentes da dança e a possibilidade de relações

com outros campos, objetiva-se que, ao término do curso, o aluno esteja capacitado para criar projetos culturais de dança, que saiba lidar com as diversas linguagens que são abordadas e gerar suas próprias produções. Na busca de algo que auxilie a integração entre as disciplinas do ensino médio e do ensino técnico, a coordenação do curso organiza e pensa cada ano letivo com os chamados “binômios conceituais”, temas geradores e impulsionadores de pensamento para cada ano.

As turmas de primeiro ano trabalham com base no binômio de “Corpo-Mundo”, oferecendo componentes curriculares que trabalham conteúdos com maior potencial de diálogo, situando o corpo no mundo e suas diversas relações com a dança. Nas turmas de segundo ano, o binômio trabalhado é “Brasil-Movimento”, enfatizando elementos culturais da diversidade brasileira, bem como sua história e outros temas relacionados. Já no terceiro ano o escopo se fecha ainda mais, trabalhando com “Rio-Cena” propondo um olhar mais localizado à cidade onde está sediado o curso, enfatizando elementos e questões que se referem ao conceito de cena e à cultura do Rio de Janeiro.

Percebe-se, com esta organização de lógica binária, uma sugestão de caminho lógico para que os professores de todas as disciplinas possam se orientar quanto ao andamento do pensamento do curso técnico, permitindo que professores do ciclo básico possam direcionar suas aulas para os mesmo temas do técnico, oferecendo maior integração ao processo de aprendizagem dos alunos a cada ano. Além de criar uma proposta de unidade entre o ciclo básico e o ensino técnico, o emprego dos binômios gera uma interessante relação dos alunos com questões referentes ao processo de assujeitamento, recepcionando os alunos do curso técnico em dança com um olhar mais global e alargado, permitindo a absorção de todas as características carregadas por cada aluno, encaminhando para um segundo ano mais direcionado à ideia de brasilidade.

É no terceiro ano do curso técnico em dança que, após passados os dois últimos anos observando o macro, pode-se voltar para o micro tão diverso que é a cidade do Rio de Janeiro, inspirando criações cada vez mais autobiográficas, e assim, expressa-se imprescindível o compromisso do plano de curso com uma verdadeira formação cultural, que “precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza” (ADORNO, 1995, p. 19).

1088

Aprofundando a noção de absorção das características diversas de

alunos em fase de chegada à escola para o primeiro ano do ensino médio, é possível observar uma gama de interpretações e vivências acerca do campo da dança de maneira plural e fruto de cada espaço, formal ou informal de dança, de onde cada um chega interessado. Tal movimento integra a ideia formadora do curso enquanto parte da educação significativa de David Ausubel, psicólogo da educação estadunidense, teórico conhecido por valorizar o que o aluno já traz como conhecimento (WANDERLEY, 2019).

Alimentada pelos conceitos de Ausubel, Rosane Campello então desenvolve as partes de sua metodologia aplicada no curso técnico que compreendem a ação de integração dos saberes dos alunos, entendendo a aprendizagem significativa do teórico como “o processo pela qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do aluno, ou seja, a interação da nova informação com uma estrutura cognitiva específica” (WANDERLEY, 2019, p. 32).

Identificar os conhecimentos dos alunos acerca da dança, compreendê-los e atuar sempre junto ao que é trazido de experiências anteriores contribuem para uma adequação da ideia de “dança para todos” que o curso técnico emprega, evidenciando principalmente no ato de não exigir um teste de habilidade específico para a aprovação do curso, sendo necessário apenas a aprovação na mesma prova que todos os outros alunos devem realizar para obtenção da matrícula na rede. A absorção das experiências anteriores dos alunos ainda no primeiro ano segue contribuindo para a formação que privilegia a capacidade de criação e reflexão, além de reforçar uma ideia de dança plural e capacidade relacional indelével.

Enquanto aluna egressa, tenho minha fala voltada para o conhecimento sobre as questões do curso desenvolvido no meu processo de formação superior em dança, onde ingresso muito interessada em compreender as questões das teorias da dança para aprofundar minha curiosidade e interesse no curso onde eu acabara de me formar, assim como os conhecimentos desenvolvidos no momento onde me encontro, em processo de pesquisa em um curso de pós-graduação também em dança, e nesta pesquisa preliminar, volto minha fala muito para o lugar da memória e das lembranças do que vivenciei como aluna.

Interessa, além de buscar compreender na minha práxis em dança o que é fruto da metodologia significativa, conhecer outras abordagens de outros ex-alunos que assim como eu, vivenciaram o curso técnico, os que seguiram com a dança e os

que trilharam outros caminhos profissionais.

Amanda Santos de Lima e Celia Regina Otranto aprofundam um estudo desenvolvido num artigo que ressalta tantas características que diferem o curso técnico em dança da FAETEC de outros cursos técnicos em dança da cidade do Rio de Janeiro e revelam que, a partir de aspectos levantados no estudo como o tipo de ensino oferecido, o tempo de formação e o fato de serem públicos ou privados, pode-se afirmar que o curso técnico em dança da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch “apresenta currículo, organização, rotina e objetivos que diferem de outros cursos técnicos em dança, trazendo para o cenário da dança carioca uma nova realidade na formação profissional deste artista” (LIMA; OTRANTO, 2017, p. 267).

Pensar a prática da escrita em caderno como parte obrigatória de um processo formativo profissional em dança em um curso oferecido na rede pública na Zona Norte do Rio de Janeiro, em um curso de corpo discente majoritariamente feminino (LIMA; OTRANTO, 2017) desperta minha curiosidade, nutrida pela experiência encarnada de ter feito parte deste recorte tão específico e potente para o campo da dança.

A curiosidade e o desejo investigativo abrangem maior entendimento e possibilidade disseminadora da ideia do diário concebida ainda nos moldes do contexto que abarca o ambiente da sala de aula prática do curso técnico em dança, da forma com que essa prática pode ter possivelmente acompanhado os ex-alunos em suas trajetórias e indo além, o que pode ser desenvolvido em cima da ideia dos diários de bordo de maneira expandida, buscando entender o que significou, o que significa e o que pode significar um diário de bordo.

O que é um diário de bordo?

Assinalo o subtítulo com o questionamento que atualmente move esta pesquisa, passando pelo crivo da pesquisadora em processo de desenvolvimento de pesquisa que investiga e se perde no olhar lançado para o horizonte de possibilidades que podem conduzir esta investigação. Porém, experimento olhar para a minha própria compreensão dos diários de bordo neste momento de maneira segmentada em: como o diário se dá no contexto educacional do curso técnico em dança e como foi vivenciá-lo na prática.

No momento desta pesquisa procuro me deter entre esses dois

segmentos para melhor organizar a relação de um tempo passado com os diários, para então poder esmiuçar possibilidades do meu atual presente, e então, seguir em busca do que pode significar a futuridade desses objetos.

Assumo também, no momento da escrita deste artigo, que trabalho com a referência de uma entrevista que realizei com uma professora do curso técnico em dança, que atua enquanto discente do curso desde a sua inauguração até os dias de realização desta pesquisa. A entrevista concedida pela professora Luciana Carnout compõe parte embrionária de investigação desta pesquisa acerca da etapa investigativa do contexto educacional dos diários de bordo no curso técnico em dança da FAETEC.

Gostaria, portanto, de acomodar sua fala a respeito dos aspectos artísticos-pedagógicos. Debruçando-me primeiramente no nome que intitula os cadernos enquanto uma prática do curso técnico em dança, procuro entender o motivo dos cadernos se chamarem diários de bordo, um nome que se liga em muito a ideia de uma prática de registro à bordo de um navio, por exemplo, ou a algum processo de viagem, travessia. Para o curso técnico em dança da FAETEC, os diários são um processo artístico-pedagógico rizomático que atravessam toda a escrita do curso e todo o processo metodológico e que, em contrapartida, bebe nas fontes externas ao curso que deram origem à ideia do projeto pedagógico.

A escrita é um processo em rede de conhecimentos e atravessamentos, tanto para o corpo discente, como para o corpo docente que, segundo a professora Luciana Carnout, também adota a prática dos diários de bordo. Os diários levam esse nome dentro do processo metodológico por compreender discentes e docentes nesse processo de navegação artística e pedagógica de crescimento, sendo uma metáfora do diário de bordo enquanto registro do dia-a-dia de uma determinada viagem.

O registro em diário não é apenas sobre a inscrição do que foi feito na aula enquanto documentação de etapas, ele é também essa possibilidade, afinal, o registro de etapas faz parte do processo de composição dos diários, mas é um espaço de registro dos atravessamentos de como o aluno incorpora a prática daquele dia específico de trabalho investigativo corporal ou criacional daquele componente curricular, de como ele pode correlacionar aquele componente com a própria vida com aspectos anteriores da própria trajetória, aspectos do próprio dia-a-dia e com os outros componentes do curso.

Os diários são espaços para registrar a integração daquele componente curricular em específico (tendo em vista que cada disciplina do curso técnico em dança exige um caderno separadamente) e entender como que os alunos podem criar pontes dos conteúdos ministrados com o que cada um conhece e entende de mundo, portanto, o diário de bordo é o lugar de integração da parte pedagógica, artística, poética e pessoal e de sintetização da experiência de forma relacional e integrada.

Além disso, a rotina e a constância na tarefa de se manter escrevendo sobre as aulas também passa pelo momento onde os diários são entregues aos professores responsáveis por cada conteúdo curricular para a revisão do que vem sendo construído em cada escrita. Ainda segundo a professora Luciana, “O momento de ter acesso aos diários dos alunos é o momento de ter um *feedback* para os professores do andamento dos processos formativos do curso.”

À princípio, os professores procuram deixar sempre claro aos alunos que os diários são parte de um processo artístico, mas também pedagógico e que faz parte do processo de troca aluno-professor e que, apesar de haver o movimento de entrega dos cadernos, os materiais não são compartilhados com outros professores fora do processo do componente curricular em questão ou qualquer outro aluno, ou seja, a relação tecida ao redor e através da escrita dos cadernos é exclusivo entre aluno e professor responsável pelo componente curricular, formando uma tríade entre aluno, componente curricular e professor que não foge à esta relação de compartilhamento de informações pessoais. Há nesses cadernos um tipo de conteúdo prático porém sensível, “Não porque ali segredos sejam secretados, mas o modo de fazer” (KÍFER, 2018, p. 115).

Existe, como um acontecimento comum ao processo de relação com a escrita dos cadernos e posteriormente aos professores, com a leitura, a possibilidade de encontrar um registro de um sentimento negativo com relação a uma aula específica, pelos mais variados motivos que possam existir, desde a falta de interesse pelo tema até não se sentir bem no dia do oferecimento da aula.

Portanto, existe nesta relação triangulada dos cadernos uma certa relação crítica dos alunos com os professores e os conteúdos abordados nas aulas, o que torna o pilar da relação entre alunos e professores ainda mais reforçado, compreendendo que a crítica faz parte do processo que é construído ao longo dos componentes curriculares, ao longo dos três anos de formação, proporcionando

também ao professor uma certa constância no ato de revisar o que tem oferecido, como tem oferecido e como seguir se atualizando.

Há também, como parte da fazedura dos diários, por parte dos alunos, uma resistência à aderência da escrita, como um sintoma da tarefa de estar em constante processo de vivência prática e vivência escrita. Com isso, encontro espaço para registrar uma primeira memória, mesmo que ainda no momento de inscrição, acerca do contexto pedagógico dos diários de bordo.

A tarefa de composição de caderno não me parecia fácil nas condições em que eram apresentados. A novidade da ideia, a integração de duas ações que me pareciam tão opostas (a escrita e a dança) e a necessidade de produção em massa dessa atividade chegaram a mim com a resistência antes citada, sendo uma tarefa que, particularmente, demorei a aderir, propiciando um ambiente onde eu iniciava meu vínculo com os cadernos com uma relação de sabotagem da ideia sugerida onde deveríamos escrever logo após a prática, com o sangue ainda quente, para não perder o caráter imediato da escrita após vivência incorporada enquanto uma extensão da própria aula.

A realidade evidencia certa supervalorização da aula prática em detrimento da prática da escrita, havendo ainda neste primeiro ano de formação, momentos de escrita há poucos minutos de entrega dos diários para a vistoria, aproveitando vestígios de memória pessoal e também, algumas vezes, da memória coletiva da turma para cada aula.

Hoje compreendo essa relação como parte do processo de introdução ao próprio exercício de composição dos cadernos, o que pode-se supor que, como em qualquer outro processo, alguns se relacionam melhor enquanto outros podem, durante todo o curso, apresentar essa resistência e nunca aderir a escrita pós prática. Estes são todos cenários possíveis e reais do oferecimento de uma tarefa num projeto pedagógico em processo de andamento como é o curso e como sempre serão os diários de bordo, enquanto a prática for exigida e incentivada.

Entrando no que posso chamar de processo de “fazedura genuína” dos cadernos, com entrega, registro, integração e relação artística e pedagógica, pode-se passar pela resistência da entrega dos cadernos aos professores no momento das revisões. Contudo, a necessidade de estar sempre lembrando a importância e o papel dos diários enquanto uma ferramenta pedagógica segue fazendo a manutenção da confiança na relação de compartilhamento dos cadernos com cada

professor.

Não apenas numa relação com terceiros, ainda na relação que se instaure entre alguém que se encontre com um material que ele mesmo escreveu há anos atrás, há o momento de retorno e de se entender através da reorganização que pode propor a leitura de um caderno do passado, inspirando e produzindo reflexão acerca do que vinha sendo feito em outros tempos, como eram realizadas suas práticas, quais eram suas referências e suas impressões sobre determinados temas ali registrados.

Alguns alunos que seguem a carreira da dança e futuramente vem a ministrar aulas de dança já mencionaram a importância dos diários guardados para a sua vida profissional, podendo retornar a alguma prática específica que foi registrada ali por algum motivo e pode ser revisitada na atualidade, na posição de professor proponente da prática para outros alunos em outros contextos. Portanto, quando lemos o que foi escrito no passado por nós mesmos, estamos de alguma maneira vivendo de novo, na concepção da memória, que é como viver mais uma vez, reativando a ação lida através da memória que as palavras inscrevem e o corpo registra.

Os diários na minha memória

Compondo a outra face de como experimento segmentar meu olhar para os diários de bordo nesta altura da pesquisa, escolho selecionar algumas memórias que parecem ser pertinentes ao processo de entendimento e documentação sobre o que significou essa prática na vida de uma aluna que experienciou. Considero o relato de experiência um valioso dado, vindo de uma aluna egressa que tem a oportunidade de escrever sobre os resultados alcançados advindos da prática com os cadernos, pretendendo contribuir de forma relevante para o campo da dança.

Conforme antes citado, pude experienciar um comportamento já esperado pelos alunos que entram em contato com a tarefa de produção dos diários de bordo pela primeira vez, oferecendo certa resistência à prática constante da vivência em aula e escrita imediata das impressões. Para além do tempo encurtado entre atividades na escola para um momento dedicado somente à escrita dos diários, acolho a lembrança de alguns professores que concordavam em reservar alguns minutos finais de suas aulas para que minha turma pudesse ter algum tempo

exclusivo para a escrita.

Hoje compreendo que o momento onde os próprios alunos escolhem pedir ao professor um momento final para a escrita pode ser algo conquistado com a insistência à aderência ao processo, sem criar o vício de entender o momento da escrita dos diários apenas se os professores oferecerem esse momento, mas permitindo que cada um, ou enquanto coletivo-turma, possam entender em que ocasião melhor funciona a escrita dos diários. Afinal, tendo em vista que a prática da composição dos cadernos é um exercício autoavaliativo e auto investigativo, o tempo entre o fim da aula prática e o início da escrita dos cadernos pode ser entendido das mais alargadas formas, desde um tempo de pausa até um enquanto a extensão do outro.

Embora a atividade possa parecer simples, quando os momentos iniciais de relação com os cadernos são também os momentos iniciais de relação com os componentes curriculares, com a escola, assim como com outros membros da turma e do corpo de professores, o ato de composição dos cadernos de cada componente curricular parecia iniciar como um momento de experimentação e exploração do que permitiam aquelas páginas pautadas dos pequenos cadernos que escolhi. A sensação de nunca conseguir dar conta da totalidade das aulas na escrita detalhada de cada exercício proposto foi dando lugar a outras possibilidades de captura de sensações, lembranças para enfim, a criação.

Parte importante no processo ainda inicial de composição dos diários de bordo está na criação da capa de cada caderno. Colocar a intenção de cada componente curricular para melhor identificar cada diário e ainda ter a oportunidade de deixá-lo mais de acordo com o que se identifica é uma etapa valiosa, que gera identificação com aqueles objetos que acompanharão todo o ano letivo e posteriormente, poderão ser guardados para lembrar aquele período específico.

Lembro-me de estar bastante empolgada com a possibilidade de criar minhas próprias capas, o que serviu de motivo para seguir persistindo na tarefa da escrita através de dias mais distanciados da prática de me dedicar ao que antes chamei de fazedura genuína. É correto afirmar que não existe uma forma ideal de composição dos diários de bordo, uma vez que as possibilidades de criação são incentivadas, desde o início, a serem o mais criativas possíveis, compreendendo bem à sua esfera artística, contudo, é necessário lembrar que o viés artístico acompanha o pedagógico de maneira intrínseca, acompanhando a demanda de

algumas regras mínimas.

Com isso, evoco as memórias de quem foi apresentada ao processo, me mantive constantemente incentivada a seguir produzindo os diários de bordo de cada componente curricular, e assinalo em apoio apenas das minhas lembranças de haver certas regras mínimas. A sensação de que fica na memória de que talvez existam essas regras básicas podem ser reflexo da própria etapa de entrega dos diários, havendo sempre a necessidade de produção para si mesmo com a consciência de que aquele material será revisado por outros olhos e não menos importante, os olhos do professor responsável pelo oferecimento de cada aula oferecida.

Apesar de acreditar nesta etapa do processo como parte importante do segmento pedagógico da poderosa dualidade que pode oferecer o artístico-pedagógico, é necessário compreender tal tarefa como parte da linha tênue que permite que a instância educativa e a instância artística sigam em constante simbiose, ou como afirma a professora Rosane Campello no subtítulo de seu livro: “arte e educação de mãos dadas”, e que diferencia os diários de bordo de outras possíveis práticas de escrita em arte, como por exemplo, os cadernos de artista. Parte importante desta pesquisa em desdobramento é estar em conversa com outras possibilidades de composição escrita artística, bem como os cadernos de artista, porém, permito-me limitar a apenas trazer a ideia à baila na composição do pensamento do presente artigo.

Não limitando o alcance da memória apenas aos momentos iniciais do contato com os diários de bordo no contexto do curso técnico em dança da FAETEC, apresento nos anos seguintes certa curiosidade em compreender melhor como outros alunos organizaram suas formas de relacionamento com os cadernos, pedindo para que membros da minha turma pudessem emprestar seus diários para lê-los. Lembro de haver pouca resistência principalmente por parte de alunos que tinham maior dificuldade de acolher a ideia de total sinceridade com a escrita, limitando seus relatos a documentação de atividades e etapas das aulas.

Pude compreender as diversas possibilidades de composição dos diários de bordo a partir da observação de como cada aluno se comporta mediante meu pedido para análise, bem como a forma de cuidar dos cadernos. Ainda no momento de formação técnica não posso afirmar que apresentava curiosidade com quaisquer outras finalidades senão de comparação, para melhor entender se eu estava de fato

dentro de um escopo de expectativas do que esperam quando professores liam meus diários.

Lembro-me também da relação triangulada de aluno-componente curricular-professor ir se acomodando melhor a medida que sentia que os professores mais acompanhavam se de fato o caderno estava sendo produzido do que devolviam algum comentário a respeito dos rumos que tomávamos com nossas escritas. Nenhum comentário afetou minha relação com a composição dos cadernos, nem de demonstração de admiração ou de repulsão.

Parte da postura adotada pelos professores no período em que estive em formação para com os cadernos permitiu que outras possibilidades de escrita sobre as aulas fossem experimentadas, mas sempre com certa ancoragem em demonstrar que houve uma presença plena nas aulas do início ao fim, o que nem sempre é verdadeiro, alargando ainda mais o conceito que ensaio sugerir de “fazedura genuína”, compreendo um momento de entrega ao processo de composição dos diários de bordo como uma tarefa em extensão à aula experienciada, compondo na escrita uma versão dilatada do que foi vivido, aliando o registro das etapas das aulas com impressões corporais, correlações com outros componentes curriculares, com outras instâncias da dança e outras instâncias da vida.

Parte do desejo da realização da tarefa dos diários de bordo por parte do plano do curso é chegar ao momento onde o diário é o espaço vivo de integração, sendo consumada a ideia gérmen de um curso de matriz curricular integrada de um curso de arte, aliando todos os componentes de forma indissociada.

Além de experienciar diversas etapas e possibilidades de relação com a escrita dos diários de bordo, compreendo que são um espaço expandido, de produção e principalmente, de aproveitamento. Esse é o ponto originário de formação do interesse para esta pesquisa. Explorar os possíveis desdobramentos com um olhar voltado para a dança e suas performatividades, analisar ramificações que partam do mesmo caule diário de bordo, das mesmas raízes curso técnico em dança da FAETEC, da mesma semente geradora que é a metodologia dança significativa.

Considerações finais

Quando comecei a me relacionar com os diários de bordo de forma mais

aprofundada iniciando minha pesquisa, partia de algumas questões marcadas unicamente a respeito de uma relação de futuro com seus materiais, com suposições a respeito de suas finalidades, aplicabilidades e possibilidades. Ao ser provocada por questões mais fundamentais a respeito da fazedura dos diários, percebo a necessidade de dar alguns passos atrás e vasculhar os aspectos que criaram o contexto para a sua criação, ou seja, compreender como se posiciona a ideia dos diários de bordo onde ele foi criado e é aplicado, no curso técnico em dança da FAETEC e ainda, experimentar enriquecer seus aspectos técnicos com minhas memórias de quem pode vivenciar os diários na prática.

A proposta deste artigo foi justamente mapear a forma com que venho me relacionando com os diários de bordo e compreender alguns dos problemas que surgem nessa trajetória inicial, compreendendo que ser um processo de pesquisa, que está ainda em andamento, mas que já incitam perguntas importantes para serem evocadas e refletidas.

Enquanto aluna egressa que passou pelo processo do curso e vivenciou a ferramenta artístico-pedagógica que são os diários de bordo, apresentando o impacto no meu futuro profissional, - este momento - com o que foi experienciado e apreendido no decorrer do curso técnico em dança, intento reafirmar que a formação oferecida pelo curso técnico em dança da FAETEC é importante no processo de formação profissional da dança no Rio de Janeiro, bem como no fomento de novos profissionais da dança e principalmente, de artistas que não tem condições financeiras de pagar cursos particulares, que em grande maioria são caros. Ensaio, enquanto volto aos diários enquanto uma maneira de produção de resistência política-artística, falar sobre a democratização do ensino da dança.

O presente artigo não encerra a discussão em questão, tampouco compete com a dissertação em desenvolvimento durante o processo desta formação, mas esforça-se em ultrapassar camadas, descobrir, desdobrá-las e começar a desfiar o esse tecido formado entre educação e performatividade em dança, a lama-fértil que produzem os diários de bordo no mundo (KÍFER, 2018).

Investigar os processos vivenciados pelos alunos que estiveram sob tais condições formativas, pode sugerir um entendimento mais aprofundado sobre quem são essas pessoas que iniciam a vida profissional em dança, quais suas características econômicas, sociais, políticas e regionais, entendendo como o curso atravessa a vida dessas pessoas sob tais condições e como cada uma delas

modificam suas próprias maneiras de se enxergar, desejar o próprio futuro, não necessariamente com uma formação continuada em dança, ou pela própria atuação no mercado após a conclusão do curso, mas levando em consideração aquela formação que passa por um processo artístico-pedagógico de um corpo cidadão olhado na sua subjetividade, fomentado a ser protagonista da própria história e autônomo das suas próprias escolhas enquanto cidadão, agente da própria comunidade enquanto artista e ser político.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995. 190 p.

ClAVATTA, M.; RUMMERT, S. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010. Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

LIMA, A.; OTRANTO, C. A Experiência do Primeiro Curso Técnico Integrado em Dança no Brasil. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 3, n. 05, p. 251-274, 1 out. 2018.

KIFFER, A. O rascunho é a obra: o caso dos cadernos. **Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 55, p. 95-118, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/10.1590/2316-4018556>

WANDERLEY, R. L. C. **Dança Significativa: Arte e Educação de mãos Dadas!** Appris, 2019.

Mapeamento da Dança no Rio Grande do Sul: processo da pesquisa

João Vitor da Costa Reis (UFPel)
Carmen Anita Hoffmann (UFPel)

Comitê Temático Dança, Memória e História

Resumo: Esse estudo surgiu da necessidade de dar visibilidade para as questões relacionadas à Dança no estado do Rio Grande do Sul. Há na história da dança no Estado, apesar da longa prática dessa arte, lacunas muito grandes no que diz respeito às organizações, principais personagens e o ideário que sustentou sua existência. A proposta é a de escrever essas histórias com vistas ao seu registro e análise das suas características, considerando as diferentes regiões e os diversos gêneros. O Mapeamento da Dança no Rio Grande do Sul é uma ação que pode ter muito a oferecer para a área de pesquisa no campo da Dança, traçando linhas sociais e históricas, ajudando a entender como funcionam os contextos das danças no estado e em suas cidades, em questões sociopolíticas e até socioeconômicas. Fornece a situação da realidade social, torna possível trabalharmos com a democratização da Dança, para que os 497 municípios do Rio Grande do Sul possam vivenciar experiências na sua diversidade.

Palavras chave: DANÇA. MAPEAMENTO. RIO GRANDE DO SUL. CADEIA-PRODUTIVA.

Abstract: This study arose from the need to give visibility to issues related to Dance in the state of Rio Grande do Sul. In the history of dance in the State, despite the long practice of this art, there are very large gaps with regard to organizations, main characters and the ideology that sustained its existence. The proposal is to write these stories with a view to recording and analyzing their characteristics, considering different regions and different genres. The Dance Mapping in Rio Grande do Sul is an action that can have a lot to offer to the area of research in the field of Dance, tracing social and historical lines, helping to understand how the contexts of dances in the state and in its cities work, on socio-political and even socio-economic issues. It provides the situation of social reality, makes it possible for us to work with the democratization of Dance, so that the 497 municipalities of Rio Grande do Sul can experience experiences in their diversity.

Keywords: DANCE. MAPPING. RIO GRANDE DO SUL. PRODUCTIVE-CHAIN.

1. O que é o Mapeamento da Dança?

O Mapeamento da Dança é uma ação desenvolvida no Projeto de Pesquisa Aspectos Históricos da Dança no Rio Grande do Sul da Universidade Federal de Pelotas. O projeto é coordenado pelas professoras Carmen Anita

Hoffmann e Maria Fonseca Falkembach, acompanhado pelo discente João Vitor da Costa Reis, bolsista de Iniciação Científica. Essa ação do mapeamento foi coordenada pela professora Maria Falkembach. tem como objetivo registrar e analisar os aspectos das danças no Rio Grande do Sul.

Esse projeto surgiu da necessidade de dar visibilidade para as questões relacionadas à dança no estado do Rio Grande do Sul. Há na história da dança no estado, apesar da longa prática dessa arte, lacunas muito grandes no que diz respeito às organizações, principais personagens e o ideário que sustentou sua existência. A proposta é a de escrever essas histórias com vistas ao seu registro e análise das suas características, considerando as diferentes regiões e os diversos gêneros. Através do entendimento da trajetória da dança esperamos dar luz ao contexto da dança na contemporaneidade.

A ideia desse estudo surge da necessidade de focalizar uma questão do nosso tempo: a continuada reconstituição das funções e dos significados, iluminando e esclarecendo como o papel da dança é histórico, cultural e socialmente construído no tempo. A identificação de indivíduos e grupos envolvidos diretamente com a dança, sobre os acontecimentos que vivenciaram e os trabalhos que produziram, contextualizados historicamente, deverão proporcionar suporte à pesquisa científica.

Nesse sentido, o projeto pretende localizar e investigar a atuação de profissionais e grupos de balé clássico, folclore, danças étnicas, moderna e contemporânea, suas frequências, e suas ausências no contexto do Rio Grande do Sul, com base em bibliografia pertinente, registros de acervos pessoais e reconstituições históricas dessas manifestações. Poderá constituir-se em fonte documental para historiadores, bailarinos e pesquisadores em geral, que poderão conhecer mais da sua história através das histórias da dança.

Para tanto, se fez necessário realizar o mapeamento da Dança no Rio Grande do Sul para definir as políticas públicas adequadas à realidade de cada região do Estado.

O Mapeamento da Dança é uma pesquisa que tem a finalidade de realizar um levantamento de dados para análise da cadeia produtiva da dança no estado. Os dados servirão para traçar um perfil do setor e orientar ações e políticas públicas para o esse campo no Rio Grande do Sul. Essa pesquisa é uma demanda da comunidade da dança do Estado e foi indicada como necessidade no Plano Setorial de Dança, de 2014 e no Plano Estadual de Cultura, de 2015.

A pesquisa foi desenvolvida de forma plural e democrática, buscando a participação de todos os profissionais da dança para alcançar o maior número de trabalhadores e trabalhadoras do setor e, assim, ter sucesso na busca de informações precisas e qualificadas. Para isso foi constituída uma rede de “Antenas e Sub-Antenas” que são profissionais e artistas voluntários/as que atuam como interlocutores locais para a divulgação, orientações e auxílio no Mapeamento nas 27 regiões do estado e os mais de 400 municípios do Rio Grande do Sul. Cabe ressaltar que essa pesquisa não tem finalidade de cadastrar para receber benefícios, esse procedimento está a cargo da SEDAC no estado e das Secretarias Municipais de Cultura em cada município.

O Mapeamento da Dança no Rio Grande do Sul é construído a partir das discussões e proposições do Grupo de Trabalho que reúne 19 entidades representativas do setor da dança no Rio Grande do Sul. O grupo foi constituído em abril de 2020 reunindo instituições nas esferas governamental, universitária, institucional, artística e de articulação política do segmento, sendo elas: Articula Dança RS / ASGADAN / Associação de Circo RS / ATAC / Centro Municipal de Dança-SMC-PMPA / Colegiado Setorial de Circo RS / Colegiado Setorial de Dança RS / Conselho Estadual de Cultura RS / FAMURS / Fórum de Ação Permanente pela Cultura / Fórum Permanente de Cultura de Pelotas / SATED RS / SEDAC RS / SEPLAG RS / UCS / UERGS / UFPEL / UFRGS / UFSM.



Fig. 1. Mapeamento da Dança no RS. Fonte:
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=442193854580802&set=a.442193821247472>

Para todos verem: A imagem mostra um logotipo do Mapeamento da Dança no RS, formado por uma árvore com folhas em formato circular. Abaixo do logo se encontra o nome de todas instituições envolvidas com o Mapeamento.

Com os objetivos do Mapeamento já definidos, os comitês se organizaram e criaram seus métodos de trabalho, ficando definidos da seguinte forma:

- Comitê Plataforma: Dedicado ao estudo sobre possíveis plataformas para a coleta e análise dos dados para apresentar uma proposta de ferramenta digital.
- Comitê Questionário: Responsável por pesquisa e desenvolvimento das questões que irão compor o questionário do Mapeamento.
- Comitê Articulação: Atua na criação da rede de divulgação do Mapeamento, para que o questionário alcance todos os municípios do RS e a grande maioria dos/as trabalhadores/as da dança, em todos os segmentos do setor.
- Comitê Divulgação: Dedicado à criação de conteúdo e material de divulgação do Mapeamento e ao contato com a imprensa.
- Comitê Análise: Responsável pela guarda e sigilo do banco de dados. Dedicado à análise e divulgação dos dados.
- Coordenação Geral: Se preocupa com a conexão entre as ações simultâneas do grupo e com a comunicação entre os comitês. Responsável por sistematizar os encaminhamentos ao longo do processo e identificar a execução dos prazos acordados pelo grupo.

Cada comitê foi formulando e executando tarefas, levando em consideração todas as etapas do mapeamento. Como base de estrutura, seguiu-se a divisão do Estado, realizada pela Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS), em 27 regiões. Cada região é composta por um grupo de municípios que constituem uma Associação, a qual reúne os gestores públicos dos municípios, incluindo os gestores culturais. Paralelo a isso, o comitê de articulação construiu uma metodologia para criar a rede de difusão do Mapeamento. A rede foi composta por três níveis de funções: parabólicas, antenas e sub antenas, sendo formadas por integrantes do Comitê, trabalhadores/as da Dança e outros colaboradores, nesta ordem respectivamente. Cada parabólica teve a

responsabilidade de criar a rede e supervisionar a coleta de dados de 3 ou 4 regiões do Estado, recrutar as antenas e orientá-las em como proceder o recrutamento das sub-antenas.

O instrumento utilizado para a coleta de dados de toda a população alvo da pesquisa foi a criação de um formulário eletrônico com capacidade de ser enviado por e-mail ou redes sociais, considerando o momento em que já vivíamos, por consequência do COVID-19, tendo que respeitar as medidas de isolamento social. Foi elaborado um material de divulgação do processo de Mapeamento da Dança no RS, para ser amplamente compartilhado nas redes sociais do projeto, dos parceiros e do público em geral, assim como também em jornais locais e eletrônicos.

Dentre as diversas campanhas para alcançar os objetivos, destacamos a seguinte:

NÃO SUMA DO MAPA!

Responda a formulário da pesquisa no link <https://forms.gle/ojcrkh9oqYHH2bwo9>.

O questionário ficará aberto até dia 22 de agosto, dia do folclore.

Saiba mais sobre o mapeamento no site bit.ly/mapeamentodancars.

Informações pelo email: mapeamentodancars@gmail.com.



Fig. 2. Mapeamento da Dança no RS. Fonte:

<https://www.facebook.com/mapeamentodancars/photos/a.104520241296598/375970134151606/>

Para todos verem: A imagem mostra um logotipo do Mapeamento da Dança no RS, formado por uma árvore com folhas em formato circular. Abaixo do logo se encontra o link para acessar o formulário e uma frase escrito: “NÃO SUMA DO MAPA”.

O mapeamento concluiu sua coleta de dados em setembro de 2021, contendo em seu formulário 46 questões, com ênfase em dados pessoais, como: nome; idade; localidade; gênero; quanto (se) recebe no seu trabalho com dança (caso trabalhe); cor; estado civil; escolaridade, como se deu o envolvimento com a dança; entre outras. Também haviam questões com ênfase na dança e sua atuação, como: quantas horas semanais você tem dedicada a atuação no campo da dança; qual a sua renda com o campo da dança; em qual município costuma exercer atividades relacionadas à dança; com quais segmentos da dança você trabalha; possui registro profissional DRT; desde que ano atua profissionalmente com dança; qual a natureza do seu trabalho na dança; entre outras.

No primeiro levantamento de dados foram obtidos 1573 preenchimentos do formulário, cerca de 354 municípios de 497 cidades do estado do Rio Grande do Sul apresentaram respostas de pelo menos 1 pessoa ou companhia, cerca de 143 municípios não apareceram no mapeamento, contando com a provável que a pesquisa possa não ter alcançado a população dessas cidades.

2. Processo da Pesquisa

Com a coleta de dados concluída, partimos para o levantamento de perguntas que sejam pertinentes para pesquisas no campo da Dança, para assim os dados levantados serem utilizados em estudos. Foi iniciada uma divisão das respostas, por exemplo, a questão “Em qual(is) município(s) costuma exercer atividades relacionadas a dança?” obteve diversas respostas, elas estão sendo separadas conforme semelhança, para sabermos quantas dessas companhias ou pessoas que responderam o formulário trabalham com dança por exemplo, em Pelotas, em Porto Alegre, em Bagé... E depois então fazer uma pesquisa aprofundada, com a intenção de entender o porquê em tal cidade tem mais profissionais em dança, e a outra menos, isso são apenas exemplos de como o mapeamento está sendo trabalhado agora e poderá ser utilizado mais adiante também.

Além de estarmos dividindo as questões em que as respostas envolvam municípios também estamos aplicando isso nas perguntas sobre segmentos de dança, por exemplo: Com quais segmentos de dança você trabalha? Então as 1573 respostas para essa pergunta são separadas por “estilos”, para sabermos quantas

dessas pessoas ou companhias que responderam o formulário trabalham com Danças Folclóricas, ou Ballet Clássico, com Danças Urbanas (e suas vertentes), Danças Tradicionais Gaúchas, Danças Contemporâneas, Danças Orientais, e muitas outras que apareceram como respostas. E assim mesclar os dois tipos de questões, podendo trazer à tona quantas pessoas ou companhias que participaram do mapeamento trabalham com tal “estilo” em tal cidade.

Depois de dividir os segmentos de danças e questões que envolvam municípios para depois os mesclarem, pretendemos envolver as questões socioeconômicas, relacionando-as com os segmentos trabalhados e nas cidades que atuam, podendo trazer grande contribuição social, entendendo diversos porquês que permeiam a mente de pesquisadores do campo da Dança. Como colocam as autoras Lúcia Matos e Gisele Nussbaumer (2016) que também desenvolveram um estudo de mapeamento da dança realizado pela UFBA:

[...] Ao se objetivar um diagnóstico preliminar da área da dança, mais especificamente quanto aos campos da formação e da produção artística, através de uma pesquisa de levantamento, seus potenciais resultados são parte significativa do contexto observado e operacionalizam conceitos cujo interesse pode ser tanto teórico quanto programático. Nessa ótica, as informações coletadas, referenciadas empiricamente, são importantes aspectos metodológicos que informam não só sobre a realidade social, como também apontam seus impactos e possibilidades de mudanças. São informações que possibilitam um importante diagnóstico nacional no campo da dança, que podem servir de embasamento para as políticas setoriais da área (MATOS; NUSSBAUMER, 2016, p. 15).

3. Considerações Finais

O Mapeamento da Dança no Rio Grande do Sul é uma ação que pode ter muito a oferecer para a área de pesquisa no campo da Dança, traçando linhas sociais e históricas, ajudando a entender como funcionam os contextos das danças no estado e em suas cidades, em questões sociopolíticas e até socioeconômicas. Fornece a situação da realidade social, torna possível trabalharmos com a democratização da Dança, para que os 497 municípios do Rio Grande do Sul possam vivenciar experiências na sua diversidade.

Através do mapeamento, a sociedade gaúcha e o poder público poderão saber quantas pessoas vivem da dança no estado, onde estão localizadas, como são as relações de trabalho, situação de renda, o perfil dos profissionais. Com isso, a classe poderá reivindicar aumento de investimentos e a implementação de políticas públicas para benefício do setor da dança. Para além de traçar um perfil

socioeconômico e artístico, o mapeamento tem auxiliado na identificação dos impactos da pandemia da Covid-19 para o setor. Pretende-se, nesse estudo, identificar e analisar o perfil dos profissionais da dança na cidade de Pelotas. Os dados coletados poderão servir ainda de referência dos diferentes gêneros de dança, e assim analisarmos os aspectos históricos e culturais de cada região.

Consideramos ser fundamental que todos os trabalhadores e trabalhadoras da dança do RS estejam inseridos no mapeamento para que seja possível visualizar um panorama artístico, socioeconômico e geográfico da Dança fornecendo informações sobre as necessidades específicas do setor no território e nas diferentes regiões. Nesse sentido é importante a atualização dos dados a cada tempo. Os dados servirão ainda para fortalecer as relações e a comunicação entre os diversos agentes e segmentos da Dança no RS. Assim toda a comunidade da dança poderá ter acesso a informações que possibilitarão a criação de estratégias individuais e coletivas para qualificação e ampliação das atividades e do campo de trabalho.

Referências

MATOS, L.; NUSSBAUMER, G. (Coord.). **Mapeamento da dança**: diagnóstico da dança em oito capitais de cinco regiões do Brasil. Salvador: UFBA, 2016.

O QUE É O MAPEAMENTO DA DANÇA NO RS. mapeamentodancars, 2020.
Disponível em: <https://sites.google.com/view/mapeamentodancars>. Acesso em: 29 de abril de 2022

REIS, J. V. C.; LIMA, C. C.; HOFFMANN, C. A; FALKEMBACH, M. F. Mapeamento da Dança no Rio Grande do Sul: Identificação da cadeia produtiva da dança e seu protagonismo na economia criativa do estado. *In*: SEMANA INTEGRADA UFPEL. XXX CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 7, 2021, Pelotas (edição virtual). **Anais eletrônicos [...]**, Pelotas, UFPel, 2021, p. 1-4.

ROCHA, B. G.; MANZKE, S. M.; JESUS, T. S. A. Mapeamento das manifestações populares marginais do Rio Grande do Sul. *In*: SEMANA INTEGRADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO UFPEL. XXV CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2, 2016, Pelotas. **Anais eletrônicos [...]**, Pelotas, UFPel, 2016, p. 1-3.

João Vitor da Costa Reis (UFPel)
E-mail: jvcreis@hotmail.com
Graduando no curso de Dança-Licenciatura
na Universidade Federal de Pelotas.

Carmen Anita Hoffmann (UFPel)
E-mail: carminhalese@yahoo.com.br
Doutora em História, docente no curso de Dança-Licenciatura e PPGAV
na Universidade Federal de Pelotas.

Da lembrança como dança ao estudo da história: *reagência* e feminismo em dança

Laura Vainer de Albuquerque (UFRJ)

Felipe Kremer Ribeiro (UFRJ)

Comitê Temático Dança, Memória e História

Resumo: Este artigo é parte da pesquisa de mestrado em andamento “A lembrança é uma dança” – que por sua vez é continuidade de uma performance que dancei nos anos de 2018 e 2019, a *lembrança*. O artigo apresenta de forma memorial a performance citada pontuando a experimentação da memória em sua qualidade háptica – segundo conceito proposto por Harney e Moten. Avanço na descrição da *lembrança* como dança para propor uma reflexão entre o meu corpo de mulher branca que dança, e o passado. Tornam-se importantes para o estudo os conceitos de *haunting*, como sugerido por Gordon e Kleinberg, e *reagência*, de Roberta Marques. A articulação entre memória e história, entre corpo e passado, entre assombração e *reagência* provoca uma leitura feminista sobre atitudes de pesquisa em história onde o corpo, suas sensações, emoções e percepções, tornam-se relevantes. Finalizo o artigo apresentando uma ação de leitura do livro “Calibã e a Bruxa – Mulheres, Corpo e Acumulação Primitiva de Capital”, de Silvia Federici. A ação é entendida como uma prática de documentação e traz perguntas pertinentes a continuidade da pesquisa no contexto da pós-graduação.

Palavras-chave: LEMBRANÇA, FEMINISMO, HAPTICALIDADE

Abstract: This paper is part of the ongoing research *A lembrança é uma dança* – which is a continuity of a performance that I've danced in the years 2018-2019, named *lembrança*. The article presents the aforementioned performance to address the idea of memory as a haptic quality. I develop the description of *remembering as a dance* to reflect about the ways past act in my white dance woman body. The concept of *haunting* become important for the study, as well as *reagencies*, by Roberta Marques. The articulation between memory and history; body and past; haunting and *reagencie* provokes a feminist reading about attitudes of research in history where the body, its sensations, emotions and perceptions, become relevant. I conclude the article by presenting a reading action of the book “Caliban and the Witch – Women, the Body and Primitive Accumulation”, by Silvia Federici. The action is a documentation practice which brings relevant questions to the continuity of the research.

Keywords: REMEMBERING, FEMINISM, HAPTICALITY

1. Introdução

Este artigo é parte da pesquisa de mestrado em andamento “A lembrança é uma dança” – que por sua vez é continuidade de uma performance que dancei nos

anos de 2018 e 2019, a *lembrança*¹. A motivação da pesquisa é acompanhar em contexto acadêmico as reflexões geradas no acionamento e na circulação desta performance. Portanto, a dança é tratada com base no que a *lembrança* experimenta como dança: um conjunto de práticas de corpo, documentação e arquivo baseadas no feminismo. Práticas que lidam com empecilhos que constroem minha experiência amorosa como mulher – comigo mesma, com outras pessoas e com o mundo. Pela atenção que a pesquisa dá à performatividade das palavras, do texto e da escrita é importante começar perguntando: como pode a *lembrança* ser uma dança? E que dança é essa que a *lembrança* cria? Quais elementos ela escolhe para trabalhar sua proposição de memória e movimento?

A performance *lembrança* surgiu no contexto de uma especialização na área da dança que participei nos anos de 2017/2018. Eu estava no c.e.m - centro em movimento², um organismo de investigação artística na cidade de Lisboa, participando do primeiro “Risco da Dança” – programa de estudos aprofundados na fisicalidade do corpo, na performatividade da dança e suas implicações com o comum, com a vida e com ações de convívio. Praticávamos pensar-experimentar a dança de segunda à sexta, das 11h às 17h, e éramos provocadas a situar nossos interesses de estudo atenuando a “arrogância da reivindicação de um lugar de pertença que se chame ‘dança’”. A *lembrança* pode ser entendida, pragmaticamente, como um trabalho de conclusão e abertura que concentra as experiências artísticas e formativas que atravessei durante essa especialização. Com ela transporte para o Rio de Janeiro o coração da teoria da dança aprendida na convivência com o c.e.m - centro em movimento: a prática da dança “enquanto poesia do gesto que só nasce na experiência de viver-com, cada dia”³. Talvez por isso soe propício evocar a dança que a *lembrança* nos faz conhecer como uma paisagem, como uma extensão do olhar sobre a dança que problematiza seu entendimento como algo que acontece prioritariamente no corpo da/o bailarina/o.

¹ Sempre que a palavra “lembrança” aparecer em itálico ela estará remetendo à performance citada. Mas sugiro alguma distração no controle desta designação para que o entendimento da *lembrança* como dança possa operar performativamente.

² O c.e.m – centro em movimento dedica-se desde o final dos anos 80 aos estudos do corpo e do movimento. No coração da investigação artística as práticas de dança e escrita têm sido exercitadas como trabalho de fundo. O trabalho do c.e.m diagrama estudos do corpo e do movimento a investigações artísticas, atividades formativas, pesquisas acadêmicas e atuação social em cidades como Lisboa, São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Madrid e Paris.

³ As citações deste parágrafo foram retiradas da descrição do programa do “Risco da Dança” apresentada no site do c.e.m - centro em movimento. O texto completo pode ser lido neste link: <https://c-e-m.org/investigacao/o-risco-da-danca/>.

Por outro lado, a palavra paisagem dá a entender que esta extensão implica um lance de vista, uma atitude ocular sobre a dança. Nesse caso, a paisagem-dança que a *lembrança* sugere traria consigo um elemento eminentemente visual, o que não é verdade, pois como dança a *lembrança* é exercitada a partir de três princípios corporais: aproximar/afastar; tocar; e *ver de olhos fechados*⁴. Para a *lembrança* a dança é uma paisagem háptica, uma implicação na experiência de viver-com que pratica a memória atenta à hapticalidade, esta sensação que Fred Moten e Stephano Harney posicionam como a “sensação insurgente da modernidade”. Hapticalidade ou amor, uma sensação que reúne sentimentos comuns de desposseção. Segundo os autores, antes do trânsito transatlântico que enviou/moveu africanos escravizados através das geografias terrestres, esta era uma sensação de exceção, uma aberração, “o sentimento de um xamã, de uma bruxa, de um vidente, de um poeta que – entre outros – sentia pelos outros, por outras coisas”. Como sensação insurgente, a hapticalidade ou amor, faz sentir através dos outros e faz sentir que os outros estão sentindo você (2013, p. 97-98)⁵. Assim começa essa dança, na investigação da hapticalidade, do amor, como uma sensação que mobiliza a memória no corpo.

2. *lembrança*, uma dança

A *lembrança* surgiu nos meus momentos de cansaço, meditação e vergonha. Se formou da experimentação de movimentos que me ajudavam a insistir na dança, burlando uma ideia antiga na minha história com a dança de que era preciso superar a ideia de corpo e a minha corporeidade, à época atual, para que eu pudesse conhecer a dança. A experimentação que eu me propunha com esta dança estudava uma corporeidade que ludibriava o gesto de superação que, na minha experiência, limita um contato produtivo com a dança. Eu me dobrava em direção ao chão, curvando a cabeça na direção do peito. Eu apoiava os pés em um desnível do piso da sala só para refrescar as solas. Para lhe familiarizar com o que eu descobri

⁴ São as investigadoras da dança Sofia Neuparth e Mariana Lemos, que formam o c.e.m - centro em movimento, que me fazem conhecer estas práticas que situo aqui como princípios da *lembrança*. Sobre a experiência de *ver de olhos fechados*, por exemplo, poderia dizer que é uma provocação que consiste num exercício não-dualista. A prática convida o corpo que dança a perceber que sob as pálpebras fechadas, os olhos permanecem abertos. Assim, a oposição entre “olhos abertos” e “olhos fechados” se desmancha em uma experimentação diferenciada da fisicalidade dos olhos e da visão. Uma apresentação mais detalhada das investigadoras será feita em outro momento.

⁵ Na versão de referência: “Previously, this kind of feel was only an exception, an aberration, a shaman, a witch, a seer, a poet amongst others, who felt through others, through other things”.

sobre o corpo nas primeiras experimentações desta performance diria que como prática de dança a *lembrança* atualiza a ideia de um corpo que trabalha, transformando-o a partir da experimentação de um corpo mais sonolento e que sonha. Quem inspira essa observação é Johanna Hedva no seu filme “A decade of sleeping”. Como trabalhadora da arte, Hedva faz circular seu discurso de mulher adocida e radicaliza o paradigma feminista do cuidado enfatizando processos de adoecimento e a posição de pessoas adoecidas nas lutas políticas. Ela orienta o meu trabalho como pesquisadora e bailarina ao dizer: “conto às pessoas que trabalho de manhã para não ser incomodada. Eu durmo de manhã, eu trabalho de manhã. Se estou dormindo, estou trabalhando. Nos meus sonhos eu trabalho, trabalho, trabalho. O trabalho puro e árduo que precisa ser feito nesta terra. Eu só tenho pesadelos. Como disse, trabalho arduamente”⁶. Passei a acompanhar o desejo háptico desta dança para trabalhar arduamente o corpo evitando as armadilhas do estado de vigília, que orientavam a dança sob uma racionalidade coreográfica⁷. Passei a investigar a *lembrança* experimentando-a como um momento de estudo do corpo, do meu corpo, de um corpo de mulher que dança. De um corpo de mulher branca brasileira que dança. Insistir na experimentação da *lembrança* era uma maneira de recusar certa provocação impressa no meu imaginário de bailarina de que “esquecer o corpo passado”, abdicar da história do meu corpo, e de práticas anteriores que me levaram até ali era uma maneira de superar um padrão de corporeidade em detrimento da expansão de uma “nova linguagem de movimento”.

3. O mundo da lembrança é tátil

O estudo da movimentação dessa performance começa no desejo de aproximar corpo em dança e chão, corpo em dança e outros corpos. Eu queria aprender sobre o toque e a hapticalidade, sobre a sabedoria tátil dos corpos, sobre condições de aproximação entre eles. Queria aprender sobre os efeitos de me aproximar de outras pessoas e mobilizar o que eu sentia no encontro. Durante o

⁶ Na versão de referência: “I tell people I work in the mornings so must not be bothered. I sleep in the mornings, I work in the mornings. I am sleeping, I am working. In my dreams I work and work and work, the hard, purê work that must be done in that land. I have only nightmares – like I said, I work hard”. O filme foi compartilhado em uma leitura pública no canal do YouTube do Institute For The Humanities (UMIH) da Universidade da Manitoba, no Canadá. O material pode ser acessado neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=ucMxtPvFm5M&t=667s>. Último acesso: 20/08/2022.

⁷ A pesquisa acompanha os estudos críticos sobre coreografia desenvolvidos por Lidia Lorangeira a partir da obra de André Lepecki.

estudo da movimentação da *lembrança* percebi que **balançava** entre a insistência e o empecilho de lidar com uma dor atópica que me ensinou a ter medo do encontro. Os estudos colaboraram para pôr esta questão em movimento a partir da corporeidade que era aprendida, permitindo que eu experimentasse sentir a dor que me conduzia na pergunta sobre o ato de lembrar. Uma dor que eu acompanhava sensorialmente, que migrava através de estruturas corporais e episódios constrangedores e traumáticos da minha história pessoal. Episódios que não importavam como eventos isolados, eventos que eu já não via sentido em desdobrar narrativamente, mas que de\formam o meu corpo. A *lembrança* foi assim nomeada para que eu não me esquecesse de mobilizar o passado que me constrangia na aproximação entre o meu corpo em dança e os corpos de outras pessoas, para que eu insistisse no desafio sensorial de publicitar essa dor estranha e migrante através de uma dança visualmente lenta. Eu aproximava o meu corpo de pessoas, paredes e chão me desafiando a sustentar uma corporeidade desconhecida e estranha que em vigília eu podia evitar.



Fig. 1. Registro de uma das sessões da *lembrança* na Casa Territórios (RJ, 2019). Fonte: Arquivo pessoal.

Para todos verem: Fotografia de uma das sessões de dança da performance *lembrança*. Uma sala de chão de linóleo cinza. À direita, ao fundo, há uma porta aberta com uma mulher alta de vestido laranja. Ao fundo, um portão aberto por onde entra muita luz. Há pessoas em pé do lado de fora do portão. No centro da foto, a bailarina está agachada vestindo uma calça jeans. Ela não usa blusa. Suas mãos estão na frente dos seus olhos, cobrem quase todo o rosto. Seus cabelos são loiros na altura dos ombros. Ela está com os pés descalços. Há várias pessoas ao seu redor, algumas estão sentadas, outras de pé. Todas olham na sua direção.

Essa corporeidade, aparentemente lenta, foi descrita por pessoas que participaram das sessões como: um bicho amoroso que se movia pelas vísceras; uma escultura de Rodin; um corpo que tocava na brutalidade. Sobre os efeitos da

corporeidade da *lembrança* no encontro me escreveram assim: “[...] tocar sem impor. Tocar a brincar. Tocar sem estar à espera de... Quero saber de ti... Quero sem querer. Sem ódio. Cá abaixo não há luz. Estar cá sem impor, sem querer demonstrar, sem querer controlar. Sem querer brilhar para cegar. Presença maciça. Poder/Peso do corpo. Gravidade. Dor. Para onde vai a dor? Blocos de corpo. Encontros. Choques. Tentar encontrar um caminho entre corpos. Brasil⁸”. Durante 20 minutos este corpo da *lembrança*, esta experimentação de uma corporeidade háptica, improvisava gestos muito próximos ao chão, tendo as mãos como marcadores expressivos. Construindo caminhos de encontro com os corpos de outras pessoas a dança tornava o toque, vez ou outra, possível. Eu e quem estivesse na sala à cada sessão aprendíamos juntos sobre o toque. Um toque lento, podia-se transformar num chacoalhar. Às vezes, uma tentativa de aproximação transformava-se num susto que gerava um afastamento. Noutras, um gesto movido por um deslizamento intenso de todo o meu corpo entre as costas de uma pessoa e uma parede criava um giro que não era eu quem dava, mas quem estava sendo arrastado. A performance *começava a acabar* quando tocava um alarme de celular. O alarme soava e eu me movia na direção dele, recuperando a lentidão que eventualmente tivesse ganhado outras velocidades. Eu desligava o alarme e dava play em uma música. Tocava “*Adentro*”, da dupla porto-riquenha *Calle 13*⁹. Daí em diante eu tinha 4’53” para me colocar de pé, abrir os olhos e deixar aparecer o meu rosto. A sessão da dança chegava ao fim depois que eu vestia a blusa e saía da sala. PLAY: <https://www.youtube.com/watch?v=rXQtda0zNO0>.

O chão da *lembrança* vibra entre **o passado e o futuro**, trazendo o corpo como documentador deste trânsito. A investigação do movimento de aproximação e do compartilhamento da dor que fundam o trabalho, descobre no deslocamento entre lugares uma importância: o trânsito passado – presente – por vir remete ao estudo da história. A *lembrança* amadurece a aproximação entre dança e história tomando o meu corpo de mulher como documento vivo. Um corpo que procura suporte no estudo da história para seguir em criação de si sem temer assombrações. Cheia de medo, me aproximo de leituras sobre a imprecisão do passado, referências que estudam os acontecimentos a partir das suas lacunas e

⁸ Os trechos citados foram escritos por pessoas presentes na primeira apresentação da *lembrança*, em Lisboa, como exercício de *feedback* durante o Espaço Experimental.

⁹ *Calle 13* é uma banda de rap/rock porto-riquenha liderada por René Pérez, Eduardo Cabra e Ileana Cabra. A música “*Adentro*” compõe o último álbum de estúdio da banda, “*Multi_Vira*” (2014).

fantasmagorias. O conceito em inglês que colabora para pensar sobre isto é *haunting*, assombração – ou fantologia na tradução específica do historiador Ethan Kleinberg. Trata-se da ideia de que a história, e mais precisamente o corpo que vive a história no caso deste estudo, é assombrado, vive sob efeitos de fantasmas de acontecimentos. O corpo da *lembança* é um corpo assombrado, um corpo de mulher em contato com fantasmas, com uma história fantasma – interrompida e provocativa (KLEINBERG, 2017). Assim, como Sofia Neuparth afirma que na dança como ela a conhece “o gesto não é seu”, eu afirmo: a lembrança não é minha, porque o corpo não é meu. O corpo de uma mulher conjura ideias do corpo como multidão.

4. Tocar o corpo, tocar a história

Por diferentes acessos, tem-se discutido no campo da dança os efeitos diferenciados do conhecimento histórico quando gerado por pesquisadoras que pensam dançando. No campo da dança e da performance a atenção às conexões corporais na pesquisa historiográfica ganha destaque pelas habilidades de detalhamento do estudo do corpo que tais áreas supõem. Em sua tese Nyrlin Castillo defende o uso do termo *historiografias encarnadas* para nomear processos de refazimento de memória que valorizam o aprendizado histórico de peças de dança ou atos de performance através de práticas corporais (2021). Nos termos da autora, as historiografias encarnadas inscrevem-se no corpo convidando-nos a pensar a historiografia como algo que “nos acontece, nos atravessa os sentidos” (p.94). Tal reflexão opera em um paradigma de escrita que toma o corpo como superfície de inscrição de episódios, rastros e/ou fantasmas históricos que podem ser grafadas no papel, mas que são prioritariamente grafadas em um ambiente corporal que a autora chama de memória psicofísica. Para Castillo as historiografias encarnadas são uma metodologia para a memória e um caminho para o engajamento na política do tempo presente-futuro.

No campo da história o teórico Jorn Rusen, que se dedica ao estudo da história da historiografia escreveu em 2009 que “a história é uma forma elaborada de memória, ela vai além dos limites de uma vida individual. Ela trama as peças do passado rememorado em uma unidade temporal aberta para o futuro, oferecendo às pessoas uma interpretação da mudança temporal” (p. 164). A afirmação de Rusen

me alcança e tranquiliza. Dimensiona minha presença no mundo na relação com agentes e temporalidades passadas. O funcionamento da teoria histórica como apresentada por Rusen me ajuda a sondar meu interesse no campo e me recorda de um detalhe: no trânsito entre memória e história a curiosidade/valorização/obsessão com a iminência corporal se apresentou ainda na década de 1970 no ambiente acadêmico e no ambiente artístico da literatura feita por mulheres – a exemplo dos trabalhos de Frigga Haug e Maya Angelou.

Entre o ativismo do feminismo branco alemão e o labor acadêmico, Frigga Haug se questionava sobre a inabilidade com que ela e suas companheiras viviam a relação entre as opressões que combatiam e a atenção aos seus corpos. Aquilo que investigavam como “processo de socialização das mulheres” levou-as, segundo Haug, ao abismo da relação entre suas vidas e seus corpos, fazendo-as valorizarem, em um segundo momento de estudos, suas experiências pessoais. As feministas socialistas e/ou acadêmicas da década de 1970 perceberam que tratar o sexismo e a misoginia era um trabalho corporal. Elas descobriram que, se buscavam um entendimento mais sutil e aprofundado dos processos de socialização de um grupo de mulheres, precisavam dispor de atenção aos seus corpos, suas emoções e os efeitos das interações e relações que viviam sobre seus sentimentos, motivações e comportamentos (HAUG, 2008). Elas entenderam a importância de lidar com suas histórias pessoais para redefinirem parâmetros teóricos masculinistas. O desafio deste trabalho sociológico descoberto por Haug é tecido palavra à palavra no livro “I know why the caged bird sings”¹⁰ (1969) de Maya Angelou. Com sua escrita, Angelou desenvolve uma narrativa que tem o corpo, sua sensibilidade, afetividade e imaginação como motor. Publicando suas memórias de infância e adolescência ela coloca a leitora não diante, mas dentro de um recorte histórico complexo que se enraíza na sua vivência como uma garota negra do Arkansas. Atravessados pelo contexto histórico da segregação racial norte-americana, seus sonhos, medos e aprendizados são visitados e reenquadrados sob a maturação entre o acontecimento e a temporalidade da escrita. Em uma experiência de escrita autobiográfica, a autora experimenta tramar as peças de seu passado em uma unidade temporal aberta ao futuro – para retomar a expressão já citada de Jorn Russen. A partir do estudo de pesquisas feministas vejo que o papel da memória em

¹⁰ Em 2018 a editora Astral Cultural (SP) publicou “Eu sei por que o pássaro canta na gaiola”. A tradução é de Regiane Winarski.

experimentações historiográficas de mulheres tem sido imprescindível para a transformação do caráter cientificista da história. O que me leva à uma pergunta – que é também uma motivação em minhas práticas de dança: como a dança pode nos ajudar a compreender, historicamente, experiências de ser mulher? Ou: que práticas de memória em dança colaboram para a criação de um corpo de mulher que, amparando-se na história, se suporte?

5. Corpo, memória e história

Com Nirlyn Castillo aprendo que processos de criação de *reenactments* (ou reencenações, como a autora prefere) ocupam o corpo da bailarina reencenadora. Pensar o envolvimento com o passado que um processo deste tipo exercita é reparar no que o estudo do movimento via dança entrega ao estudo da história. Acompanhando Castillo vemos que, ao situar-se em corpos de bailarinas atuais, uma dança passada pode colaborar para que essas bailarinas pensem sua atuação agora. A lembrança de uma dança, neste caso, se faz na medida do encontro entre o corpo da bailarina que dança hoje com o corpo da bailarina que dançou outrora. Um encontro de corpo para corpo no qual a sabedoria do toque, aquela qualidade específica da atenção corporal do pensamento dançado, ensina sobre o conteúdo histórico da dança passada enquanto transforma este conteúdo. A lembrança de uma dança será, necessariamente, outra dança.

Complementar ao input dos *reenactments*, o conceito de *reagência*, sugerido por Roberta Marques (2018), amplia a experimentação entre dança, memória e história a partir de práticas pedagógicas. Devido ao caráter formativo das práticas de *reagência* os processos críticos de subjetivação ganham importância, e isso faz com que eu me aproxime deste conceito com curiosidade já que procuro considerar a contribuição de investigações feministas na articulação de desejo e materialidade histórica; experiência subjetiva e escrita historiográfica. Embora o conceito de *reagência* não seja nomeadamente feminista, aos meus olhos ele evoca este tipo de atuação, inclusive na ênfase que dá ao “processo de transformação de materialidade [de arquivo] para atender o desejo atual que orienta” a reagência (CASTILLO, 2021, p. 157). A ênfase na transformação da materialidade corporificada do aprendizado histórico comparece, por exemplo, nos estudos de Silvia Federici. Tanto em “Calibã e a Bruxa”, quanto em estudos posteriores a autora

tem feito questão de priorizar uma escrita sobre o corpo – e sobre corpos de mulheres – como campo de resistência, uma escrita sobre o corpo e suas potências que dá destaque às transformações vividas e ocasionadas pelo corpo no seu poder de ação (FEDERICI, 2020, p. 119).

O conceito de reagência valoriza o corpo como agente historiográfico reverberando em ambiente acadêmico o que os *reenactments* têm elaborado em danças cênicas e o que os estudos feministas trabalham enquanto especificidade. Favorece agências entre o material estudado e a pesquisadora; entre diferentes tempos históricos e entre dança e história. A partir disso, a pergunta que apresentei anteriormente se contrai em duas novas formulações: que dança pode me ajudar a compreender, historicamente, minha experiência de mulher? E: que práticas de memória em dança têm colaborado para amparar a criação deste corpo de mulher que tenho sido e que busca suporte na experiência histórica?

Em 2021 experimentei a criação de uma videoperformance como arquivo de uma performance de leitura que realizei ao longo de 28 dias. Eu li do início ao fim o livro “Calibã e a Bruxa – Mulheres, Corpo e Acumulação Primitiva de Capital”, de Silvia Federici. Todos os dias das 22h às 23h eu fazia uma leitura aberta ao público *chegante* em forma de *live* no Instagram. A cada três dias de leitura havia um dia de pausa. O livro foi lido da primeira à última página e após a conclusão da leitura me dediquei a materializar a experiência tramando uma videoperformance. Com o circuito de ação da performance e sua posterior documentação em videoperformance, me coloquei em experimentação historiográfica oferecendo meu corpo de leitora e investigadora da dança, aos atravessamentos propostos pela pesquisa histórica de Federici. A aproximação com esta obra me desperta para relações entre os estudos feministas e episódios da história da dança cênica branca na europa – especialmente na França. Encarando a videoperformance como uma pista, dei especial atenção à ideia de *aparição* que sobressai logo ao início do vídeo. Me lembro, então, das *Willis*, personagens conhecidas pelo espaço que ocupam no balé romântico “Giselle” (1841). As *Willis* de “Giselle” levaram à cena burguesa na França a fantasmagoria. Personagens diáfanas não eram uma novidade para a cena romântica da dança, mas as *Willis* são diáfanas por serem fantasmas. Roberto Pereira (2004) pontua que a presença das *Willis* no enredo de “Giselle” foi um marcador determinante para o destaque que a obra tem dentre as peças românticas. Mas qual o contexto de evocação das *Willis* na cena romântica francesa? Quais os

efeitos de se tematizar feminilidades fantasmáticas? E como uma leitura feminista, baseada em um estudo da caça às bruxas, observa a atuação dessas personagens? Me movo entre a insistência e o empecilho de lembrar de uma dança antiga e distante cronológica e geograficamente. Uma dança que vive em recordações pessoais que foram mobilizadas por reflexões críticas sobre minha experiência como uma mulher branca que dança. É assim que me descubro envolvida em um processo de reagência ativado 1) pelo desejo de viver a dança no que ela entrega de vitalidade ao corpo e 2) pelo poder sistematizado de captura da vitalidade encarnado no controle, por parte de dispositivos coreográficos e masculinistas, da figura da bailarina.

Referências

CASTILLO, N. **Danças para não morrer**: historiografias encarnadas de performances feministas latino-americanas. Tese (Doutorado) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. Universidade Federal da Bahia, 2021.

FEDERICI, S. In praise of dancing body. *In: Beyond the periphery of the skin: Rethinking, Remaking and Reclaiming the Body in the Contemporary Capitalism.* Oakland: PM Press, p.119-124, 2020.

FEDERICI, S. **Calibã e a Bruxa**: Mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

GORDON, A. Her shape and his hands. *In: Haunting and the sociological imagination.* Londres: University Of Minnesota Press, 1997. p. 3-28.

HAUG, F. **Memoria Colectiva, Memory Work y la separación de la razón y la emoción.** Contribución al seminario del Centro Gallego de Arte Contemporáneo (CGAC), Sobre imágenes, lugares y políticas de memoria, Santiago de Compostela, p. 2-3, dez., 2008.

HARNEY, S.; MOTEN, F. Hapticity, or love. *In: The Undercommons – Fugitive Planning & Black Study.* Nova York: Minor Compositions/Autonomedia, 2013. p. 97-99.

KLEINBERG, E. Introduction. *In: Haunting History: For a deconstructive approach to the past.* California: Stanford University Press, 2017. p.1-12.

LARANGEIRA, L. **Coreografias e Contracoreografias de Levante**: Engajando Dança, Grafias e Feminilidade. 2019. Tese (Doutorado) - Instituto de Artes. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

LEPECKI, A. Planos de composição. *In: Criações e Conexões*. Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança 2009-2010. (Org.) Christine Greiner; Cristina Espírito Santo; Sonia Sobral. São Paulo: Itaú Cultural, 2010. p. 13-20.

LOUPPE, L. **Poética da dança contemporânea**. Tradução: Rute Costa. Lisboa: Editora Orfeu Negro, 2012.

MARQUES, R. R.; BRITTO, F. D. Reagências do/no presente: Propostas para o ensino de uma historiografia da dança corporificada e afetiva. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, [S. l.], v. 8, n. 16, nov. 2018.

Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15593>. Acesso em: outubro/2021.

NEUPARTH, S. **movimento** – escritos em estado de dança. Lisboa: Ed. cem – centro em movimento, 2014.

UMIH Institute for the humanities. PUBLIC LECTURE: A decade of sleeping – Johanna Hedva. YouTube, 01 de março de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ucMxtPvFm5M>. Acesso em: 30/08/2022.

VAINER, Laura. A LEMBRANÇA É UMA DANÇA. YouTube, 25 de março de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s7Q1X1P6SN0&t=20s>. Acesso em: 30/0/2022.

Laura Vainer de Albuquerque (PPGDAN-UFRJ)

E-mail: lauravainer07@gmail.com

Bailarina, professora e terapeuta através da dança. É mestranda no PPGDAN/UFRJ e Licenciada em Dança (UFRJ). Atua de maneira híbrida mediando relações nos campos da criação, saúde e educação. Realiza trabalho de pesquisa junto ao TRAÇO – Núcleo de Performatividades da Imagem e ao cem – centro em movimento (Lisboa/PT).

Felipe Kremer Ribeiro (PPGDAN-UFRJ)

E-mail: felipe.ribeiro@eefd.ufrj.br

Artista, curador, professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro - PPGDAN/UFRJ. É doutor pelo PPGARTES/UERJ e mestre em Cinema Studies pela NYU. Desde 2011 programa o Festival Atos de Fala, dedicado a palestras-performances. Desenvolve uma série de performances e instalações denominada Ações de Revirada.

Narrativas e vestígios da dança moderna: lembrados nos corpos que dançam hoje

Letícia Tadros (UNICAMP)

Comitê Temático Dança, Memória e História

Resumo: No campo da investigação teórico-prática sobre tradição e possíveis rupturas na dança, a pesquisa desenvolve um estudo de relações de elementos que compõem a dança moderna com a dança da atualidade. O recorte com foco na obra artística e técnica elaborada pela artista estadunidense Martha Graham, é o ponto de partida em compreender como se deu a transmissão desse conhecimento por meio de artistas que desenvolveram suas trajetórias no campo da cidade de São Paulo atravessadas pelas influências da dança moderna. Além de entrevistas, registros históricos também compõem o material estudado. Com base nesses estudos pretende-se resgatar a genealogia da dança moderna ainda presente na cidade de São Paulo, entender as profundas marcas que coexistiram durante esse processo histórico no recorte da dança, questionar e indagar quais caminhos possíveis para seguir no campo das artes no contexto da atualidade.

Palavras-chave: DANÇA MODERNA. CONTEMPORANEIDADE. TRADIÇÃO.

Abstract: In the field of theoretical-practical research on tradition and possible ruptures in dance, the research develops a study between relationships of elements that constitute modern dance and contemporary dance. The focus on the artistic and technical work developed by the American artist Martha Graham, is the starting point to understand how the transmission of this knowledge took place through artists who developed their trajectories in the city of São Paulo crossed by the influences of modern dance. In addition to interviews, historical records also make up the material studied. Based on these, it is intended to rescue the genealogy of modern dance still present in the city of São Paulo, to understand the profound marks that coexisted during this historical process in the context of dance, and question what possible paths to follow in the field of arts in the context of the present.

Keywords: MODERN DANCE. CONTEMPORARY. TRADITION.

1. Lembrando a Dança Moderna com base nas narrativas

Optei por iniciar uma pesquisa acadêmica ao identificar a importância de se conhecer e reconhecer a tradição das artes na sociedade em que estou inserida, assim como entender a maneira pela qual os diversos aspectos que constituem nossa cultura acabam por estruturar essa sociedade. Compreender esse processo significa assumir uma responsabilidade histórica como educadora e artista de dança. A proposta da pesquisa nasceu em um momento no qual questiono não só um

mecanismo presente no campo das artes – a maneira como se dá o funcionamento na área de criação, quando os/as artistas são amparados/as por editais públicos para fomentar suas pesquisas –, mas também o contexto das instituições públicas de formação em dança com as quais estou vinculada como professora.

Iniciei os questionamentos rememorando minha trajetória, buscando entender quais eixos fundamentavam meus conhecimentos no campo das artes. Identifiquei um fio que permaneceu desde a adolescência: o material relacionado à dança moderna, tanto teórico quanto prático. Por isso, propus que a pesquisa envolvesse um estudo da genealogia desse conhecimento presente no contexto da contemporaneidade. Como recorte, escolhi a trajetória de artistas relacionadas à dança moderna, de modo que tomei como ponto de partida a bailarina e coreógrafa estadunidense Martha Graham¹ e a seguir passei para duas artistas brasileiras, Ruth Rachou e Daniela Stasi, profundas conhecedoras da dança moderna norte-americana e que foram minhas professoras.

Toda narrativa, por mais pessoal e subjetiva que seja, tem muito a dizer sobre o mundo em que foi vivida, o tempo em que se construiu. Conseqüentemente, as produções e atuações nas artes constituem, também, um tipo de registro de certo momento histórico. Nesse sentido, é fundamental estudar o contexto em que Graham começou a desenvolver uma linguagem corporal que teve e tem relevante reverberação nos estudos de artistas que entram em contato com seu legado. A proposta de estudar o passado tem o intuito de refazer uma trajetória de maneira não necessariamente cronológica. As narrativas que compõem a base desta pesquisa formam um mosaico de diferentes momentos da história da dança no Brasil e permitem investigar seus possíveis cruzamentos. Entendendo cada narrativa em sua época, seu contexto e território, pretendo expor seus desdobramentos presentes e, eventualmente, apontar possíveis rumos futuros.

Esse estudo da genealogia da dança moderna que chega ao Brasil se faz paralelamente à rememoração da presença desse conhecimento na trajetória que desenvolvi como dançarina e professora. Descrevo, portanto, a influência direta de

¹ “Martha Graham (1894-1991) Dançarina, coreógrafa, professora e diretora americana. Estudou na escola fundada por Ruth Saint-Denis e Ted Shawn, a Denishawn School, onde trabalhou também na companhia. Começou a desenvolver seu trabalho solo em dança impulsionada pelo diretor musical da escola Denishawn, Louis Horst. Suas primeiras danças investigava o movimento que vinha da natureza básica do homem. Desenvolveu com seus dançarinos uma técnica de dança que os preparava para as coreografias que traziam assuntos universais e buscavam expressar com mais profundidade os movimentos mais instintivos do corpo e das questões da condição humana” (Cavrell, 2015, p. 126).

minhas mestras Rachou e Stasi no percurso traçado até agora, bem como as reflexões que surgiram durante o atual processo de pesquisa.

Hoje, um dos vínculos fundamentais que estabeleço com a sociedade como artista, criadora e professora é a dança, mas qual dança? Que corpos são esses que dançam nessa relação de comunicação? Para investigar esses temas, focalizei a dança que constitui meu percurso no campo das artes. Quais são as danças que me dançam? Nesse sentido, se fez necessário falar de dança moderna estadunidense e de como esse vocabulário chegou à cidade de São Paulo.

A pesquisa historiográfica também exigiu uma bibliografia que abordasse o percurso de artistas brasileiras que constituíram suas trajetórias fundamentando o trabalho em artes com foco na dança moderna, incluindo a descrição do contexto sociocultural e político em que essas artistas viviam. As entrevistas realizadas com duas brasileiras, Ruth Rachou e Daniela Stasi, constituem etapa metodológica cujo intuito foi tirar proveito da proximidade com essas artistas e, assim, compreender a experiência pessoal de cada uma em relação à técnica de Martha Graham. Busquei saber como elas desenvolveram a atuação como bailarinas, coreógrafas e professoras, incorporando esse vocabulário nas suas práticas em dança.

No ano de 2020, período em que me lancei à pesquisa em artes, a desigualdade presente na sociedade brasileira emergia de maneira violenta. O contexto da pandemia de Covid-19 trouxe inquietações, mas a participação nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena do Instituto de Artes da Unicamp também influenciou inevitavelmente a elaboração do texto, bem como a atividade de docente e artista criadora. Essas vivências reverberaram nas escolhas das leituras, na variedade de assuntos e temas para experimentações voltadas ao processo prático e, por fim, expandiram as referências envoltórias à minha área de conhecimento específico do campo das artes, a linguagem da dança.

Quando pensamos o momento atual, instável sob diversos aspectos, é necessário trazer à luz marcas da nossa história e de nosso caráter, como: desigualdade, multiculturalismo, cultura, etnia, costumes, hábitos, modos, educação, posições de poder, ensino, escola, arte, dança, vida. A busca por outras influências, para além do tema “dança moderna estadunidense”, modificou intensamente a primeira proposta de projeto de Mestrado e refletiu no conjunto de referências bibliográficas. Percebi a urgência em incorporar e evidenciar histórias e artistas pertencentes a uma cultura da sociedade subalternizada, saberes de danças

provenientes de culturas populares, habitualmente anulados e excluídos das narrativas técnicas e acadêmicas. Mas essa expansão dos objetivos alterou não só a base teórica da pesquisa, mas sobretudo a parte prática, pois estimulou experiências com atividades corporais oriundas da cultura afro-brasileira e popular, resultando no desenvolvimento de novos processos de criação e transformações na atuação como docente.

A pesquisa apresenta como se deu meu contato com a dança moderna, ponto de partida para a reflexão sobre minha trajetória como dançarina e professora. Abordo o estudo dos fundamentos e princípios da dança moderna, especificamente da técnica de Martha Graham no contexto da contemporaneidade. O estudo teórico-prático dessa técnica tem feito parte da minha pesquisa há 20 anos, e nos últimos 9 anos tenho atuado na docência em instituições públicas de formação em dança, como a Escola de Dança de São Paulo – Fundação Theatro Municipal² e o Projeto Núcleo Luz – Fábricas de Cultura³, mas também em coletivos independentes de dança contemporânea.

Esta pesquisa tem o desafio de descrever um arco iniciado no contexto da década de 1930 – quando Martha Graham desenvolveu seu vocabulário técnico e suas composições coreográficas – e que se estende até o presente, quando esse conhecimento se reflete nas produções contemporâneas.

No início do século XX, o contexto dos Estados Unidos era o momento em que artistas questionaram o que estava sendo produzido em dança naquele período, ou mesmo o que era determinado como arte, e lançaram-se a investigar outras formas de criar a partir do próprio corpo, desenvolvendo técnicas e metodologias de criação.

Encerrando-se o século XIX, houve algumas mulheres que desafiaram essas identidades femininas típicas, indivíduos que desenvolveram carreiras como solistas e, mais tarde, lideraram seus próprios grupos. Mulheres que

² A Escola de Dança de São Paulo, antiga Escola Municipal de Bailados, permaneceu nos baixos do Viaduto do Chá até 2011. Em 2012, sob a administração da Fundação Theatro Municipal de São Paulo, passou a ocupar dois andares na Praça das Artes (na Av. São João, centro da cidade de São Paulo). Informações do *site* da Fundação Theatro Municipal de São Paulo. Disponível em: <https://theatromunicipal.org.br/pt-br/escola-de-danca-de-sao-paulo/>. Acesso em: 13 jan. 2021.

³ O Núcleo Luz faz parte do Programa Fábricas de Cultura da Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo e é gerenciado pela POIESIS – Instituto de Apoio à Cultura, à Língua e à Literatura. Criado em 2007, o Núcleo Luz é um projeto artístico-pedagógico gratuito que tem como instrumento de transformação social a linguagem da dança. É uma oportunidade para jovens de baixa renda moradores da região metropolitana de São Paulo vivenciarem aulas de corpo, atividades teórico-reflexivas e processos criativos em interface com outras linguagens artísticas. Disponível em: <http://fabricasdecultura.org.br/nucleo-luz/sobre.php>. Acesso em: 13 jan. 2021.

trouxeram novos significados à dança e questionaram, através de sua arte, suas relações culturais por meio de identidades de gênero e sistemas de valores em sua sociedade contemporânea (CAVRELL, 2015, p. 87).

O intuito de rememorar as experiências narradas por artistas e registros bibliográficos sobre Graham, tem como objetivo evidenciar possíveis elementos que são relevantes, como fundamentos da permanência desse vocabulário técnico/expressivo nos dias de hoje, como por exemplo: a relação do corpo com a música, a metáfora como recurso potente na compreensão do movimento do/a dançarino/a, a influência da vanguarda modernista em sua obra, a disciplina de treinamento e devoção, a prática diária como um ritual, e, uma técnica que nasce da investigação incansável do corpo da própria artista. Para além desse recorte detalhado sobre elementos que constituem a técnica, o objetivo de parte dos estudos, é situar o leitor sobre o tema - a artista e seu contexto - que embasa a discussão da pesquisa. Acredito na necessidade de entrelaçar o que foi desenvolvido de elementos do vocabulário artístico com as possíveis influências do contexto em que a artista vivia.

Para mostrar o levantamento de documentos históricos desse período Silveira (2020), aborda as condições em que a artista americana elaborou a criação da técnica em seu próprio corpo entorno de 1927. Segue uma citação de Cavrell sobre esse momento.

No começo, o movimento saía do corpo de Martha. Ela produzia o material solo que se transformava em material trio ou de grupo; tudo meticulosamente conectado a mudanças anatômicas e suas implicações e intenções dramáticas. Quanto mais o tempo passa, mais acredito ser difícil para um aluno de dança imaginar que Martha tenha chegado a Denishawn como uma jovem talentosa, mas comum e rechonchuda, alguém que se transformou e aprendeu que a dança era tudo, menos entretenimento (CAVRELL, 2015, p. 134).

Silveira (2020) também desenvolveu um recorte do contexto em que Graham estava inserida no momento da criação da obra coreográfica *American Document*, a qual a autora associa o conteúdo da coreografia com o cenário do movimento da Frente Popular nos Estados Unidos. Por mais que Graham não estivesse ligada aos sindicatos e associações populares, ela estava consciente das questões que estavam presentes na sociedade.

Outra referência é a artista e pesquisadora Holly Cavrell, em seu livro *Dando Corpo a História* (2015) traz a descrição da história da dança moderna

americana contada por meio de sua própria trajetória de vida, narrando situações vividas em seu próprio corpo. A autora revela detalhes da experiência como aluna da escola e bailarina da companhia de Graham, descrevendo sensações, aquisições de técnicas, habilidades sensório-motora e de como ela percebia aquele ambiente de dança. Cavrell conta como foi o início de seu contato com a dança nos Estados Unidos, e o desdobramento de processos de aprendizagem com outros artistas, os quais ensinaram variadas técnicas de danças, estratégias de improvisação e composição. Depois, continua narrando como seguiu por diversos países atuando como bailarina, coreógrafa, diretora e professora até sua chegada ao Brasil. Paralelamente, a autora descreve em seu livro como se estabelecia os aspectos da sociedade em relação à situação econômica, política, de classes e raciais em diversos momentos da história da dança moderna, inclusive da classe artística. Aprofundo no recorte de dois momentos de sua trajetória, um no relato mais pessoal no qual Cavrell compartilha o final de sua infância e começo da adolescência em que entra na escola de Martha Graham e logo jovem integra o elenco da companhia. E, outro é para além da experiência pessoal, em que Cavrell, descreve como cada artista da dança moderna americana, tanto da primeira e segunda geração de modernos, desenvolveu sua própria técnica e obras artísticas inseridas no contexto sociocultural dos Estados Unidos, esse segundo momento, apenas para situar historicamente o contexto de Graham.

O arco da história da dança moderna prossegue no recorte da pesquisa, desde a primeira metade do século XX, nos Estados Unidos, até a atualidade, no Brasil. Nesse sentido, foi necessário entender como o vocabulário que constitui a dança moderna chegou ao Brasil, especificamente à cidade de São Paulo. O livro *Dança Moderna* (1992), de Cássia Navas e Linneu Dias, descreve a chegada das artistas estrangeiras que trouxeram o pensamento e o vocabulário da dança moderna norte-americana e europeia, expondo a genealogia dos conhecimentos em dança como técnicas e práticas de estudo do corpo, e como esse conhecimento foi disseminado e influenciou a formação de várias gerações de artistas no cenário brasileiro.

Na breve introdução da trajetória de Ruth Rachou e Daniela Stasi com a dança moderna, outras duas artistas estrangeiras aparecem como pessoas fundamentais no aprendizado delas na cidade de São Paulo, a francesa Renée Gumiel e a húngara Maria Duchenes. Essa trama que apresenta a genealogia da

dança moderna, também nos leva aos artistas que fundamentaram seus conhecimentos em dança nos territórios da Europa e Estados Unidos, e que foram os responsáveis nas transformações de estudos do corpo e da linguagem da dança, como Rudof Laban, Jaques Dalcroze e François Delsarte. Navas descreve como esse conhecimento chegou na cidade de São Paulo:

Dentre as mães – as matrizes - que trouxeram para São Paulo as marcas diversas da dança moderna, destacamos Maria Duschenes e Renée Gumiel. As duas coreógrafas atuam até hoje, e suas declarações, reunidas nas duas entrevistas deste capítulo, contam um pouco da história de seus percursos na cidade, e antes dela (NAVAS, 1992, p. 20).

Quando é proposto no título desta pesquisa as palavras: *Narrativas e vestígios*, o intuito é iniciar uma investigação ou a ação da *artista arqueóloga*, uma proposta utilizada pelo pesquisador André Lepecki em seu primeiro *plano de composição* escrito no artigo *Planos de Composição* de 2010.

Plano de composição sendo repensado pela dança contemporânea: desenvolver uma relação nova com o chão supostamente neutro da dança, propor uma arqueologia da violência repisada que faz mesmo assim tropeçar o dançarino, apesar de todos os alisamentos. Ou seja: pensar a dança contemporânea como proposta de planos de composição de uma *política do chão* (LEPECKI, 2010, p. 15).

No que diz respeito à crítica aos modernos, Lepecki nos sugere planos de composição para repensar e agir como artistas da dança. Também nos traz reflexões da modernidade e colonialidade no contexto da sociedade.

No processo de pesquisa as entrevistas aconteceram como estratégia de entender um percurso histórico, a primeira pessoa que conversei, foi Ruth Rachou⁴, uma das pioneiras a introduzir a dança moderna no Brasil. Foi por meio do relato das experiências de vida dela, que compreendi as influências que a levaram a estudar dança moderna. Importante identificar que no relato de Ruth, o cenário

⁴ Ruth Rachou (1927- 2022) Bailarina, coreógrafa e professora. Em 1953 entra para o Ballet IV Centenário, iniciando sua vida profissional. Trabalhou como coreógrafa de programas de TV e integrou grupos profissionais da cidade de São Paulo como bailarina e coreógrafa. Foi uma das precursoras em introduzir a técnica de Martha Graham no Brasil, no ano de 1967, Rachou foi estudar a técnica moderna aos quarenta anos de idade com a própria Martha Graham em Nova York. Nesse período, já tinha um conhecimento consolidado como artista da dança, fazendo com que trouxesse o trabalho desenvolvido pela Martha Graham junto com outras técnicas como de José Limón e Eugene Louis Facciuto, demonstrando uma aprendizagem em transversalidade em seu próprio trabalho de corpo. Abriu sua escola em 1972 ensinando diversas técnicas da dança moderna e método Pilates. Construiu uma história e legado que influenciou e formou gerações de bailarinos, coreógrafos, atores e professores. Disponível em: <http://museudadanca.com.br/ruthrachou/> Acesso em: 13 de janeiro de 2021.

sociocultural e a influência da política sobre a área da cultura, evidencia o quanto essa conjuntura interferiu nas suas escolhas e ações ao longo da vida, como uma certa estratégia para permanecer como artista da dança.

Para compartilhar neste texto, trago apenas um determinado momento da carreira de Ruth Rachou, o qual a artista tem o desejo de romper com as propostas de realizar a dança naquele momento em São Paulo, em que os saberes estavam fundamentados no norte hegemônico, principalmente da sua experiência no Ballet IV Centenário⁵, que tinha por iniciativa na composição dos trabalhos, fazer uma fusão das linguagens artísticas - incorporando compositores brasileiros para as trilhas, como também a cenografia na responsabilidade de artistas brasileiros -. Porém, a direção e concepção de criação do trabalho era feito pelo bailarino e coreógrafo húngaro Aurell Millos, que tinha desenvolvido seus conhecimentos em dança na Itália, tendo dirigido o Scala de Milão, a Opera de Roma, com inúmeros êxitos como coreógrafo em Paris, Budapeste, Estocolmo e outras cidades (FIGUEIREDO, 2008, p. 87), inevitavelmente, trazia essas referências para a elaboração dos trabalhos na companhia brasileira. Havia ali um movimento das vanguardas modernistas, mas ainda aos moldes das danças com passos baseados no balé clássico, e na presença da primeira bailarina da companhia, Lia Dell'Ara, que era italiana. Segue um relato de Ruth Rachou sobre a experiência no Ballet IV Centenário:

É, para você ver, a primeira bailarina, a Lia Dell'Ara era italiana, então ela trazia um processo italiano dela para cá, ela dava aulas, mas era aulas clássicas, e ela era uma pessoa forte, uma bailarina boa, era uma bailarina que tinha muita expressão, sabe? O que me irritava muito nas danças aqui, eles faziam aquela coisa de boneca, ninguém expressava nada, o problema era fazer um arabesque e aquela cara..., e "eu fiz um arabesque maravilhoso". Então, isso me irritou muito. Eu disse: não quero mais saber do clássico, e comecei a pensar em mudar, mas eu não sabia como, eu não conhecia a Renée Gumiel, eu ouvia falar dela, mas eu não tinha ideia (RACHOU, 2021, entrevista).

Nesse período a dança começava a ganhar um caráter de profissionalização - as/os bailarinas/os tinham aulas de dança diariamente, um coreógrafo para os balés dos espetáculos e recebiam uma remuneração para dançar -. Na entrevista feita com Ruth Rachou, ela falou sobre seu impulso em

⁵ O Ballet do IV Centenário foi uma companhia criada na cidade de São Paulo com recursos do governo do Estado como da Prefeitura. Sua estreia aconteceu em novembro de 1954, e em menos de dois anos se estabeleceu uma companhia profissional que tinha uma sede com salas para aulas e ensaios, ateliê para cenografia e figurinos com material e chefia importados da Itália. Para a direção artística foi escolhido o coreógrafo Aurell Millos, nascido na Hungria, embora residisse na Itália onde atuava intensamente no meio artístico (FIGUEIREDO, 2008).

buscar novas referências de fazer dança, momento em que vai estudar com Renée Gumiel. Importante ressaltar que, ela trazia em sua formação, as bases da dança moderna da Europa e Estados Unidos. Navas (1992) descreve a influência que as artistas estrangeiras tiveram na formação de diversas dançarinas no cenário brasileiro, segue um trecho em que Gumiel narra seu início na dança.

Eu nasci em Saint-Claude, é uma cidade pequena, entre Lion e o Jura francês, a sessenta quilômetros de Genebra. Eu comecei aos quatro anos com um tipo de ginástica, em Saint-Claude. Como é perto da Suíça, sob influência do método de Dalcroze. Mas, como todo mundo, penso ainda que minha escola de vida seria a dança... Eu comecei assim, como aqui levam para o balé. Eu era uma criança bastante frágil e... pelo lugar geográfico em que nasci, fui começar com o Dalcroze. Depois, em Lion foi escola, foi música. Eu comecei em Paris. Minha primeira professora foi uma russa, discípula preferida de Mary Wigman, a Araça Macarowa. Ela me pôs o vírus da dança para sempre no sangue. Eu deveria ter quinze anos, quatorze anos. Com a permissão de meu pai, eu poderia fazer duas aulas por semana, mas na prática, com ajuda de Araça, eu fazia todos os dias. Estudei três anos.

Com dezessete anos e meio fui para Jooss, para a Inglaterra, no Dartington Hall. Fomos o primeiro grupo na Inglaterra (NAVAS, 1992, p. 27).

Além do desejo de evidenciar assuntos relacionados ao contexto que estava vivendo, Ruth Rachou buscava outras maneiras de dançar, é quando decide fazer as aulas de Renée Gumiel:

Com o final do Ballet IV Centenário fomos parar todas na televisão, porque a televisão começou a ter muita dança, e a gente dançava na televisão, dançava em qualquer lugar que queria que a gente dançasse, porque todo mundo ficou sem trabalho, sem nada, sem lugar para trabalhar, sem nada. E aí, foi nessa época que eu comecei a fazer coreografias para televisão. Só que eu odiava fazer essas coreografias, porque eu chegava às 2h da tarde, eles me davam uma música qualquer horrorosa, e diziam “hoje à noite vai gravar”. Então, você não podia estabelecer nada, você não podia pensar em nada, você não podia orientar nada, você fazia oito pra cá e oito pra lá e acabou. Isso começou a me frustrar, comecei a ficar frustrada de não fazer coreografia e tudo mais. Aí, quando eu comecei a trabalhar com a Renée, eu dava aulas e tudo mais lá, eu comecei a pensar em ter a minha escola. Mas antes disso, eu queria ir para os EUA e ver a Martha Graham, porque eu ouvi falar da Martha Graham e me encantei com o trabalho dela (RACHOU, 2021, entrevista).

O trecho da narrativa de Ruth Rachou, aponta rever o percurso da profissionalização da dança, pesquisar as referências de técnicas e maneiras de ver o corpo que foram constituindo o contexto de dança naquele período. Ao reconhecer que a dança moderna ainda está presente nos dias de hoje, é importante refletir que esse conhecimento não é apenas um vocabulário de movimentos, mas revela as necessidades de artistas que viveram num determinado período da história (início do

século XX), e, hoje, pode reverberar nas pessoas que estudam esse material, em transformações de comportamento, reconhecimento de identidade e das relações do ser humano com o mundo. É um exercício de revisitar a genealogia de algo que provoca sensações, habilidades e capacidades de um corpo expandir de forma criativa a expressão de se relacionar com o contexto do seu próprio tempo. As entrevistas são caminhos para entender as histórias das pessoas que foram atravessadas por esse vocabulário e como era o contexto em que viviam, com base nessa escuta, também reconhecer quais vestígios estão presentes.

Durante a pesquisa, comecei a questionar os traços que permitiram a permanência desse vocabulário ainda hoje nas instituições de formação e no circuito de aulas para a classe de dança independente. Esse material tem importante ressonância em minha atuação como artista, mas agora identifico a responsabilidade em incorporar questões que foram apagadas ou mesmo excluídas ao longo do caminho. Descrevo as mudanças no percurso da pesquisa, com a inclusão da base teórica e, sobretudo, com os estímulos a me arriscar nas experiências de práticas que não faziam parte da minha realidade.

2. A primeira queda ao ingressar na pesquisa

É preciso saber de onde se vem, pra seguir adiante, premissa valiosa das formas africanas de escrita de si, e, não por acaso, ensinamento de Germaine, uma pioneira. Ao entrelaçarmos e incorporarmos essas escrituras africanas, abrimos caminhos para descobertas de outros mares para dançar e, portanto, viver (SILVA, 2014, s/p).

Antes de começar a caminhada da pesquisa, tomei um tropeço. Foi durante a segunda fase do processo de avaliação, para ingressar no PPG em Artes da Cena da Unicamp, que li o texto “Colonialidade na dança e as formas africanizadas de escrita de si: perspectivas sul- sul através da técnica Germaine Acogny” (2017) de Luciane Silva e Inaicyrá Santos. Ao ler esse texto, uma rachadura aconteceu no projeto, não tive como conter uma fresta que desestabilizou os alicerces que até então embasaram as minhas propostas. Trago uma citação de Lepecki referente à situação que aconteceu com o psicanalista Frantz Fanon quando caminhava pelas ruas de Lyon. Desde que li esse fato ocorrido, utilizo como uma metáfora as imagens de “tropeço, estilhacei-me, movo na horizontal”. Mesmo consciente que a minha realidade e contexto são completamente diferentes de Fanon, inclusive pela questão racial, lanço-me à liberdade de utilizar as mesmas

palavras pela sensação provocada quando li o texto de Silva.

Passeando pela cidade como um bom burguês, jovem médico que era, Fanon escuta uma voz vinda do outro lado da rua: “Mãe, olha o preto!”. E de novo: “Mãe, olha o preto, estou com medo!”. As palavras da criança crivam-no como balas, ativam um tremor de terra privado sob os pés de Fanon, de qualquer jeito revelando uma balística da linguagem: “Tropecei. Estilhacei-me. Desde então me movo na horizontal” (LEPECKI, 2010, p. 18).

O texto de Silva, teve sua importância para mostrar uma perspectiva que eu não estava atenta até aquele momento, ou seja, a possibilidade de refletir sobre sociedade, cultura, educação, política, arte. Nesse sentido, indo além de formular um projeto que apresentasse apenas contribuições que a dança moderna traz para o/a artista, restringindo em aspectos como: a habilidade sensório-motora, força, um tônus muscular específico da técnica, o trabalho de quedas do corpo – uma percepção refinada da relação do corpo com o chão-, e, a capacidade que essa técnica tem de revelar a expressividade da pessoa que dança.

O posicionamento que a autora traz no texto sobre colonialidade, é importante para abordar preocupações sobre a teoria social, englobando os acontecimentos históricos como fatores relevantes para perceber o corpo de hoje, no recorte da linguagem da dança. Silva busca entender essa relação pela técnica desenvolvida por Germaine Acogny⁶, ao fazer essa escolha, a região geográfica é definida de forma simbólica, pois ao pensarmos que o Brasil e a África fazem parte dessa composição territorial abaixo da Europa e América do Norte, é possível reconhecer esse trânsito entre as duas regiões em conexão pelo Atlântico. Mas, a autora vai muito além da questão geográfica, ela ressalta como a história se desenrolou, definindo divisões entre sociedades hegemônicas e subalternas, e, o quanto isso afetou a aceitação de uma multiplicidade de corpos no cenário artístico, produzindo modelos do que seria ideal para a dança, e de certa maneira, excluindo os que não se encaixavam nesses pressupostos do corpo ideal para dançar.

Sendo o corpo fluidez de memórias, superfície e continente de inscrições culturais e políticas, entidade viva capaz de perguntar e responder de diferentes maneiras a treinamentos, linguagens e estéticas, impõem-se ao nosso tempo o desafio de ampliar as paisagens epistemológicas que

⁶ Germaine Acogny nascida em 1944, no Benin, Germaine chega ao Senegal por volta dos 5 anos de idade. Ainda jovem segue para a França, onde cursa educação física. Quando retorna ao Senegal amplia e aprofunda sua prática agregando as sabedorias do corpo legadas por seus ancestrais, bem como os elementos muito comuns e fundantes das danças africanas – a música associada ao movimento, ao tempo e espaço; o gesto conectado aos elementos da natureza (SILVA, 2014, s/p).

sugerem sentidos e sentidos para os corpos que dançam (SILVA, 2017, p. 163).

Quando partimos da perspectiva que o corpo é memória, como Silva sugere, não se pode ignorar o contexto de sua história para entender o que ele é hoje. O Brasil é marcado pelo desenvolvimento do conhecimento histórico contado de forma unilateral, temos uma cultura eurocêntrica arraigada em nossa história, que ainda dita maneiras de entender o corpo e como propor sua formação em dança. A autora apresenta a ideia que por esse aspecto acabamos por enrijecer a noção da multiplicidade, potência estética e poética das danças africanizadas.

Para estimular a abertura de novos pontos de vista sobre estudo de corpo, é importante resgatar o que foi ignorado até agora, proponho dentro das minhas possibilidades, criar maneiras de tornar visíveis as escritas e estudos feitos com base na colonialidade. A autora propõe trazer teóricos que hoje estão à margem dos alicerces de estudos nas universidades, sugerindo que esses autores façam parte de uma bibliografia fundamental, deslocando a cultura africana do estereótipo e do folclore, amplio este apontamento a essas escolas públicas e privadas de formação em dança.

A autora fundamenta as bases teóricas da sua pesquisa, e apresenta uma gama de autores que elucidam questões, a respeito do colonialismo e do processo de reflexão sobre decolonialidade⁷. Ter acesso a essas propostas, me instiga a entender cada vez mais como reproduzo esse conhecimento, reforçando informações que foram elaboradas em um contexto diferente da minha cultura e desenvolvimento social.

A diferença é que, enquanto a modernidade ocidental atingiu uma identidade ao inventar uma narrativa temporal e uma concepção de espacialidade que a fez parecer como o espaço privilegiado da civilização em oposição a outros tempos e espaços, a busca por uma outra ordem mundial é a luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36).

Continuo atenta às inquietações para buscar pesquisas sobre artistas que integraram danças de diferentes culturas, e, desenvolveram maneiras de incorporar

⁷ Desse modo, se a descolonização refere-se a momentos históricos em que sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a independências, a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36).

as diversas referências em uma aceitação de multiplicidade de corpos que “podem” dançar. O que atualmente move a pesquisa, é ampliar o estudo para conhecer essas trajetórias, é um desejo de conhecer outros modos de compreender o mundo, não só..., mas também, arriscar possíveis confluências desses outros modos, com o que constitui minha trajetória até esse momento de vida.

A pesquisa acadêmica vem para ampliar a perspectiva em dança que desenvolvi até agora. A proposta não é modificar as bases que constituíram minha formação, mas definir para onde posso deslocar esse material, partindo da trajetória das artistas que vieram antes e passavam esse conhecimento pela transmissão oral, por meio das aulas e de estudos coreográficos. Hoje me relaciono com esse material por uma nova perspectiva, propondo porosidade pelos atravessamentos silenciados no contexto do qual faço parte, assumindo minha responsabilidade nos ambientes em que atuo como artista, pesquisadora e professora.

Referências

CAVRELL, H. E. **Dando corpo à história**. Curitiba: Prismas, 2015.

COSTA-BERNADINO, J.; MALDONA-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. Ed.; 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FIGUEIREDO, B.; ALMADA, I. **Ruth Rachou biografia**. São Paulo: Caros Amigos, 2008.

LEPECKI, A. Planos de Composição. *In*: GREINER, C.; SANTO, E. C.; SOBRAL, S. (orgs.). **Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança: criações e conexões**. - São Paulo: Itaú Cultural, 2010.

NAVAS, C.; DIAS, L. **Dança Moderna**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

OLIVEIRA, J. S. de. **Martha Graham e a dança moderna na linha de frente do movimento progressista**. 2020. 182f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-05082020-183153/pt-br.php> . Acesso em: 05 out. 2022.

SILVA, L. Germaine Acogny: Escritas de um corpo em tempos reais. **Revista O Menelick 2º Ato**. São Caetano do Sul, SP, 2014.

SILVA, L.; SANTOS, I. F. Colonialidade na dança e as formas africanizadas de escrita de si: perspectivas sul- sul através da técnica Germaine Acogny. **Conceição/Conception**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 162-173, 2017.

SILVA, L. **Corpo em diáspora**: Colonialidade, Pedagogia de Dança e Técnica Germaine Acogny. 2018. 277f. Tese (Doutorado em Artes da Cena) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: [s.n.], 2018.

TADROS, L. **Entrevista com Ruth Rachou**. Entrevistadora: Letícia Tadros. Entrevistada: Ruth Rachou. Vídeo: 90 min. São Paulo, 27 mar. 2021.

Letícia Tadros (UNICAMP)
E-mail: leticia.tadros@gmail.com

1134

Mestranda em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas.

Autoetnografia da pedagogia Estados Corpóreos de (re)criação em dança contemporânea

Luciane Moreau Coccaro (UFRJ)

Comitê Temático Dança, Memória e História

Resumo: O texto descreve a pedagogia Estados Corpóreos utilizada na composição coreográfica da Variação nº 1.4. Pesquisa de recriação, *reenactment* empreendida de 2009 a 2012 ao resgatar a memória corpórea de quatro solos realizados em diferentes espetáculos: Geiser, Cantilena Plâncton, Foideu, O Resfriado. A descrição da recriação desses solos numa composição única é abordada por meio da autoetnografia enquanto escrita de si, um retorno às memórias dos solos de dança. Arquivo, roteiro e repertório constituem as principais fontes de informações. A utilização dos conceitos de arquivo e repertório foi mediada pela análise dos roteiros das cenas capaz de elucidar os modos como o arquivo e o repertório funcionam na transmissão de conhecimentos, os roteiros permitem contextualizar práticas artísticas específicas. Foram consultados registros em vídeo e diários do processo de criação dos solos. O percurso de resgate das cenas se constituiu da identificação dos estados corpóreos geradores das composições coreográficas na época em que foram dançadas pela primeira vez, para reconstruir os solos, e, num último passo, comentar aspectos desse processo.

Palavras-chave: AUTOETNOGRAFIA. REENACTMENT. COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA. ESTADOS CORPÓREOS. DANÇA CONTEMPORÂNEA.

Abstract: The text describes the Estados Corpóreos pedagogy used in the choreographic composition of Variation nº 1.4. Recreation research, reenactment undertaken from 2009 to 2012 to rescue the bodily memory of four solos performed in different shows: Geiser, Cantilena Plâncton, Foideu, O Resfriado. The autoethnography describes the recreation of these solos in a single composition. This approach is like a self-writing, a return to the memories of dance solos. Archive, script and repertoire constitute the main sources of information. The use of the concepts of archive and repertoire was mediated by the analysis of the scripts of the scenes capable of elucidating the ways in which the archive and the repertoire work in the transmission of knowledge, the scripts are forms of contextualization of specific artistic practices. Video records and diaries of the soil creation process. The route of rescuing the scenes identifies Estados Corpóreos that generated the choreographic compositions at the time they were danced for the first time, to reconstruct the solos, and, in a last step, to comment on aspects of this process.

Keywords: AUTOETHNOGRAPHY. REENACTMENT CHOREOGRAPHIC COMPOSITION. CORPORATE STATES. CONTEMPORARY DANCE.

1. Introdução

O objetivo do artigo é descrever a pedagogia Estados Corpóreos utilizada na composição coreográfica da Variação nº 1.4. Pesquisa de recriação, *reenactment* empreendida de 2009 a 2012 ao resgatar a memória corpórea de quatro solos realizados em diferentes espetáculos: Geiser, Cantilena Plâncton, Foideu, O Resfriado. A descrição da recriação desses solos numa composição única é abordada por meio da autoetnografia enquanto escrita de si, um retorno às memórias dos solos de dança. Arquivo, roteiro e repertório constituem as principais fontes de informações.

O acesso à composição coreográfica foi gerado por meio de improvisação através da pedagogia Estados Corpóreos¹, termo escolhido para falar do corpo em situação de cena num descontínuo fluxo de energias, imagens e emoções. Duas bases técnicas de composição coreográfica foram mescladas, o método de Arthur Lessac (1967) para o trabalho de voz e corpo conhecido como *Kinesensic Training* por meio das três energias *Buoyance*, *Radiance* e *Potence* agregado ao treino das oito ações básicas de esforço de Laban (1990): *socar*, *dar toques leves*, *flutuar*, *deslizar*, *chicotear*, *espanar*, *pressionar* e *torcer*, realizadas segundo os fatores do movimento: peso, tempo, espaço e fluência.

Autoetnografia se aproxima da autobiografia, utiliza recursos da memória e dos relatos sobre si, se relaciona com a técnica de história de vida. Em pesquisas de prática artística é utilizada como ferramenta autoreflexiva do pesquisador, abarcando as reações somáticas do pesquisador incluídas por meio de notações no trabalho escrito sobre a experiência vivida. Considero escrita autoetnográfica a descrição de minhas reações sensoriais durante o resgate de cenas-solos. A

¹ Estados Corpóreos é o nome de um espetáculo criado por mim em 2008, em parceria com Fábio Mentz, Marcelo Gobatto, Juliano Ambrosini e Bathista Freire. Ver blog do espetáculo: <http://estadoscorporeos.blogspot.com/> - acesso em 22 jul. 2020. Venho estudando desde 2004 processos de criação coreográfica, no âmbito individual e estendidas às atividades como docente em graduações de dança junto aos estudantes em processos de composição coreográfica. Com o foco na variação de presença cênica que chamei de Estados Corpóreos a partir da aplicação prática de três energias desenvolvidas por Arthur Lessac (1967) entrecruzadas com as oito ações de esforço pesquisadas por Rudolf Laban (1990), consideradas neste estudo gatilhos para a experimentação de variações na dinâmica, no ritmo e no tempo. Em 2008 com fomento do Prêmio FUMPROARTE de Incentivo à Cultura na cidade de Porto Alegre, dirigi e dancei no espetáculo chamado Estados Corpóreos - exatamente sobre essa pesquisa de criação pelas energias e impulsos com o foco na relação mente e corpo nas variações de presença. Hoje, passados 12 anos desde sua estreia, percebo como se torna relevante descrever as concepções de arte, corpo e técnicas corporais implicadas na invenção do termo e da metodologia de improvisação em dança contemporânea intitulada Estados Corpóreos.

autoetnografia permitiu uma análise no presente desses espetáculos e cenas de dança por meio de atravessamentos de minha trajetória de bailarina.

Segundo Sandra Meyer (2018) por incluir as reações somáticas do pesquisador a autoetnografia evoca a consciência da própria experiência. Me propus a (d)escrever quatro fragmentos e apresentações artísticas e, ao perceber como esses eventos agiam em mim ainda atualmente, incluí na escrita minhas percepções somáticas. De acordo com Fortin (2006) ao observar os trabalhos de outros artistas, sendo artista, essa experiência ressoa no corpo do pesquisador. Seguindo Ellis (2004) minha proposta de produzir textos autoetnográficos, ao mesmo tempo estéticos e evocativos, ilustra novas perspectivas na qual a experiência pessoal está inscrita. A descrição como forma narrativa textual é uma escolha de convidar os leitores para “estar lá”, um modo de presentificar a memória da cena em pensamentos e emoções por meio da ação de descrever via suporte escrito.

A proposta autoetnográfica² a qual me enquadro, partiu das pesquisadoras Sylvie Fortin (2009) e Monica Dantas (2016). Ambas defendem que a utilização de dados etnográficos e autoetnográficos constituem recursos metodológicos privilegiados no estudo de práticas artísticas, ferramentas de pesquisa capazes de diminuir a tensão entre teoria e prática, fase de pesquisa e fase de escrita acadêmica. Dantas (2016) constatou que “nesse tipo de pesquisa os conceitos oriundos da reflexão teórica são constantemente confrontados e enriquecidos pelas informações produzidas no trabalho de campo” (DANTAS, 2016, p. 177).

A utilização dos conceitos de arquivo e repertório foi mediada pela análise dos roteiros das cenas capaz de elucidar os modos como o arquivo e o repertório funcionam na transmissão de conhecimentos, os roteiros são formas de transmissão que permitem contextualizar práticas artísticas específicas. Refletir acerca dos roteiros “pode expandir a capacidade de analisar questões do repertório – ‘ao vivo’,

² Desde 2018 coordeno o “Projeto de pesquisa em Metodologia: Dança, etnografias, autoetnografias e outras narrativas” a partir do qual proponho o uso dos métodos etnográfico e da autoetnografia em pesquisas artísticas/acadêmicas de estudantes de dança na UFRJ. O projeto de pesquisa é um desdobramento de minha tese de doutorado encaminhada na sociologia – PPGSA/IFCS/UFRJ – na qual identifiquei que o processo de academização da dança via ensino superior tem como base a articulação entre três áreas de conhecimento: as ciências humanas, as ciências biológicas e as artes cênicas. Busco investigar em que medida os usos das abordagens etnográfica e autoetnográfica, por meio de técnicas de entrevista semiestruturada, de observação participante e diário de campo podem contribuir na pesquisa de modos de escrita acadêmica da Dança rumo à criação de perspectivas teórico-práticas ancoradas em abordagens antropológicas.

incorporado – e do arquivo – ‘que segue um script’, pois eles condensam as montagens e as ações/comportamentos” (TAYLOR, 2013, p. 66). O roteiro engloba a narrativa, a sinopse, o enredo e o desenrolar da encenação; o espaço físico, local da exibição, figurinos, cenário, estilo (contexto das primeiras criações das coreografias) e; os aspectos corporais vigentes na improvisação/composição por meio de Estados Corpóreos, ou seja, minhas lembranças de bailarina-criadora.

O conceito de arquivo se refere aos materiais supostamente duráveis, contidas tanto nas minhas anotações escritas nos diários de campo e no *Storyboard* das coreografias dançadas, quanto na pesquisa em textos arquivados do que saiu na mídia escrita em Porto Alegre nos jornais na ocasião da estreia do espetáculo Estados Corpóreos no ano de 2009. Essas são, no caso de minha pesquisa, as fontes primárias. Considero articular as dimensões de memória arquivada e do repertório a partir de ambas fontes de dados, pois são as maneiras de obter informações sobre conhecimentos incorporados, especificamente descrições das coreografias e demais aspectos presenciais acerca dos quatro fragmentos de espetáculos investigados.

A reatualização ou *reenactment* (LOPES, 2013) ocorreu por meio da modificação ou reiteração de determinados aspectos de encenação nos roteiros das quatro cenas. A partir de seus roteiros, os quais são, segundo Taylor (2013), os elementos capazes de fazer refletir sobre a integração entre o arquivo e o repertório, respectivamente, isto é, entre o registro das apresentações capturadas em vídeo e a sua atualização incorporada. Cada nova criação sobre um mesmo tema afeta a sua recepção e por intermédio da movência reconhecemos nas mudanças a presença do arquivo. “A performance de uma obra poética encontra a plenitude de sentido na relação que a liga àquelas que a precederam e àquelas que a seguirão, [...] sua potência criadora resulta da movência da obra” (ZUMTHOR, 2014, p. 285). A memória enquanto recriação do vivido no pensamento do “corpo-em-arte” é a tese sustentada por Leonardelli (2010) ao propor o estudo da memória: “em funcionamento nos processos de criação do corpo-em-arte” (p. 1).

2. Estados Corpóreos

Estados Corpóreos é o termo que adotei para falar do corpo em situação de cena num descontínuo fluxo de energias, imagens e emoções. Venho estudando

processos de composição em dança elegendo como foco a variação da presença do corpo/voz/mente a partir de improvisação. A base técnica que deu origem a noção de Estados Corpóreos é o método de Arthur Lessac (1967) para o trabalho de corpo e voz conhecido como *Kinesensic Training*. *Buoyance*, *Radiance* e *Potence* são as três energias pesquisadas por Lessac e consideradas por mim gatilhos na composição em dança, um caminho para acessar variações na dinâmica, no ritmo e no tempo em busca de instaurar no corpo novas presenças. Na pedagogia Estados Corpóreos proponho a experimentação de composição em dança por meio das três energias de Arthur Lessac relacionadas aos estados da mente denominados *Gunas* do Tantra Yoga: *Sattvaguna*, *Rajaguna* e *Tamaguna* (*sāttvika*/puro, *rājasika*/enérgico e *tāmasika*/obscuro) e as fases ou estudo do caráter de Freud: Anal, Uretral, Oral.

No decorrer de minha vivência enquanto professora, pesquisadora, bailarina e atriz encontrei três características semelhantes às energias de Lessac no Tantra Yoga e correlatas em Freud. Com isso percebi na abordagem autoral Estados Corpóreos não somente um caminho coreográfico de disparo à criação, mas também uma possibilidade de autoconhecimento individual onde podemos constatar em qual das energias/estados nos sentimos mais orgânicos, por exemplo; com o tempo de imersão me descobri *Radiance/Uretral/Rājasika*. Me desafio a transitar nas demais energias/estados, e fui descobrindo novas imagens mentais e gatilhos energéticos para além desses três contornos estabelecidos por Lessac.

A energia de Lessac chamada *Potence* trabalha a imagem mental e a sensação de estar coberto e/ou envolto de lama. Experimenta-se nessa energia/estado qual a força específica aplicada no movimento na tentativa de sair da lama. Comecei a indagar acerca de outras imagens mentais que emergem ao realizar uma ação em *Potence*. Encontrei no Tantra Yoga o estado mental *Tāmasika* caracterizado como estático e pesado, aproximei e comparei com o *potence*. Nos estudos das fases/caráter de Freud elaborei a comparação com a fase anal, permeada por numa atitude de raiva, uma tendência a reter e não soltar, de conter e armazenar energia. O *potence/Anal/Tāmasika* exige tônus muscular firme e é isométrico – uma força aplicada estática - para locomoção precisamos vencer a lama em volta para dar início ao movimento com a sensação de toneladas sobre nosso corpo.

De acordo com Lessac, *Radiance* é descrita como a energia dos choques elétricos. Outra imagem que incorporei e pode ajudar no desenvolvimento de um

gesto ou ação nessa energia é a ideia de “o chão está pegando fogo” ou “a vontade de fazer xixi”. Sua característica é o uso de movimentos involuntários, vibratórios e não conduzidos, sem ter o controle de início e fim dos passos. Em *Radiance* a dança vira rastro. Ao pesquisar o Tantra Yoga achei uma afinidade com o estado mental *Rājasika*, no qual a mente vibra mais acelerada e agitada. Buscando no estudo do caráter em Freud encontrei semelhança ao tipo uretral, no qual sempre algo escorre, foge e nos escapa.

Buoyance se refere a energia da flutuação e a sensação de boiar na água, a ideia de uma água viva ou de um feto no útero. *Buoyance* traz calma, quietude e suavidade, nessa energia há continuidade nos movimentos conduzidos e lentos. No Tantra Yoga percebi que corresponderia ao estado *Sāttvika* da mente, aquele responsável pelo acesso ao sutil. Comparado ao estudo do caráter em Freud estaríamos na fase oral do bebê recém-nascido, num tempo mais lento e sem ruído. Essas impressões desenvolvi ao longo de inúmeros trabalhos de criação e oficinas de improvisação com alunos, atores, bailarinos(as) e, sobretudo, na criação via energias e impulsos com foco na relação mente e corpo e nas variações de presença.

Fiz inúmeras oficinas de teatro em Porto Alegre com atores e atrizes com formação teatral no Departamento de Arte Dramática (DAD) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O treinamento via energias de Lessac respingou em mim e em muita gente da dança no início dos anos 2000 em Porto Alegre. Eu fazia parte do Grupo de Teatro A Companhia do Bebê de Porto Alegre e com a peça *A Cantora Careca* de Eugene Ionesco, direção de Ramiro Silveira, ganhamos em 2003 o Prêmio Criação Teatral Volkswagen. Esta oportunidade ofertou uma oficina de preparação corporal com a coreógrafa Regina Miranda. O estudo do caráter/fases de Freud - Anal, Uretral e Oral - foi um recurso utilizado por Regina Miranda no refino de cada uma das cenas do espetáculo. Um modo de autoconhecimento e meio de expandir as características dos personagens na composição das cenas. Regina Miranda, analista do movimento (LIMS/NY), também pontuou qual a fase era mais orgânica em cada um dos quatro atores. Nessa Oficina descobri que eu era uretral e aprendi a observar essas três fases nos atores/atrizes, bailarinos(as), estudantes, e principalmente, foi uma dica para pensar no gráfico de intensidade das cenas. Um aprendizado que levo desde então comigo.

1140

Nesses dezesseis anos de pesquisa em dança via energias de Lessac,

estudo de caráter de Freud e os estados da mente do Tantra Yoga fui percebendo afinidades e relações instigantes com as oito ações básicas de esforço de Laban (1990). No seguintes tópicos discorro sobre a composição da Variação nº 1.4: *Geiser, Cantilena Plâncton, Foideu, O Resfriado*.

3. Geiser

*Geiser*³ é lava de vulcão. Este nome talvez seja o que melhor descreve a cena. O estado corpóreo investigado é fruto da tensão entre as energias *potence* e *radiance* por meio da alternância das sensações de estar presa na lama e de levar choques elétricos. O resultado é uma cena com tónus firme, visível por meio de espasmos vigorosos e pausas na passagem de um estado ao outro. Recorri na pesquisa de movimento às ações de esforço de Laban - deslizar, chicotear, espanar, pressionar e socar – essas foram se impondo e se fazendo necessárias nas alternâncias entre *potence* e *radiance*. Para poder transitar entre essas duas energias, eu fui atravessando e deslizando no momento de pausa. Alternei o espanar e o chicotear – próximos do *radiance* – identifiquei o pressionar e o socar correlatos do *Potence*.

A coreografia foi criada numa sequência de movimentos no nível baixo dançadas em cima de um tampo de mesa de madeira de forma retangular colocado no chão. Dançar apenas nessa superfície de madeira, por um lado propositadamente limitou a criação coreográfica trazendo uma ideia de confinamento num local reduzido, por outro lado propiciou o desenrolar dos movimentos concebidos nesse recinto pré-determinado. Na performance *Geiser* o vídeo não é apenas um suporte técnico, mas está a serviço da ideia estética de tensionar a noção de presença(s). Uma webcan presa no teto projeta simultaneamente os movimentos numa tela disposta na boca de cena. O público tem acesso a dois ângulos da coreografia vistos da plateia: de lado (como na foto), e visão de meu corpo de cima e projetado na tela no fundo do palco.

³ Cena criada para o espetáculo *Estados Corpóreos* de 2008.



Fig. 1. Foto: Luciana Menna Barreto. Espetáculo Estados Corpóreos (Porto Alegre/2008).

Para todos verem: Bailarina é branca, tem longos cabelos pretos amarrados num rabo de cavalo. Ela está deitada de barriga para cima se movendo sobre um tampo de mesa de madeira apoiado ao chão. Ela veste um macacão vermelho colado ao corpo. Na foto, a iluminação cria sobre e atrás da bailarina uma sombra na parede que distorce e amplia a imagem dela.

4. Cantilena Plâncton

As pernas de pau são usadas como muletas. O estado corpóreo é o *Plâncton* – um desdobramento da energia *buoyance* pesquisada por Lessac combinada com o deslizar e o flutuar de Laban. Em *Aos pedaços – versão lá em casa* de 2004, dirigido por Airton Tomazzoni e apresentado na sala da casa dele, descobri durante os ensaios o estado corpóreo *Plâncton* – organismo em suspensão na água. Iniciei a composição coreográfica segundo indicações do Airton e essas me remeteram ao *buoyance*, energia de boiar na água. No desenvolvimento da sequência de movimentos a ideia de boiar foi se transformando na imagem de *plâncton* localizada na coluna e irradiando às extremidades. Tudo começou porque Airton sugeriu apenas um movimento de um dos braços no primeiro ensaio da montagem, a minha escolha foi erguer o braço esquerdo de forma ondulante como se estivesse suspenso na água. Eu *plâncton* quase o tempo inteiro do espetáculo exigiu manter o peso leve nos braços e pernas e para dar ideia de flutuação tive que acionar peso forte no centro, precisamente no abdômen. Fica bem evidente esse jogo de oscilações de força e leveza principalmente nos deslizamentos no chão durante meu solo, cena final. No meu jeito de compor dança primeiro vem um estado corpóreo, decorrente dele vão sendo experimentados movimentos com essas

sensações.

No fragmento *Cantilena Plâncton* o canto é fio condutor entre a voz e a emoção. O canto escolhido é *Sanjinarayie*, que abria o espetáculo chamado *Chão* – no qual fiz orientação coreográfica em 2007. Esse cântico de matriz africana de louvação à saúde e à ancestralidade foi pesquisado por BABA Diba de Iyemanja.

Desde 2000 eu fazia performances de rua e espetáculos dançando em pernas de pau (pernas de alumínio de 55 cm) e também utilizava-as como recurso cênico em forma de muletas. Essas duas possibilidades das pernas de pau, nas mãos ou nas pernas geraram várias cenas de dança. Recorrendo aos meus arquivos e *storyboards* da época, percebi que em todas as vezes nas quais dancei, seja em perna de pau ou tornando-as muletas, eu sempre cantava alguma música. A criação da cena sempre vinha atrelada a uma música interpretada por mim ao vivo. O nome *Cantilena* no 2º Fragmento foi ideia de Fábio Mentz – músico criador da trilha do espetáculo *Estados Corpóreos* de 2008, dirigido e dançado por mim. Nessa ocasião eu iniciava a dança em pernas de pau e em cena retirava-as e seguia dançando com elas como se fossem muletas.



Fig. 2. Foto: Luciana Menna Barreto. Espetáculo *Estados Corpóreos* (Porto Alegre/2008).

Para todos verem: Bailarina é branca, veste um macacão verde musgo colado ao corpo e tem longos cabelos pretos presos num rabo de cavalo. Ela está com as mãos apoiadas em pernas-de-pau feitas com alumínio de 55 centímetros. São utilizadas como se fossem duas muletas. A fotografia foi tirada abaixo do plano em que a dança acontece, por isso dá a impressão de que a bailarina é maior do que realmente é. Seus cabelos estão em movimento como se ela acabasse de saltar e atrás dela há uma cortina branca de tecido iluminada em tons rosa claro.

5. Foideu

A performance parte da busca pelo início e o fim de cada movimento em dança não codificada. A ruptura da chamada *quarta* parede responde ao meu apelo de convocar a participação da plateia como constitutiva da performance. Durante a improvisação experimento o trânsito entre as três energias de Lessac.

Foideu surgiu em 2005, por um lado, quando pesquisei um processo de criação dirigido por Cibele Sastre no Grupo de Risco. Cibele e seus bailarinos(as)-criadores(as) recorriam à utilização de *Labanotation*; e eu evidenciava como pesquisadora do movimento uma absurda precisão nos passos dançados. Por outro lado, eu (e acho que a maioria dos artistas da dança da época) estava lendo Movimento Total de José Gil (2004). Gil comenta no prólogo do livro que o gesto dançado não está nem no início e nem no fim dos movimentos, mas na transição. A ideia mais presente na criação de *Foideu* foi justamente dançar as transições das energias de Lessac – *buyance*, *potence* e *radiance* – sob o comando (gatilho) conduzido pela plateia. A precisão da dança composta pela criadora Cibele e sua trupe entrou em choque com a ideia de Gil de total imprecisão dos movimentos de dança. Esse paradoxo me instigou a criar *Foideu* enquanto experimento de dança.

Descrevendo a cena: Me coloco frente ou no meio do público em uma posição de quem vai trocar uma lâmpada no teto. Como não “danço” nos primeiros minutos, quem está assistindo começa a ficar um pouco inquieto. Aproveito algum ruído deles e aí desfaço minha posição da troca da lâmpada e com ar chateado como se alguma coisa não estivesse dando certo na performance. Me dirijo à plateia e falo: “Gente, eu estou com um problema! Eu não sei quando inicia e quando termina um movimento em dança não codificada. E, eu preciso que vocês me ajudem a dançar. Então, quando vocês quiserem que eu me movimente por favor digam: FOI! E quando quiserem que eu pare, digam: DEU!”

Tenho muitas lembranças e anotações deste experimento *Foideu*. Quando tem criança junto, elas me sacaneiam muito, para dar comandos rápidos de início e fim, o que acarreta em desequilíbrios, falta de fôlego, cansaço, correria ou uma pausa inesperada e muito longa. Enfim, sempre que dancei *Foideu* tinha a intenção de me colocar mesmo nas mãos (melhor dito, nas vozes) do público. De *feedback*, muitas pessoas que assistiram falavam que se sentiram com um controle remoto da dança. Completando, eu queria mesmo criar uma dança comandada por

gatilhos vocais. Escolhi não compartilhar nenhuma foto porque nenhuma captou a nuvem de meus movimentos imprecisos na busca por inícios e finais bem determinados. Fiquei com a sensação esfumada de dança nesse experimento, segura de que o que se vê quando um(a) bailarino(a) dança é uma nuvem, como escreveu Gil (2004).

6. O resfriado⁴

O texto foi retirado da peça *A Cantora Careca* de Eugène Ionesco. A palavra, o texto e a voz valem não pelo significado, mas pela sonoridade e estranheza. A palavra constrói uma presença e um espaço sonoro. A energia que prevalece nesta cena é o *radiance* no caráter uretral devido a rapidez com que é dito o texto. E o *espanar* de Laban foi força motora no trabalho vocal para falar o texto “O resfriado”.

Na peça *A cantora careca* eu fazia o monólogo da personagem A Empregada, era um texto longo e *non sense*. Ao escolher falar o texto em *radiance* no esforço espanar de Laban percebi que surgia um estado corpóreo no qual o texto espanava e percorria rapidamente o recinto da cena e parecia um exercício de destravar a língua, conhecido no treinamento de atores/atrizes. A sensação de choques elétricos percorrendo meu corpo/voz acelerava e fragmentava palavras que viraram sons riscados e ininterruptos. A plateia assiste um corpo parado na sua frente articulando rapidamente um monólogo longo, mas assiste ao mesmo tempo as vibrações elétricas desse corpo/voz.

A composição coreográfica *Varição n° 1.4* a partir da colagem ressignificada de quatro fragmentos de performances anteriores, tem como foco a variação dessas quatro presenças em trânsito, por meio da interação das energias de Lessac e dos esforços de Laban. A ênfase está na visualidade das presenças ou *estados corpóreos*. Esses estados de presença instauram espaços de corpo/voz/dança. Um percurso que reverbera em inúmeras sensações e imagens como variações sobre o mesmo tema.

7. Palavras finais

Em dança a performance tem um papel importante na memória, na 1145

⁴ Em 2003 fiz parte da montagem da peça *A cantora Careca* com direção de Ramiro Silveira.

manutenção da memória coletiva, porque as coreografias são lembradas em função de anotações de movimentos ou via lembranças das companhias de dança, dos(as) bailarinos(as) e dos(as) coreógrafos(as). A dança segue uma tradição oral e por isso pode ser pesquisada à luz de referenciais da performance. Muitos espetáculos de dança viraram domínio público graças à forma com que a memória coletiva dos artistas detém as informações sobre muitas dessas obras (CHARTIER, 2009). Parto da ideia de Taylor (2013) sobre a performance ser um comportamento expressivo responsável pela transmissão de memória em dança.

Estados Corpóreos engloba as representações de corpo dos bailarinos-criadores em cena: estados mentais e de espírito que são corpo, noção de corpo como sentimentos, percepções e pensamentos. Essa discussão se insere numa abordagem contemporânea de dança cênica ao propor a ideia de trânsito entre as artes técnicas e poéticas como indissociáveis na criação. No artigo foi exposta a pedagogia de composição em dança Estados Corpóreos, um percurso que pode ser adotado por criadores da dança.

Referências

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DANTAS, M. F. Ancoradas no corpo, ancoradas na experiência: etnografia, autoetnografia e estudos em dança. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 27, p. 168-183, dez. 2016.

ELLIS, C. **The Ethnographic I: A Methodological Novel About Autoethnography**. Walnut Creek: AltaMira Press, 2004.

FORTIN, S. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Cena**, [S. l.], n. 7, p. 77-87, 2009.

FORTIN, S.; GOSSELIN, P. Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico. *In*: **Art Research Journal – Revista de Pesquisa em Artes**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-17, 2014.

GIL, J. **Movimento total, o corpo e a dança**. SP: Iluminuras, 2004.

LABAN, R. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone Editora, 1990.

LEONARDELLI, Patrícia. A memória como recriação do vivido no pensamento do corpo-em-arte. *In*: VI CONGRESSO DA ABRACE, São Paulo, 2010. **Anais [...]**,

Associação Brasileira de Pesquisas e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, v. 11, n. 1, 2010.

LESSAC, A. **The use and training of the human voice; a practical approach to speech and voice dynamics.** 2 ed. New York: DBS Publications, 1967.

LOPES, A. L. (org.). **Novarina em cena.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

LOPES, B. A. M. **Arqueologia da dança:** modos performativos de fazer história. 2013. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Nova de Lisboa/Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, 2013.

MEYER, S. Perspectivas autoetnográficas em pesquisas com dança contemporânea. *In:* CAMARGO, G. G. A.. (Org.). **Antropologia da Dança IV.** 4 ed. Florianópolis: Insular, v. 1, 2018, p. 65-74.

TAYLOR, D. **O arquivo e o repertório:** performance e memória cultural nas Américas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Luciane Moreau Cocco (UFRJ)
E-mail: lu.cocco@gmail.com

Bailarina, atriz e professora Adjunta das Graduações em Dança da UFRJ. Doutora em Ciências Humanas – Sociologia (PPGSA/IFCS/UFRJ). Mestre em Antropologia Social (PPGAS/UFRGS). Coordenadora do Projeto de pesquisa em Metodologia: Dança, etnografias, autoetnografias e outras narrativas (DAC/UFRJ).

1147

A construção de narrativas da história da dança em Alagoas

Maciel Ferreira de Lima (PPGAS/ICS/UFAL)

Comitê Temático Dança, Memória e História

Resumo: A história da dança no Brasil é apresentada por diversas narrativas que se evidenciam no fazer artístico a partir da criação de categorias de danças. Dentre estas categorias cito algumas, tais como a dança clássica, dança moderna, danças folclóricas, danças populares, danças negras e etc. Essa pesquisa é um fragmento da revisão bibliográfica da pesquisa de Mestrado em Antropologia Social da UFAL que objetiva compreender a trajetória da dança afro em Alagoas. O intuito desse compartilhamento é de refletir sobre quem está construindo danças e narrativas de dança no contexto alagoano, tomando como referência as teorias etnográficas como procedimento metodológico para as pesquisas e criações em/de dança. O texto apresenta um escopo teórico sobre a história da dança e reflete sobre a importância da Graduação em Dança em Alagoas que tem proporcionado a valorização da pesquisa nas artes do movimento em Maceió-AL.

Palavras-chave: DANÇA ALAGOANA. ESCRITA DE DANÇA. ETNOGRAFIA DA DANÇA

Abstract: The history of dance in Brazil is presented by several narratives that are evident in the artistic work from the creation of dance categories. Among these categories, some, such as classical dance, modern dance, folk dances, popular dances, black dances, etc. afro in Alagoas. The purpose of this sharing is to reflect on who is dancing and dance narrative in the context of Alagoas, taking ethnographic theories as a reference as a methodological procedure for research and creations in/of dance. The text presents a theoretical scope on the history of dance and reflects on the importance of dance in Alagoas that has provided an appreciation of research in the arts of movement in Maceió-AL.

Keywords: ALAGOAN DANCE. DANCE WRITING. ETHNOGRAPHY OF DANCE

Preâmbulos para a dança

Sou graduado em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Mestrando em Antropologia Social pela mesma instituição. Esse artigo é um desdobramento da dissertação de Mestrado que se encontra em processo. A pesquisa de mestrado objetiva compreender, inicialmente, o processo da chegada da dança afro brasileira em Alagoas, e o recorte para esse artigo parte da necessidade de refletir sobre as narrativas que compõem a história da dança no contexto alagoano, visando identificar quem são esses múltiplos narradores.

Me utilizo do fazer etnográfico, sendo a etnografia “uma teoria” cuja proposta é “escrever sobre” a cultura, os ritos religiosos, as manifestações político-sociais, as técnicas corporais, as etnias e outras temáticas que fazem parte dos estudos antropológicos. É importante ressaltar que a etnografia é um elemento basilar da pesquisa de campo, tendo como recurso a observação participante, pois, será a partir dessa observação que poderemos obter dados importantes, por intermédio do ver, ouvir, perguntar, escrever, e por extensão, o registro, principalmente sobre aquilo que nos propomos pesquisar, principalmente pelo viés da “etnografia como prática e experiência” (MAGNANI, 2009).

Neste sentido, é importante destacar o “pioneirismo” de Bronislaw Malinowski (1984) que afirma ser “a etnografia a ciência do relato honesto” (MALINOWSKI, 1984, p. 18). Esse destaque é evidente porque Malinowski é considerado, todavia, o “pai” da etnografia, pois é partir da sua pesquisa “Os Argonautas do Pacífico” que o autor descreve elementos importantes que compõe o fazer etnográfico. Ademais, antes dele, existiam outras figuras que faziam “etnografia”, com seus relatos, tais como missionários e viajantes, por exemplo.

É interessante pensar em “relato honesto”, pois, Malinowski (1984) acrescenta o conhecimento teórico na prática etnográfica, contudo, outros “etnógrafos” interpretavam de outras formas. James Clifford (2002, p. 40) define etnografia como sendo a “interpretação das culturas”, apresentando outra forma de conceituar a etnografia. A pesquisa antropológica tem como finalidade, também, compreender a sociedade ou “povos” em seus aspectos religiosos, sociais, econômicos, culturais e etc., como apresentado alhures neste texto. Neste caso, o interesse aqui é de identificar as narrativas de danças em Alagoas.

Os primeiros contatos com o “método etnográfico” deram-se na graduação em dança, em duas disciplinas: Antropologia da Dança, ministrada na época, pela Profa. Dra. Rachel Rocha¹ e na disciplina Dança, Gênero e Identidade Étnico-racial, ministrada pela Profa. Dra. Nadir Nóbrega². Vale ressaltar que estou

¹ Rachel Rocha de Almeida Barros Professora efetiva no Instituto de Ciências Sociais (ICS) da UFAL, onde leciona na graduação e de pós-graduação, sendo coordena o Laboratório da Cidade e do Contemporâneo (LACC). Lecionou na disciplina de Antropologia da Dança no Curso de Dança da UFAL em 2016. É pós-doutora em Antropologia pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2019), doutora em Antropologia pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS, 2007) de Paris, França, mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 1994) e bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 1986).

² Doutora e Mestra em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia, Licenciada em Dança pela

apontando o primeiro semestre do curso de dança em 2016. Fui tomando conhecimento da etnografia nas disciplinas seguintes, sobretudo nas disciplinas de Pesquisa em Dança e criação em dança e fui contemplado com uma bolsa de incentivo à pesquisa no Programa de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/UFAL no ciclo 2019/2020 ainda na graduação em dança. Essa pesquisa resultou na monografia intitulada “Negreria Nagô-Alagoana: A dança no Xirê do terreiro de Pai Neto de Oxalá”. Serviu de base a pesquisa da professora Silvy Fortin (2009) tendo como abordagem a escolha do método de autoetnografia. Em linhas gerais, a etnografia visa “descrever” e “interpretar” o “outro” e a autoetnografia propõe se “auto descrever” ou se “auto interpretar”, obvio que a análise, aqui, é bem sintética e reduzida.

Entrei no Mestrado em Antropologia buscando compreender a performance na dança, no entanto, não era algo que estava definido. Quando iniciei as aulas do Mestrado no primeiro semestre de 2021, comecei a fazer um estudo comparativo “empírico”, para os conteúdos que estavam sendo aplicados nas disciplinas, relacionando-os com o conhecimento de dança adquirido na graduação.

Na disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa, debruçamo-nos na abordagem etnográfica, com enfoque na pesquisa de dissertação, e neste momento, pela primeira vez, senti um encontro de fato com o meu interesse dentro da antropologia, “abandonando” a performance na antropologia e me aventurando na etnografia, refletindo que nas práticas de dança fazemos etnografia, seja nas aulas práticas, com os diários de bordo, no qual escrevíamos sobre a aula, os movimentos aprendidos, os sentimentos, as inquietações, memórias e tudo que pudéssemos utilizar como elemento textual. Logo, fazendo comparações bem “simplórias”, interpreto que os diários de bordos na dança, equivale ao caderno de campo na antropologia.

A dança no Brasil

Não tem sido uma tarefa fácil fazer uma pesquisa sobre dança em um curso de Mestrado em Antropologia Social, sobretudo, porque os professores pouco dialogam com a arte/dança, pelo menos no Programa em que sou aluno. Em larga

Universidade Federal da Bahia. Atualmente é Professora Adjunta Aposentada da Universidade Federal de Alagoas. Criou a disciplina de Dança, Gênero e Identidade Étnico-racial, lecionando-a pela última vez em 2016.

apresento uma pesquisa de dissertação que fornece elementos importantes para as (futuras) pesquisas em dança ou da dança de Alagoas.

A dissertação intitulada “Fazendo História: A contribuição de Telma César para a dança cênica em Alagoas”, defendida em 2014 no Mestrado em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) pela Profa. Dra. Noemi Lima³ é uma pesquisa que me provoca e aprofunda não só no pioneirismo da Prof. Dra. Telma César⁴ com sua companhia de dança atuante em Alagoas desde 2000, a Companhia dos Pés, como as contribuições históricas que a autora apresenta sobre a história da dança “cênica” desde a década de 1950.

É importante afirmar que apresento apenas alguns dados apresentados na pesquisa, como a criação de companhias, escolas e grupos de dança, “datando de forma cronológica” desde a década de 1950 até a data em que a pesquisa foi realizada.

A autora destaca a criação da sociedade de Cultura Artística de Alagoas em 1952, por sua vez, essa sociedade cria o Conservatório Musical de Alagoas (1956 – 1973). Será nesse conservatório que haverá as primeiras aulas de ballet Clássico com Isis Jambo, natural de Pernambuco, vindo para Alagoas porque casou com um advogado alagoano. Logo depois de Isis Jambo, nota-se de acordo com Noemi Lima (2014) a atuação de Emília Vasconcelos, criando a sua academia de dança em 1975.

Ainda em 1975 é criado o Grupo de Dança Moderna da UFAL, coordenado pela professora Madalena Santana no curso de Educação Física. É importante ressaltar que mesmo sendo eu, de um Curso de Graduação em Dança, vim tomar conhecimento desse grupo de dança moderna por causa das pesquisas para o Mestrado, ou seja, a Graduação de Dança da UFAL ainda carece de uma consciência para a importância da pesquisa local.

³ Atualmente é Professora do Curso de Licenciatura em Dança da UFAL. Focalizadora de Danças Circulares e Sagradas. Mestrado em Artes Cênicas/Dança na Universidade Federal da Bahia - UFBA. Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento pelo DINTER Mackenzie/CESMAC. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (1994) e graduação em Pedagogia pela Fundação Educacional Jayme de Altavilla – FEJAL (2002). É pesquisadora das Danças das Tradições dos Povos; do Ensino do Ballet e da Dança Cênica em Alagoas.

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, Mestre em Artes pela Universidade Estadual de Campinas e graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas. É Professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas atuando no Curso de Teatro/Licenciatura. Desenvolve pesquisas no campo do ensino e criação em Artes Cênicas com ênfase nos estudos do corpo a partir dos referenciais das danças tradicionais e populares do Brasil, do Tai Chi Pai Lin e do sistema Laban.

LIMA (2014) continua sua cronologia ao relatar sobre a criação do centro de Belas Artes – CENARTE em 1982 e a atuação da professora Marize Matias⁵. Em 1985 foi criado o grupo experimental de dança do Cenarte e em 1983 é criado o grupo de tradições folclóricas professor Théo Brandão sob coordenação da professora José Maria Carrascosa⁶. A autora finaliza falando da Companhia dos Pés, objeto da sua pesquisa e a atuação dessa companhia para/em Alagoas.

OUTRAS danças no contexto alagoano

É salutar defender que a dança em Alagoas apresenta lacunas quando existem pesquisas que hierarquizam a dança ao abordá-la no contexto cênico apenas. Quando destaco “OUTRAS” danças, proponho detectar e valorizar o fazer artístico das manifestações culturais, não apenas pelo viés da tradição, mas, apontando a importância do processo de construção dessas danças “folclóricas” ou “populares”, a começar pelos folguedos.

Alagoas é conhecido como um dos estados do Brasil que mais concentra folguedos. Dentre os folcloristas, cito o professor, médico e antropólogo Théo Brandão, por ser um dos alagoanos “notável”, conhecido no Brasil e fora dele, além de ter um Museu em sua homenagem, o Museu Théo Brandão de Antropologia e Folclore (MTB/UFAL), vinculado à Universidade Federal de Alagoas.

Atuei como Expositor do acervo de longa duração do MTB no período de 2016 à 2019, pelo programa de Extensão da Ufal. No museu tive a oportunidade de (re)conhecer a minha identidade alagoana, principalmente enquanto um alagoano preto e depois bicha, macumbeira e artista. Théo Brandão (2002) lista os folguedos tradicionais tais como os Coco de roda, Pastoril, Reisado, Taiera, Baianas, Guerreiro, Marujada, Maracatu, Bumba meu boi, Caboclinhos, Xaxado, Forró, Samba.

É importante citar o surgimento do Balé Folclórico de Alagoas (1975) pois esse balé ficou conhecido nacionalmente e fora do Brasil por sua estilização dos

⁵ É coreógrafa, bailarina e professora de dança moderna, contemporânea e “modern Jazz”. Iniciou sua carreira em 1974, e trabalhou em várias cidades do Brasil e América do Sul, como São Paulo, Santos, Natal, Belo Horizonte, Recife, Maceió, Assunción, Cordoba e Santiago do Chile. Responsável pela dança no Centro de Belas Artes de Alagoas – CENARTE.

⁶ Maria José Carrascosa morreu aos 93 anos, no ano de 2009, em Maceió. Sempre dividiu o tempo entre a sala de aula e o ensaio dos folguedos populares nas escolas por onde passou. Ensinava Pastoril desde 1940. Assumiu o Grupo Folclórico da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, até o ano de 1997 (LIMA, 2014, p. 35).

folguedos tradicionais. O grupo Transart, como ficou conhecido anos depois, coordenado pelo professor Rogers Ayres⁷ é um grupo parafolclórico que surgiu inicialmente com a possibilidade de mostrar para os turistas que vinham para Alagoas o que “nossa terra” tinha de manifestações artísticas. O fazer deste grupo tem em sua “essência” uma estilização dos folguedos tradicionais, além das suas “criações” para fins comerciais, sustentado pela ideia de “valorizar” a tradição alagoana.

Em 1972, a Mestra de Ballet Eliana Cavalcante vem de Pernambuco e abre sua escola de dança, formando um ano depois, em 1973, o ballet Eliana Cavalcanti. É importante destacar que a escola de Eliana Cavalcanti foi a primeira no estado de Alagoas que propunha um método, sistema, formação e etc. para a dança clássica.

Dez anos depois, em 1983, Eliana Cavalcanti extrai do seu grupo os alunos mais avançados e funda o Balé Íris de Alagoas. Esta companhia de Dança tem na sua história, uma significativa importância por ser reconhecida no Brasil inteiro, sendo inclusive, mais valorizada fora do seu estado. Em “memórias de uma Alabucana”, um livro autobiográfico lançado em 2008, Eliana Cavalcanti narra datas e momentos importantes da sua escola e do Ballet Iris de Alagoas, registrando de maneira afetiva suas lembranças de uma época em que a arte da dança estava se consolidando em Alagoas. Uma das inquietações de Eliana é justamente a luta para conseguir que a profissão de bailarino fosse consolidada pelo governo de Alagoas, no entanto, Eliana acabou cansando desta luta e acabou desistindo, fechando as cortinas do “Íris de Alagoas” em 2002.

Se tratando de “outras” narrativas sobre dança em Alagoas, me deparo com o fazer da dança afro brasileira enquanto um fazer artístico “possível” para além da compreensão equivocada estendida para os “xangôs” de Alagoas. Em 1985 chega em Maceió a figura de Eduardo dos Passos, considerado o pioneiro da dança afro em Alagoas. Edu Passos, como é conhecido no *mitiê* artístico, é natural de Minas Gerais discípulo de Marlene Silva (pioneira da dança afro em Belo Horizonte, MG), que por sua vez, foi discípula de Mercedes Baptista, pioneira da dança afro brasileira, natural do Rio de Janeiro.

⁷ Professor efetivo na Universidade Federal de Alagoas, Mestrado em Artes Cênicas pela UFBA e Diretor Artístico do Balé Folclórico de Alagoas - GRUPO TRANSART, Companhia Internacional de Danças Folclóricas que existe desde 1972.

No ano de 1986, Edu Passos é convidado para ministrar aulas de dança afro no Cenarte, criando coreografias e difundindo a sua “técnica” em Maceió. Edu Passos faz parte do Grupo Experimental de Dança e funda em 1986, junto com Clemente Silva⁸ (em memória) o Grupo de Dança Afro Palmares (1987) e Os Luenas em 1998.

Nesse pouco tempo de atuação em Maceió (1986-1990), Edu Passos consegue atrair um público de artistas e dançarinos negros que sente a necessidade de buscar uma identidade alagoana. Desta forma, alguns jovens, como Amaurício de Jesus e Petrúcio Trindade, por exemplo, se desvinculam das aulas e do grupo de Edu e formam o seu próprio grupo, o Ekodidé (1980). Embora a minha dissertação ainda esteja encaminhando, considero que o Ekodidé é o primeiro grupo de dança afro feito por artistas alagoano.

Em 1998 o Prof. Dr. Cláudio Silva⁹, funda neste ano, quando cursava Pedagogia na Ufal a Cia Cínica Dança, uma companhia que transitava entre a dança, teatro e filosofia numa perspectiva contemporânea, como o mesmo afirma em sua dissertação de mestrado¹⁰.

Em seguida, temos o movimento junino para pensar nas quadrilhas conforme aponta Joelma Silva (2013) na sua monografia para o curso de Licenciatura em Dança da Ufal em que pesquisou sobre as quadrilhas no contexto das competições. A autora discorre sobre a “evolução” das quadrilhas, de tradicional para estilizada e recriada. A ideia de movimento junino está atrelada à importância que a quadrilha enquanto manifestação artística e cultural proporciona com suas práticas coreográficas, cenográficas, musicais, sociais, políticas e econômicas. Assim como o Coco alagoano e o boi de carnaval, pois, são três manifestações culturais que em Maceió é promovido competição na busca do primeiro lugar, mobilizando a comunidade, o bairro, a capital e o estado.

⁸ Foi um Artista da Dança afro brasileira, natural de Minas Gerais, chegou em Alagoas na década de 1980 trazido por Edu Passos. Defendia a sua Dança Afro Primitiva.

⁹ Artista-Pesquisador-Professor, atualmente é Professor Substituto no Curso de Licenciatura em Dança da UFAL. Possui graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal de Alagoas (2001); graduado em Dança Licenciatura, pela Universidade Federal da Bahia (2009); Mestre (2015); e doutor em Artes Cênicas (2021), PPGAC - UFBA.

¹⁰ SILVA, Cláudio Antônio Santos da. O guerreiro alagoano: corpo e pedagogia multirreferencial/ Cláudio Antônio Santos da Silva Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Federal da Bahia, 2015

Considerações finais

É um grande desafio tomar para si uma responsabilidade de escrever sobre a história da dança, no contexto específico da dança em Alagoas, pois, é preciso um enorme distanciamento, ainda que seja difícil, para melhor absorver, entender, refletir e analisar sobre a dança do “outro”, fazendo parte dela. Quando penso em pesquisa em dança, lanço a seguinte questão - *O que está por vir?* No artigo “Novos mapeamentos e novos contextos: A dança nas cidades de Aracaju, Maceió e Natal”. Carolina Naturesa (2009/2010) aponta a importância da criação do curso de graduação em Dança na UFAL em 2007 e do curso técnico de dança em 2010 na Escola Técnica de Artes – ETA/UFAL, logo, com a criação dos cursos, pensando no tripé (Ensino, Pesquisa e Extensão), busca propiciar a pesquisa em dança no contexto alagoano, fornecendo estrutura teórico-prático para tal movimentação(ção).

Compreendo que em meados de 2011 o curso de dança formou seus primeiros professores/pesquisadores de dança. Entre 2011/2012, sob coordenação da Profa. Nadir Nóbrega, foi criada uma Especialização no Ensino de Artes, com ênfase nas Linguagens de Dança, Música e Teatro, porém este curso não conseguiu seguir adiante por questões “ainda desconhecidas” por mim.

De 2011 à 2022 são doze anos, considerando que o curso aprova por ano cerca de 25 a 30 alunos, destacando a evasão que o curso sofre em função do desconhecimento de muitos que entram no curso sem saber a finalidade de uma graduação em dança, em nível de licenciatura. O número de egressos que seguem o caminho da pesquisa e da escrita é muito pequena.

Apresento alguns egressos que saíram da graduação e seguiram no caminho da pesquisa, desta forma, listando-os, tenho a pretensão de provocar esses “novos” pesquisadores alagoanos para pensar a dança no contexto alagoano, pois, muitas vezes vai buscar objetos de pesquisas em outro “lugar” quando aqui existe muitos objetos e elementos que carecem de um estudo aprofundado.

Joelma Silva que fez Mestrado em Cultura Popular pela (UFS); Israel Sousa, Mestrado em Dança UFBA e doutorando na mesma instituição; Jádriel Silva, Mestrado em Dança (UFBA); Diego Januário Mestrado em Educação (UFAL); Dênis Angola graduado em dança e segue fazendo pesquisas sobre a capoeira em Alagoas; Sirlene Silva que pesquisa as danças afro brasileira e a mulher na

capoeira.

Destaco que alguns elementos durante esta “pesquisa” não foram aprofundados por compreender que ainda está em desenvolvimento, como por exemplo, informações sobre Ékodiké, Amauricio de Jesus e Petrúcio Trindade, pois são informações elementares para a construção da dissertação de Mestrado em Antropologia Social da UFAL.

Referências

- AYRES, F. R. C. **Balé folclórico de Alagoas: 37 anos de história e os processos criativos na espetacularidade folclórica alagoana** / Francisco Rogers Cavalcanti. 185f. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal de Alagoas, Pós-Graduação em Artes Cênicas, Mestrado Interinstitucional UFBA/UFAL, 2014.
- BRANDÃO, T. **Folgedos Natalinos**, 3ª ed. Maceió: Museu Théo Brandão-Ufal, 2003
- CAVALCANTI, E. **50 anos de plié** – Memórias de uma Alabucana / Eliana Cavalcanti. Maceió: Edições Catavento, 2008, p. 410.
- CAVALCANTI, T. C. **Tradição e Juventude em Alagoas: O grupo de Coco de Roda Xique-Xique**. Tese (Doutorado em Educação) – UFAL, 2018.
- DA SILVA, J. F. As Quadrilhas Juninas em Maceió no contexto dos concursos. **CADERNOS CÊNICOS**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/CadCenicos/article/view/9081>. Acesso em: 28 abr. 2022.
- FORTIN, S. Contribuições possíveis da Etnografia e da Auto-Etnografia para a pesquisa na prática artística. **Cena**, [S. l.], n. 7, p. 77-86, 2009.
- GUARATO, R. **Ballet Staging e a fabricação de um mito: imbricações entre dança, história, memória e crítica de dança**. Curitiba: CRV, 2019.
- KATZ, H. **O Brasil descobre a dança, a dança descobre o Brasil**. São Paulo: DBA, 1994.
- MAGNANI, J. G. C. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez., 2009.
- MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. p.17-37.

NATURESA, C. Novos mapeamentos e novos contextos: a dança nas cidades de Aracaju, Maceió e Natal. *In*: GHREINER, Christine *et al.* **Mapas e Contextos: Cartografia da Dança 2009/2010**. São Paulo: Itaú Cultural, 2010. p. 64-71.

PEREIRA, R. W. **A formação do Balé Brasileiro e a Crítica Jornalística: Nacionalismo e Estilização**. 2002. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universitária Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

RAFAEL, U. N. **Xangô rezado baixo: um estudo da perseguição aos terreiros de Alagoas em 1912**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2004.

SILVA, C. A. S. **O guerreiro alagoano: corpo e pedagogia multirreferencial/ Cláudio Antônio Santos da Silva**. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

Os arquivos/memória audiovisuais como narrativa para a história da dança moderna em Sergipe

Paulo Sérgio Santos de Lacerda (UFS)

Comitê Temático Dança, Memória e História

1. Arquivos/memórias e narrativa

Este estudo tem por objetivo verificar em que medida os arquivos/memórias audiovisuais de Lú Spinelli, bailarina, pesquisadora e ativista cultural, ajudam a compor uma narrativa da história da dança moderna em Sergipe. Tais arquivos são compostos por entrevistas, palestras e gravações audiovisuais de espetáculos seus e de seus alunos, constituindo-se num *corpus* que permite análises sob diferentes prismas. O estado de Sergipe não possui nenhuma obra que trate sistematicamente do tema, mas sim uma coleção de textos e imagens dispersos por jornais, revistas e repositórios de pesquisa. A metodologia empregada utiliza, num primeiro momento, levantamento e revisão de literatura. Entre os principais autores consultados encontram-se Walter Benjamin (1994, 2000), Cássia Navas (1992, 2017), Lúcia Matos (2002), Carolina Naturesa (2010, 2017), Isabelle Launay (2013), Aurore Després (2016), Elisabeth Ribas e Laura Escorel (2020). Uma etapa seguinte tratou da decupagem do material audiovisual - que consiste na descrição detalhada do conteúdo textual, sonoro e imagético do documento audiovisual, como propõe Caldera-Serrano (2014) e, ainda, na análise a partir da abordagem triangular, nos termos propostos por Ana Mae Barbosa (2012). Do ponto de vista do marco temporal, foram delimitamos os últimos dez anos (2005-2014) da produção coreográfica de Lú Spinelli para os festivais de dança da sua escola *Studium Danças*. Foram selecionadas três coreografias para a análise e decupagem, de acordo com critérios de categorização previamente estabelecidos, constituindo-se, portanto, numa amostra intencional: *Dê uma chance à paz* – 2007, *Ode à Dança Moderna* – 2008 e *Subversão Tropical* – 2009. Cada um deles foi descrito enquanto processo coreográfico, decupado e, com base nos dados, apresentados possíveis fios narrativos. Os resultados apontam para diversas possibilidades narrativas dos arquivos/memórias audiovisuais de Lú Spinelli e são

apresentadas, a título de proposições, algumas alternativas futuras de trabalho.

2. Arquivos/memórias audiovisuais e sua importância para a construção de narrativas históricas

Consideramos arquivos/memórias audiovisuais que compõem o *corpus* da pesquisa, o conjunto de DVDs, fotografias, revistas, jornais (e seus encartes) que foram guardados por Lú Spinelli ao longo de sua carreira.

Como artista/arquivista, Lú Spinelli procurou deixar material que pudesse permitir o estudo de suas práticas de Dança em Sergipe. O conjunto da coleção, portanto, não tem a mesma dimensão e nem o formato de documentos reunidos especificamente para uma biografia, posto que se trata de uma seleção pessoal e, dessa forma, envolvida com uma série de questões emocionais da vida pessoal e artística de Lú Spinelli (Figura 01).

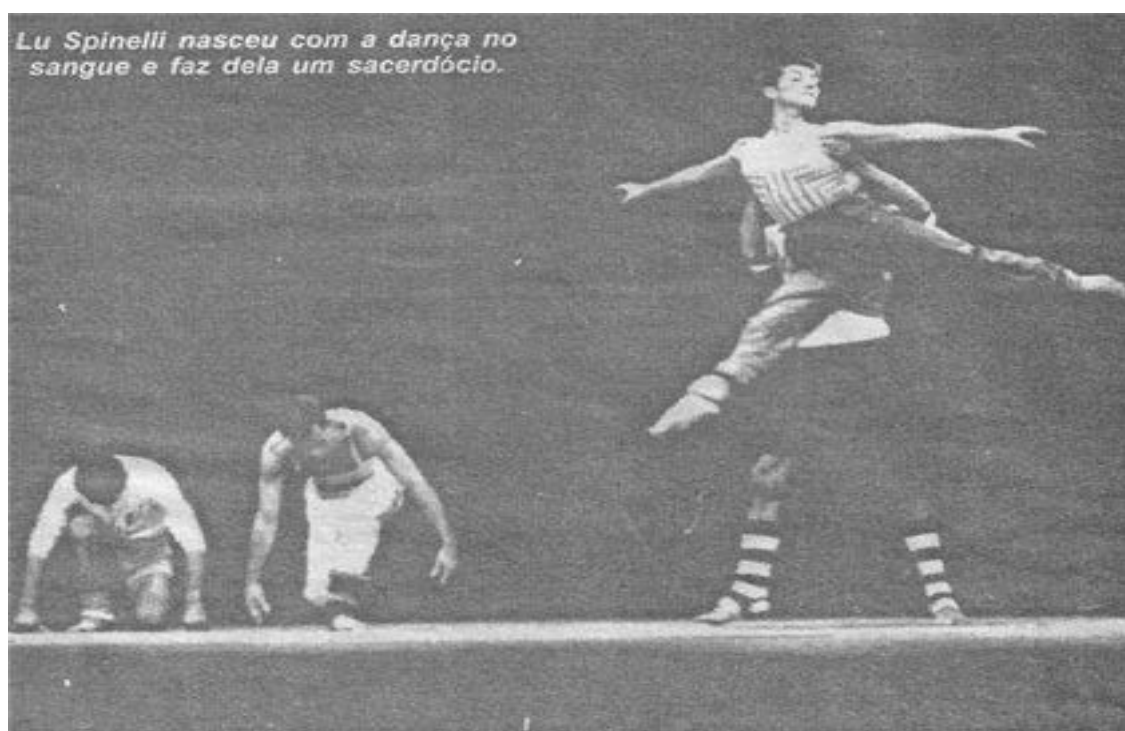


Fig. 1. Lú Spinelli – Recorte de jornal que integra os arquivos/memória audiovisuais de Lú Spinelli
 Fonte: Arquivos/memórias audiovisuais de Lú Spinelli (pasta Fotos, sem data).

Para todos verem: Figura de um recorte de jornal com um fundo preto, três homens e uma mulher em cena. Dois homens estão agachados e um outro está suspendendo a mulher numa execução coreográfica. No lado esquerdo superior da imagem consta uma frase: Lu Spinelli nasceu com dança no sangue e dela fez um sacerdócio.

Sousa (2008), ao buscar elementos para uma escrita da biografia do artista plástico pernambucano Paulo Bruscky, fez antes um detalhado estudo acerca

das formações de narrativa biográfica, para posteriormente se debruçar sobre seu arquivo pessoal, composto por “[...] documentos, obras, diários, correspondências, objetos e livros de artistas brasileiros e estrangeiros” (SOUSA, 2008, p. 3). A autora pontua, ainda, que:

O acervo, por ele criado, faz parte de sua memória, de sua obra e de sua vida, sendo assim, não podemos deslocar e nem separar o acervo de sua produção e de sua vida, pois estão ligados um ao outro, fazendo parte integrante da sua história, do seu processo de criação, que a cada dia é (re)construído num novo trabalho. É um local de reconstrução diária devido às redes de comunicação que este artista estabeleceu e, ainda, estabelece com outros artistas e produções de várias linguagens (SOUSA, 2008, p. 3-4).

Essa rede de significados pode produzir, ao nosso ver, uma série de narrativas transversais à sua própria biografia, passando pela história da arte em Recife ou pela história da arte eletrônica no Brasil, para citar apenas dois exemplos que mais se aproximam do objeto aqui estudado.

Desde a Escola dos Annales, de Lucien Febvre e March Bloch, na década de 1930, até a sua terceira geração, com Jacques Le Goff e Pierre Nora, no âmbito da chamada Nova História, as discussões acerca dos modos de narrar a história vem se adensando e se complexificando.

Dentro da concepção de que não existe uma história única, e que ela vai sendo reescrita na medida em que são encontradas/reformuladas fontes de pesquisa, os arquivos/memórias audiovisuais podem se constituir em material importante para a construção de narrativas históricas, a exemplo do que vem acontecendo no cinema e nas produções audiovisuais.

Com o surgimento da fotografia e do cinema (século XIX), vídeo (década de 1970) e imagem digital (década de 1980), as pesquisas qualitativas passaram a contar com outras fontes de análise, para além dos relatos orais e escritos.

De certa forma, a própria origem do cinema fundamenta-se no desenvolvimento de uma estratégia de pesquisa, quando Edward Muybridge lançou mão da imagem em movimento para provar que durante o galope um cavalo retirava simultaneamente as quatro patas do chão (Figura 02).

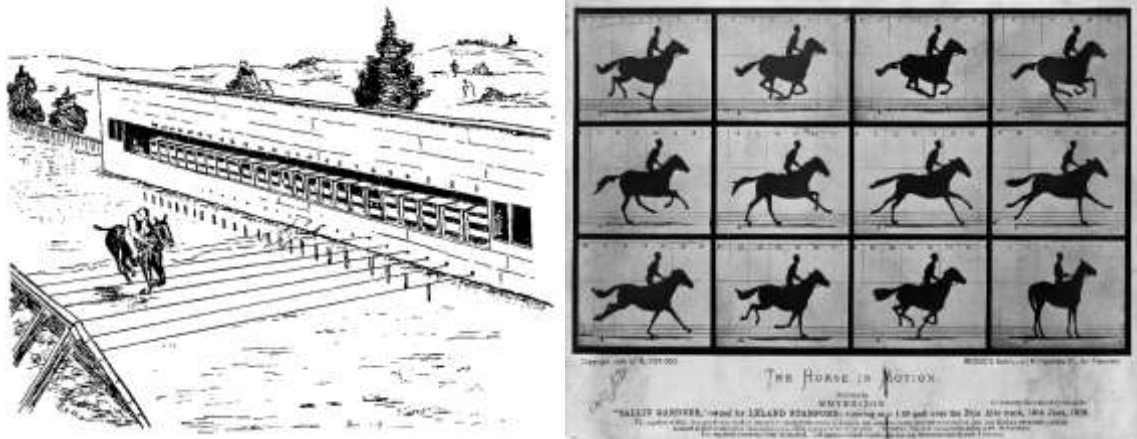


Fig. 2. Prints de esboço do dispositivo de captura de imagens desenvolvido por Muybridge e da fotografia obtida: O cavalo em movimento, Muybridge, 1878 *Fonte: Wikimedia Commons.* Acesso em: 10 out. 2020.

Para todos verem: A imagem é um desenho com perspectiva em preto e branco com o esboço de um cavalo sendo montado em uma pista de hipismo. A imagem ao lado é uma fotografia dividida em doze quadrados onde consta a captura do movimento do cavalo montado.

Nanook, o esquimó (1922), de Robert Flaherty (Figura 40), marcou uma mudança significativa em todo o ambiente da pesquisa antropológica, plantando as sementes do que viria a ser uma antropologia visual, como a chamou Claudine de France (1967).



Fig. 3. Frame de *Nanook, o esquimó* (1922). *Fonte: Wikimedia Commons.* Acesso em: 10 out. 2020.

Para todos verem: Fotografia em preto e branco. Um homem encontra-se em uma canoa com uma criança, ele encara a câmera.

As pesquisas de Gregory Bateson e Margaret Mead, publicadas pela primeira vez em 1942, revolucionaram, mais uma vez, a antropologia, fazendo da documentação fotográfica uma fonte indispensável de pesquisa (Figura 04).



Fig. 4. Print de página do livro *Balinese Character*, de Bateson e Mead. Fonte: Bateson e Mead (1995).

O matemático e engenheiro francês Jean Rouch foi pioneiro na produção de filmes etnográficos, com mais de 120 produções realizadas ao longo de sua vida. Inspirado pelo cinema direto de Dziga Vertov (1896-1954) constrói uma estratégia de pesquisa baseada na relação entre o cineasta e as pessoas filmadas (sujeitos da *mise-en-scène*).

De modo mais preciso, Estrela da Costa (2016, *online*) explica como Rouch procedia:

Jean Rouch defendia que o etnólogo-cineasta seja por elas [as pessoas a quem filma] afetado, em uma experiência que denominou cine-transe. Os seus filmes deixam ver o compromisso com o contexto e com as condições do ambiente; a fluência cotidiana da fala, dos gestos e do comportamento, além da relação estabelecida, através do olhar e da escuta, entre os corpos que filmam e aqueles que são filmados. Tais balizas levam à proposição de uma linguagem cinematográfica na qual o roteiro prévio deixa de ser determinante, o que irá ecoar nos cineastas da chamada *nouvelle vague* francesa, dos anos 1960. Ao seu modo de filmar relacional e pouco roteirizado - refletido e aprimorado ao longo de sua vida, em função da crítica pós-montagem, da formação da equipe técnica, da atuação partilhada com as personagens e da composição dos argumentos e roteiros - soma-se um processo de produção de caráter marcadamente dialógico. Influenciado por Robert Flaherty (1884-1951), especialmente por *Nanook of the North* (1922), Rouch decide compartilhar as imagens filmadas com seus interlocutores, experimentando novas formas de colaboração. Em *Bataille sur le grand fleuve* (1951), por exemplo, assume o papel de um etnólogo-cineasta-narrador; os nativos filmados, por sua vez, opinam a respeito das filmagens já editadas e de seus resultados. Inspirado pelas possibilidades de ampliação desses diálogos, o autor desenvolve a proposta de uma antropologia compartilhada, amparada na transformação radical das

relações entre antropólogo e nativos, filmadores e filmados, que as equipes formadas em conjunto com os africanos-interlocutores (tanto para a escolha dos temas quanto para a realização das imagens) evidenciam (COSTA, 2016, *online*).

Jean Rouch, com seu cinema verdade, pretendia conferir à etnografia visual um novo *status* no campo da pesquisa antropológica, utilizando a mediação da câmera para buscar o inacessível sem ela (Figura 05).



Fig. 5. Frame de *Jaguar*, de Jean Rouch, 1967. Fonte: Atlanta Contemporary (2016).

Para todos verem: Imagem em preto e branco com três homens ao centro e dois no canto da imagem, quase escondidos. Ao fundo, pedaços de madeira, varais, tecidos e algumas palavras escritas em francês na madeira.

Os arquivos audiovisuais como fonte de pesquisa passaram a ser empregados nas mais diversas áreas de pesquisa:

A evolução dos recursos tecnológicos permitiu uma melhoria no processo de observação. Os pesquisadores aprofundaram a coleta de dados de suas pesquisas por meio da videogravação. A filmagem passou a captar sons e imagens que reduzem muitos aspectos que podem interferir na fidedignidade da coleta dos dados observados (PINHEIRO, KAKEHASHI, ANGELO, 2005, *online*).

Belei *et al.* (2008, p. 182), ao realizarem uma revisão acerca do uso de arquivos audiovisuais na pesquisa qualitativa, enfatizam que:

Ao se examinar e interpretar os dados repetidas vezes o pesquisador descobre novas interrogantes, novos caminhos a serem trilhados. Não é só ver os fatos e gestos da prática filmada, mas sublinhar a imagem, analisar com o cenário, com o ambiente de pesquisa e com o referencial teórico.

No que diz respeito à memória da dança, Launay (2013) problematiza o fato de que, em geral, a história da dança se faz a partir de um processo de

transmissão, mas, destaca a autora, é preciso considerar, ainda, que o esquecimento e seus processos, também integram a construção da história, fora de tradicionais marcos temporais lineares.

Um dos grandes problemas da história da dança foi a sua efemeridade e a dificuldade de manter registros, uma vez que, ao contrário das demais artes, não possuía um sistema de notação suficientemente representativo como a música ou descritivo como o teatro/dramaturgia, por exemplo.

Apenas com o surgimento do cinema e de modo mais contundente com o vídeo portátil, na década de 1970, é que passou a ser possível um maior grau de documentação dos espetáculos de dança. Não só aqueles dos grandes corpos de baile, mas, fundamentalmente, os das pequenas companhias, escolas e grupos independentes.

É esse horizonte que nos motiva a realizar a presente pesquisa. Os arquivos de Lú Spinelli podem trazer luz para alguns aspectos pouco claros da história da dança moderna em Sergipe, ajudar a corrigir alguns fatos, apresentar novos acontecimentos, recuperar esquecimentos não produtivos, como aqueles mencionados por Launay (2013), ampliando o processo de compreensão da importância dessa modalidade de dança para todo o estado.

Launay (2013, p. 89) enfatiza que:

A memória, longe de designar a capacidade de lembrar graças às imagens que conservamos das coisas, como se estivessem impressas de modo permanente em nosso cérebro, indica um processo complexo de reinvenção perpétua do passado no presente.

Para além da memória que fixa imagens mentais, os arquivos/memórias audiovisuais podem manter conjuntos de informações cujos significados vão sendo atualizados ao longo do tempo, na medida em que novos dados vão se juntando ao escopo da história. Às narrativas da história da dança, Launay (2013) acrescenta a importância da produção coreográfica, indicando que eles podem ajudar a melhor entender um determinado momento.

Os arquivos/memórias audiovisuais de Lú Spinelli contém uma série de produções coreográficas com elementos que podem ajudar a entender as contribuições técnicas e os significados simbólicos utilizados pela bailarina, coreógrafa e professora ao longo de seus dez últimos anos de atividade na *Stodium Danças*.

Uma pesquisa nas principais plataformas de artigos e trabalhos científicos, bibliotecas, editoras, demonstra que pouquíssima produção foi sistematizada para contar a história da dança moderna em Sergipe. No Google Acadêmico, a pesquisa por "história da dança moderna em Sergipe" não apresenta resultados. Removidas as aspas, surgem 10.200 resultados versando sobre: História de Sergipe, Danças Folclóricas, utilização terapêutica da dança em Sergipe, Dança e Educação Física, Dança no currículo das escolas públicas, além de outros temas importantes, porém distantes tanto da história da dança quando da dança moderna em Sergipe. Os trabalhos de Naturesa (2017) constituem-se no que há de mais significativo disponível nas bases consultadas.

Assim, os arquivos/memórias audiovisuais de Lú Spinelli revestem-se de uma importância muitas vezes subestimada, corroborando para a tese postulada por Launay (2013) de que como uma "arte viva" a dança terá uma história em constante processo de atualização, produzido a partir de diferentes formas de anamnese, de reinterpretações e da análise de conjuntos de citações.

Esse sucedâneo de proposições imbrica-se com a tese de Benjamin (2000) segundo a qual a modernidade precisaria de um novo tipo de escritura do passado, particularmente no que diz respeito à superação da história como resultado de narrativas orais. Os registros audiovisuais surgem, em tal contexto, como uma nova base de dados para a narrativa da história.

Num recente artigo, Ribas e Escorel (2020), discorrem sobre a organização dos arquivos pessoais de Gilda de Mello e Souza e Antônio Cândido, composto em particular por documentos iconográficos, sonoros e audiovisuais, e o modo de catalogação utilizado.

As autoras assim definem arquivos pessoais:

É sempre importante lembrar que arquivos pessoais, "também considerados arquivos privados propriamente ditos" são "papéis e material audiovisual ou iconográfico resultante da vida e da obra/atividade" (BELLOTTO, 2006, p. 265, 266 – grifo nosso) de determinada pessoa e que, acumulados durante anos, quando organizados a partir dos princípios arquivísticos, refletem as funções exercidas pelo titular da documentação (RIBAS; ESCOREL, 2020, p. 278).

Com base no exposto, consideramos os arquivos pessoais de Lú Spinelli como resultado de sua atuação na área da dança, mais precisamente da dança moderna, o que a levou a colecionar material audiovisual, sonoro e iconográfico

sobre a sua trajetória como bailarina e professora, como dona de escola de danças, como empresária e ativista cultural.

Os arquivos audiovisuais foram eleitos, no escopo desta dissertação como meio privilegiado de análise, no âmbito de um Mestrado Interdisciplinar em Cinema.

Do mesmo modo que os arquivos pessoais de Gilda de Melo e Souza e Antônio Cândido foram doados pela família para que deles se fizesse uma curadoria e a posterior abertura para a consulta pública, a família de Lú Spinelli, representada por seus filhos Walter Spinelli Neto (Kiko Spinelli) e Amália Spinelli Timana, foram passados para a responsabilidade deste pesquisador que o organizaria e, posteriormente, o transferiria para uma instituição de guarda, provavelmente o Curso de Dança da Universidade Federal de Sergipe, processo que só será iniciado após a conclusão desta pesquisa.

Não foi possível realizar, como no trabalho de Ribas e Escorel (2020), o mapeamento do local onde se encontravam os arquivos/memórias audiovisuais de Lú Spinelli, uma vez que eles foram retirados pela família, empacotados e posteriormente entregues, já, portanto, com uma outra forma de organização.

Mas, como eu já havia trabalhado com os arquivos/memórias audiovisuais de Lú Spinelli e participado ao lado dela do processo de digitalização do material videográfico que estava em VHS, Betamax e outros formatos, conhecia a estrutura básica dos DVDs e a lógica que motivou a sua gravação – a lógica baseada na cronologia dos acontecimentos.

A organização do material será detalhada no próximo capítulo.

Ribas e Escorel (2020) apontam que algumas decisões na classificação dos arquivos de Gilda de Mello e Souza tiveram como norte a valorização de seu perfil de mulher pesquisadora, intelectual, e o de Antônio Cândido, tanto sua trajetória intelectual quando a de educador/professor e a de militante.

No caso de Lú Spinelli, o que deu sustentação à catalogação e organização dos arquivos/memórias audiovisuais foi, justamente, o seu potencial em funcionar como uma narrativa da história da dança moderna em Sergipe. Espera-se que, no futuro, outros pesquisadores possam construir novas rotas de leitura, baseadas em diferentes aspectos, a exemplo da luta pessoal pela formação de públicos e divulgação da cultura em todos os seus aspectos.

Os arquivos/memórias audiovisuais de Lú Spinelli, no que se refere à

presente pesquisa, podem contribuir para fortalecer a narrativa que busca contar a história da dança moderna em Sergipe, uma vez que o seu conteúdo preserva uma série de informações que não estão contidas em nenhum outro tipo de documento disponível para consulta.

Referências

ARTIÈRES, P. Arquivar a Própria Vida. **Revista Estudos Históricos**, v. 11, n. 21, p.9-34, 1998.

BARBOSA, A. M. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUDELAIRE, C. **O pintor da vida moderna**. São Paulo: Autêntica, 2010.

BENJAMIN, W. **A modernidade e os modernos**. Rio de Janeiro: Tempo Moderno, 2000.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, v.1. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

BENJAMIN, W. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Obras escolhidas, v.1. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

CALDERA-SERRANO, J. Resumiendo documentos audiovisuales televisivos: propuesta metodológica. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 19, n. 2, p. 147-158, abr./jun. 2014.

CRUZ, G. "Biografias no cinema: resgate da memória individual e coletiva". **Pensar-Revista Eletrônica da FAJE**. v. 1, n. 1, p. 5-15, 2010.

DESPRÉS, A. « Penser l'archive audiovisuelle pour la recherche en danse.. Le Fonds d'Archives Numériques Audiovisuelles FANA Danse contemporaine ». **Recherches en danse**. [En ligne], 5 | Disponível em: <http://danse.revues.org/1307>. 2016. Acesso em: 24 setembro de 2017.

GONÇALVES, M. G. G. **Martha Graham: Dança, Corpo e Comunicação**. 2009. 144f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura, UNISO, Sorocaba, 2009.

LAUNAY, I. A elaboração da memória na dança contemporânea e a arte da citação. **Dança**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 87-100, jan./jun. 2013.

LONGBOIS-CANIL, C. **De moderne à modernité: les généalogies d'un concept**. Paris: Klincksieck, 2015.

MATEUS, S. A Querela dos Antigos e dos Modernos: um mapeamento de alguns *topoi*. **Cultura: Revista de História e Teoria das Ideias**, v. 29, p. 179-200, 2012.

MOURA, P. S. **Walter Spinelli**: o alfaiate que Adão não conheceu. Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, 2010.

NATURESA, C. A. D. **Dança e identidades**: possibilidades de construção de afirmações identitárias na dança em Aracaju. 2010. 140f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

ROCHELLE, H. “Território Suspenso de Pesquisa e Reflexão”. *In*: NAVAS, C; LAUNAY, I.; ROCHELE, H. (org.). **Dança, história, ensino e pesquisa**: Brasil-França, ida e volta. Fortaleza: Indústria da Dança do Ceará, 2017. p. 66-77.

SANTANA, C. A. **Educação e Literatura**: A “moral em exercício” em Diderot. 2012. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

SILVA, S. C. O Historiador e as Biografias: desafios, possibilidades e abordagens de trabalho. **História, imagem e narrativas**, n. 14, abr., 2012.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e método. 2ª. Ed. Porto Alegre: Editora Brookmam, 2001.

Paulo Sérgio Santos de Lacerda (UFS)

E-mail: Paulo.lacerda@outlook.com

Graduado em Teatro-Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe (UFS);
Mestre em Cinema e Narrativas Sociais (UFS); Prof. Voluntário do Curso de Dança
da UFS; Professor de Arte da Rede Pública Estadual de Sergipe.

1169

Archives vivants: reconstituição e transmissão coreográfica das obras de Nijinsky no século XXI por Dominique Brun

Thaís Meirelles Parelli (Université de Franche Comté)

Comitê Temático Dança, Memória e História

Resumo: O texto apresenta o trabalho da coreógrafa francesa Dominique Brun e seu processo de reconstituição e transmissão coreográfica das obras de Nijinsky. Nosso objetivo é esclarecer por que as recriações da coreógrafa se diferenciam das anteriores e qual é a sua relevância para o contemporâneo e para os estudos de reconstituição em dança. Além disso, a autora relata um pouco da sua experiência enquanto observadora participante durante a remontagem de *Le Sacre du Printemps* de Dominique Brun para a Ópera de Paris.

Palavras-chave: DANÇA CONTEMPORÂNEA. *LES BALLETS RUSSES*. NIJINSKY. DOMINIQUE BRUN.

Abstract: The text presents the work of French choreographer Dominique Brun and her reconstitution process and choreographic transmission of Nijinsky's works. Our objective is to clarify why the choreographer's recreations differ from the previous ones and what is their relevance to the contemporaneity and to the studies of dance reconstitution. In addition, the author reports some of her experiences as a participant observer during the revival of *Le Sacre du Printemps* by Dominique Brun for the Paris Opera.

Keywords: CONTEMPORARY DANCE. *LES BALLETS RUSSES*. NIJINSKY. DOMINIQUE BRUN.

A companhia de dança *Les Ballets Russes* foi criada em 1909 com a direção de Sergei Diaghilev e logo se tornou uma das mais importantes do mundo. Com seu estilo único, a companhia revolucionou a história do balé difundindo novas filosofias e estéticas coreográficas no século XX. Os bailarinos de técnica clássica russa rapidamente ganharam a admiração do público: Anna Pavlova, Tamara Karsavina, Bronislava Nijinska, George Balanchine, Leonide Massine e Vaslav Nijinsky eram alguns exemplos dos integrantes da companhia, sendo este último considerado o pai da dança moderna.

Vaslav Nijinsky entrou para o grupo aos 19 anos e se destacou pelo seu dinamismo em cena, interpretação e saltos extremamente altos para a época. Admirado pelo diretor, Nijinsky estreou seu primeiro trabalho como coreógrafo em

1912 com o balé *L'après-midi d'un faune* no Théâtre du Châtelet em Paris, no qual ele mesmo interpretava o Fauno. Neste início de século, estávamos começando a experimentar novos movimentos, gestos e formas de dançar ampliando, assim, nossas reflexões sobre o que era de fato a *dança* - Nijinsky, por exemplo, foi o primeiro coreógrafo a colocar o silêncio em cena e, portanto, a afirmar: a imobilidade também é movimento.

Em *L'après-midi d'un faune* não víamos sapatilhas de ponta e tutus, os bailarinos adotavam posturas perfiladas semelhante às figuras bidimensionais dos frisos gregos, andavam normalmente sem a meia-ponta, os braços eram angulosos e não seguiam a estética circular do balé. Dançar a coreografia do *Fauno* era um desafio para os bailarinos clássicos da companhia: o corpo em serpentina e a cabeça em *culbute*¹ eram completamente novos e desafiadores. Certamente, a maior dificuldade era encontrar uma nova forma de se dançar nesta postura, buscando uma nova relação do corpo com a gravidade. Como se tudo isso já não bastasse para causar uma grande indignação do público de Paris, na noite da estreia, Nijinsky realiza em sua última cena movimentos que sugeriam um orgasmo em decorrência de uma masturbação. O balé do *Fauno* recebeu várias críticas na época, mas isso não impediu o espetáculo de continuar sendo dançado durante muitos anos como repertório da companhia em toda Europa e Américas.

No ano seguinte, em 1913, depois de coreografar *L'après-midi d'un faune* e *Jeux*, Nijinsky estreia sua obra-prima: *Le Sacre du Printemps*. Juntamente com o escândalo da música de Igor Stravinsky, este espetáculo marcou para sempre a história das artes da cena. Seguindo a estética da composição musical dissonante e polirrítmica, Nijinsky fez com que a música também emergisse dos corpos dos bailarinos que batiam os pés contra o solo marcando ritmos diferentes em cada grupo coreográfico. Os movimentos corporais nesta peça eram ainda mais radicais em comparação à *Jeux* e *L'après-midi d'un faune* – ao invés da marcha paralela, como vemos na coreografia do *Fauno* por exemplo, *Le Sacre du Printemps* apresentava as pernas e os pés em rotação interna, um verdadeiro insulto à dança clássica. Os ombros eram recurvados com aparência de um corpo oprimido e um

¹ A cabeça em *culbute* é uma postura descrita na notação coreográfica de Nijinsky na qual a cervical é levemente retificada e o queixo movimenta-se de encontro ao pescoço, a linha do olhar é um pouco modificada também. "*La culbute nous met en danger. Elle pousse à l'expérience d'une forme d'altérité du corps, à une autre coordination de soi. Elle nous amène à modifier le régime tensioactif de notre posture érigée et de ce fait, à reprendre notre mobilité*" (BRUN, *Le trait et le retrait*, p. 6).

pouco depressivo, os gestos eram primitivos e o mais cru possível sem qualquer projeção do movimento como podemos ler abaixo nas declarações feitas em 1913:

Dans le Sacre, les hommes sont des créatures primitives. Leur apparence est presque bestiale. Ils ont les jambes et les pieds en dedans, les poings serrés, la tête baissée, les épaules voûtées ; ils marchent les genoux légèrement ployés, avec peine, sur un sol rugueux, inéga² (NIJINSKA, Bronislava. Mémoires 1891-1914, Paris, Ramsay, 1983).

Pas de premiers rôles, de pirouettes, d'entrechats, d'étalage d'une virtuosité rondouillarde, mais des lignes simples, des mouvements réduits à l'essentiel qui ne valent que subordonnés à l'ensemble et qui, répétés plusieurs fois par des groupes compacts se déplaçant d'un seul bloc, finissent par créer un rythme plastique coïncidant intimement à celui de la musique³ (CHALUPT, Rene. 20 août 1913 – citação do dossiê de Dominique Brun).

Si l'on veut bien cesser de confondre la grâce avec la symétrie et avec l'arabesque, on la trouvera à chaque page du Sacre du Printemps, dans ces visages de profil sur les épaules de face, dans ces coudes attachés à la taille, dans ces avant-bras horizontaux, dans ces mains ouvertes et rigides, dans ce tremblement qui descend comme une onde de la tête aux pieds des danseurs, dans la promenade obscure, éparse, préoccupée, des Adoléscentes au Deuxième Tableau⁴ (RIVIERE, Jacques. Le Sacre du Printemps, Nouvelle Revue française, novembre 1913).

Infelizmente, *Le Sacre du Printemps* só esteve nos palcos de Paris e Londres tendo ao total oito apresentações. Alguns anos depois, *Les Ballets Russes* tentou retomar a obra com uma remontagem de Leonide Massine (1920), mas, logo em seguida, o espetáculo saiu definitivamente do repertório da companhia e perdeu-se no tempo. Somente em 1987, a companhia americana Joffrey Ballet, depois de ter remontado o *Fauno* em 1979, decide também remontar *Le Sacre du Printemps* em parceria com Kenneth Archer (responsável pelo cenário e figurinos) e Millicent Hodson (pesquisadora em história da dança responsável pela coreografia). Na época, a bailarina Marie Rambert ainda estava viva e tornou-se uma importante fonte (testemunha ocular) para a pesquisa de reconstrução de *Sacre*, pois ela tinha sido assistente de Nijinsky e tinha dançado no corpo de baile. Desde então, a equipe

² Tradução nossa: Em *Sacre*, os homens são criaturas primitivas. Sua aparência é quase bestial. Têm as pernas e os pés virados para dentro, os punhos cerrados, a cabeça baixa, os ombros curvados; caminham com os joelhos levemente dobrados, com dificuldade, em terreno acidentado e irregular.

³ Tradução nossa: Nada de protagonistas, sem piruetas, sem entrechats, sem exibição de virtuosismo pesado, mas linhas simples, movimentos reduzidos ao essencial que só têm valor quando subordinados ao todo e que, repetidos várias vezes por grupos compactos movendo-se como um só bloco, acabam por criar um ritmo plástico que coincide intimamente com o da música.

⁴ Tradução nossa: Se quisermos parar de confundir a graça com simetria e com arabescos, vamos encontrá-la em cada página de *Le Sacre du Printemps*, nesses rostos de perfil sobre os ombros de frente (para o público), nesses cotovelos presos à cintura, nesses antebraços horizontais, nestas mãos abertas e rígidas, neste tremor que desce como uma onda da cabeça aos pés dos bailarinos, no caminhar obscuro, disperso, preocupado das Adoléscentes do no segundo ato.

de Archer e Hodson apresenta sua remontagem de *Le Sacre du Printemps* como a verdadeira performance da versão original de 1913 e até hoje é convidada por renomadas companhias do mundo para transmitir a coreografia.

Porém, em 1991, as pesquisadoras Ann Hutchinson Guest e Claudia Jeshke publicaram uma pesquisa importante para a história da dança: a tradução da notação coreográfica de *L'après-midi d'un faune* de Nijinsky para *Labanotation*. Este documento foi escrito pelo próprio Nijinsky alguns anos após a estreia do balé do *Fauno* entre 1917/18 e permaneceu intocável por 40 anos, pois a notação era extremamente complexa e repleta de símbolos até então desconhecidos. Conseqüentemente, começamos a olhar para as obras de Nijinsky de uma maneira diferente e, de certa forma, ter maior clareza sobre sua estética de dança depois da publicação dessa intensa pesquisa de tradução para *Labanotation*, afinal, Nijinsky anota toda a sequência coreográfica de seu primeiro balé e, além disso, descreve detalhadamente sobre o cenário, os figurinos e seus personagens. A partir de então várias perguntas começaram a surgir: o espetáculo de Archer e Hodson segue realmente a estética de Nijinsky? Será que podemos nos basear na estética da notação do *Fauno* para recriar suas outras obras *Le Sacre du Printemps*, *Jeux* e *Till Eulenspiegel*? Podemos dizer que uma remontagem de *L'après-midi d'un faune*, baseada na notação de Nijinsky, é a versão original? Existe, afinal, uma versão “verdadeira” das obras?

Diante tais inquietudes, a coreógrafa francesa Dominique Brun começou a refletir sobre os modos de sobrevivência dos trabalhos coreográficos do passado e outras questões no campo do pensamento estético e filosófico da dança. Depois de ter feito parte do grupo *Quatuor Albrecht Knust*, Dominique se dedicou exclusivamente à pesquisa sobre as obras de Nijinsky. Em 2007, ela dirigiu o DVD *Le Faune, un film ou la fabrique de l'archive* (uma recriação de *L'après-midi d'un faune* baseada na notação coreográfica) e então foi convidada para reconstruir passagens de *Le Sacre du Printemps* para o filme *Coco Chanel e Stravinsky* de Jan Kounen (2010). Em 2012, ela continuou se aprofundando nas pesquisas sobre *Sacre* até que em 2014, Dominique estreia sua própria remontagem da reconstrução histórica de *Le Sacre du Printemps* com bailarinos contemporâneos, espetáculo que ela nomeia como *Sacre#2* (seguindo a lógica: *Sacre#0* de Nijinsky e, *Sacre#1* de Archer e Hodson). Para fechar o ciclo de composições dedicadas à Nijinsky, em 2016, Dominique e sua companhia também estreiam *Jeux - trois études pour sept*

petits paysages aveugles. Mais recentemente, em outubro de 2021, a coreógrafa foi convidada para transmitir sua versão de *Sacre#2* para a companhia da Ópera de Paris – remontagem na qual eu tive o privilégio de participar como sua assistente.

Em todos os seus trabalhos coreográficos, Dominique transpõe um olhar contemporâneo para as obras do passado, buscando não reconstruir o original – que ela mesma diz ser uma tentativa em vão -, mas reinventá-las para o presente. A coreógrafa frisa que sempre devemos ter a consciência de que este é um processo de reinterpretação da obra, mesmo se tivermos uma notação coreográfica em mãos. Durante seu trabalho na Ópera de Paris, ela solicitou à produção para que não escrevessem no programa “versão original do balé *Le Sacre du Printemps*” – mas sim, *version d’après Nijinsky* - ou seja, baseado na versão original.

Afinal, o que nos resta de *Sacre*? Notações, arquivos, fotos, textos literários, desenhos, esboços, notas, críticas e testemunhos da época – documentos que Dominique nomeia como “periféricos”, pois não temos uma fonte direta de Nijinsky como a notação do *Fauno*. A coreógrafa tenta juntar e reorganizar estas fontes “periféricas” como um quebra-cabeças traçando um esboço, uma hipótese, do que poderia ter sido a coreografia original, ou seja, é preciso reinventar os movimentos e coreografar novamente as partes perdidas criando uma unidade nova entre elas. Apelidamos estes documentos de “archives vivants” (arquivos vivos), pois segundo Dominique, tais documentos ganham novas interpretações a cada novo leitor/interlocutor e nunca haverá, portanto, uma maneira certa e exata de realizar os movimentos:

*Il est important de rappeler que la source historique est une construction, qui reste à interpréter par l'historien dont l'intervention fait intégralement partie du processus historique. Loin d'être des éléments neutres qui nous informent sur le passé d'une manière abstraite et directe, les sources supposent des hypothèses, des questionnements et des possibilités d'interprétation multiples⁵ (JACOTOT, Sophie. *Sacre #2* de Dominique Brun. Entre recherche historique et [re] création).*

Muitos desses “archives vivants” também foram analisados e estudados por Archer e Hodson, mas diferentemente deles, Dominique não acredita que as fontes forneçam um acesso direto à coreografia de Nijinsky – ela, portanto, renuncia

⁵ Tradução nossa: “é importante lembrar que a fonte histórica é uma construção, que será interpretada pelo historiador cuja intervenção é integralmente parte do processo histórico. Longe de serem elementos neutros que nos informam sobre o passado de forma abstrata e direta, as fontes supõem hipóteses, questionamentos e possibilidades múltiplas de interpretação”.

à ilusão de uma reconstrução original e afirma suas escolhas coreográficas: “*Est-ce qu'on peut finalement se rapprocher de la danse de Nijinsky ? Non, je ne crois pas. On s'en approche comme l'asymptote ne cesse de rapprocher de la ligne verticale mais, jamais, l'asymptote ne rencontrera la ligne verticale*” (BRUN)⁶, e acrescenta: “*Hodson et Archer ont dit que leur ballet reposait sur 90% d'archives et 10% de trous, nous étions parvenu à dire finalement l'inverse : que nous reposions sur 10% d'archives et 90% de trous*” (BRUN)⁷.

Em nossas conversas nos bastidores da Ópera de Paris, Dominique me perguntava: será que temos o direito de reinterpretar a coreografia e chamá-la de *Le Sacre du Printemps* aqui no *Palais Garnier*? O que Nijinsky pensaria disso? Lembremos que em 1916 quando a companhia “Les Ballets Russes” apresentou o *Fauno* em Nova Iorque, Nijinsky, que já não integrava mais o grupo, escreveu uma nota de repúdio publicada pelo *The New York Times*:

[...] the ballet, “*Afternoon of a faun*”, should not be given at the organization (the ballet russes) is now presenting it. That ballet is entirely my own creation and it is not being done as I arranged it. I have nothing to say against the work of Mr. Massine, but the choreographic details of the various rôles are not being performed as I devised them. I therefore insisted strongly to the organization that it was not fair to me to use my name as its author and continue to perform the work in a way that did not meet my ideas⁸ (NIJINSKY, in GUEST, p. 18).

Foi muito enriquecedor trabalhar com Dominique Brun. Meu objetivo durante o tempo em que estive na Ópera de Paris foi acompanhar e analisar seu processo criativo, entender como ela transpunha um olhar contemporâneo para a obra e como ela interpretava a coreografia de Nijinsky, reinventando-a. Outro aspecto importante foi observar a relação da companhia de Dominique, *Les porteurs d'ombre*, com formação em dança contemporânea (eles trabalhavam como assistentes para transmitir a coreografia), com os bailarinos de formação clássica.

⁶ Tradução nossa: “Podemos finalmente chegar perto da dança de Nijinsky? Não, eu não acho. Aproximamo-nos dela como a assíntota se aproxima da linha vertical, mas nunca a assíntota encontrará a linha vertical.” BRUN, Dominique in Centre George Pompidou – Dyptique Sacre du Printemps – Spectacles Vivants, 26 mai 2014, <https://www.dailymotion.com/video/x1wueho>

⁷ Tradução nossa: “Hodson e Archer diziam que o balé deles tinham 90% de documentos e 10% de lacunas, nós dizemos o contrário: que nos baseamos em 10% de documentos e 90% de lacunas.” BRUN, Dominique. Entretiens avec Aurore Després 2-3 mai 2018, Noisy-Le-Sec.

⁸ Tradição nossa: “[...] o balé, “A tarde de um fauno”, não deveria ser apresentado na organização (Ballets Russes) que agora o apresenta. Esse balé é inteiramente minha própria criação e não está sendo feito como eu o organizei. Não tenho nada a dizer contra o trabalho do Sr. Massine, mas os detalhes coreográficos dos vários papéis não estão sendo executados como eu os idealizei. Por isso, insisti fortemente com a organização que não era justo para mim usar meu nome como seu autor e continuar a realizar o trabalho de uma forma que não atendesse às minhas idéias”.

Foi interessante analisar como o corpo dos bailarinos da Ópera de Paris recebem esse “corpo do passado” e o ressignificam para o presente através da transmissão de bailarinos contemporâneos. E aí já tínhamos uma primeira problemática: já não estávamos falando mais da coreografia de Nijinsky de 1913, mas sim da coreografia de *Sacre* revisitada por bailarinos contemporâneos que a retransmitiam para um corpo de dança clássica do século XXI – “*Le geste en ce qu’il ne cesse de réitérer le présent, ne cesse aussi de réactualiser l’archive comme de réécrire l’histoire*” (DESPRES, p. 7)⁹.

Convivendo diariamente com os bailarinos clássicos, pude observar que no início das nossas atividades eles não estavam muito engajados em dançar *Sacre*. Afinal, qual bailarino clássico gostaria de fazer movimentos em *en dedans*? Observei que as dificuldades que eles encontravam não eram com a dança contemporânea em si, pois a Ópera de Paris tem outros repertórios contemporâneos, o problema era a coreografia e estética da dança de Nijinsky - foi interessante notar que *Le Sacre du Printemps* ainda causava incomodo, resistência e certa antipatia. Em entrevista com Alice Renavand, bailarina *étoile*, ela me disse que essa reação era normal: “*Ça c’est normal, en fait. Parce que... on rend dans le corps de ballet et avant on a passé un concours très classique. Et puis dans un coup tu es engagé, ça c’est super ! Mais, il y a une chorégraphe (Dominique) qui arrive et dit... tu vas être courber, tu vas mettre ton pied en dedans et tu marches comme ça pendant quelques minutes. C’est compliqué*”¹⁰. Alice ainda me conta que desde 1994 a Ópera de Paris não remontava este balé a partir da coreografia de Nijinsky, então, como a maioria dos bailarinos na companhia são muito jovens, eles não têm a lembrança desse balé em cena, de sua potência e importância. Mas graças à companhia de Dominique, ela diz, eles estão entendendo melhor a coreografia e aprendendo a gostar.

E por isso, uma das coisas que mais me emocionaram nestes três meses de imersão na Ópera de Paris foi vivenciar a transformação na dança destes bailarinos através de *Le Sacre du Printemps*. Foi um longo e árduo processo de confrontação, aceitação e interiorização da coreografia: “*Le Sacre est très*

⁹ Tradução nossa: “O gesto que não cessa de reiterar o presente, não cessa também de reatualizar o arquivo como também de reescrever a história”.

¹⁰ Tradução nossa: Isso é normal, na verdade. Porque... nos juntamos ao corpo de balé e antes disso passamos por um concurso extremamente clássico. E então de repente você é recrutado, isso é ótimo! Mas, tem um coreógrafo (Dominique) que chega e diz... vocês vão ficar curvados, vão colocar os pés em rotação interna e andaremos assim por alguns minutos. É complicado (Entrevistas com Thais Meirelles Parelli, dezembro de 2021, Paris).

spécifique, je n'arrive pas à comparer avec d'autres chorégraphies et d'autres choses que j'ai fait physiquement, les sensations physiques"¹¹, relata a bailarina Juliette Hilaire. Aos poucos vi os corpos se modificando e aceitando o “corpo de Sagração” – foi lindo assistir o florescimento de cada um dos quarenta bailarinos. A cada dia, eu podia ver a descoberta de novos movimentos e de novas sensações que se refletiam na coreografia de *Sacre*, mas também na maneira de dançar e pensar a dança, pois as conversas nos bastidores tinham mudado e a postura deles durante os ensaios também. Além disso, durante nossas conversas informais na sala de ensaio e entrevistas que realizei com os bailarinos, pude ouvir deles próprios declarações como: meu corpo mudou, minha dança mudou, minha percepção do mundo mudou, minha relação com meus colegas mudou.

Outra situação interessante de observar foi a relação dos bailarinos com estas fontes e “archives vivants”. Sabemos que a Ópera de Paris preserva sua tradição e tem poder absoluto sobre o patrimônio coreográfico da França através de seu corpo de baile e sua biblioteca. Portanto, era um pouco confuso e contraditório para os bailarinos desta instituição entender que, na verdade, eles não estavam dançando a dança de Nijinsky – afinal, eles são os responsáveis por perpetuarem tradições coreográficas e preservarem as danças do passado, transmitindo ao público a ilusão de que, por exemplo, ainda assistimos a versão de *Giselle* do século XIX. Chegarmos nesta reflexão e diálogo durante os ensaios foi importantíssimo para o desenvolvimento do pensamento crítico deles e compreensão da proposta de Dominique Brun.

*C'est depuis cette autre approche de l'archive que s'engage cette récréation in extenso du Sacre : dans l'intention d'une certaine plénitude de l'écriture, tout en souhaitant cependant rendre aux blancs, la part dynamique qui leur revient. Il s'agira de valoriser la potentialité des blancs que produisent les archives, d'articuler la positivité des informations au contrepoint de leur absence. Et surtout de questionner les limites et les choix que l'archive nous imposent mais aussi nous proposent*¹² (BRUN, Dominique. Dossier du Sacre pour l'Opéra de Paris – Note d'intention de Dominique Brun).

Moi, je n'ai jamais travaillé dans ma vie comme ça à l'Opéra avec des archives. C'est un travail énorme et d'une énorme générosité. Je trouve que

¹¹ Tradução nossa: A Sagração é muito específica, eu não consigo compará-la a outras coreografias e outras coisas que fiz fisicamente, as sensações físicas (do corpo).

¹² Tradução nossa: “É desta outra abordagem ao arquivo que começa esta recriação in extenso de *Sagração*: na intenção de uma certa plenitude da escrita, desejando, contudo, devolver aos brancos a parte dinâmica que lhes pertence. Vamos valorizar a potencialidade dos [espaços em] brancos produzidos pelos arquivos, articular a positividade das informações em contraposição à sua ausência. E sobretudo questionar os limites e as escolhas que o arquivo nos impõe mas também nos propõe”.

Dominique donne tout, j'ai l'impression qu'elle ne garde rien pour elle. Dominique est d'une générosité rare [...] Quelquefois dans la danse, quand on transmet des choses, le danseur ne parle pas... et je trouve hyper bien que la parole dans le studio soit possible avec Dominique¹³ (COZETTE, Emilie. bailarina étoile).

Durante estes três meses de trabalho imersivo, consegui várias fontes e referências ímpares e importantes para minha tese de doutorado em andamento. Além do meu diário de observação, no qual escrevi sobre nossa rotina diariamente com reflexões pessoais e rascunhos de depoimentos que ouvia nos bastidores, também tenho materiais exclusivos que Dominique Brun elaborou para este trabalho com a Ópera de Paris, como alguns desenhos de Valentine Hugo e um dossiê repleto de citações de testemunhas oculares de 1913. Aproveitando meu acesso livre dentro da Ópera, realizei pesquisas em sua biblioteca interna – a Biblioteca Museu da Ópera de Paris – onde também recolhi várias informações sobre Nijinsky, suas obras e remontagens para aquela instituição. No mais, realizei doze entrevistas com bailarinos da Ópera de Paris e captações audiovisuais de ensaios e apresentações que pretendo analisar e comentar no decorrer da escrita da tese.

Esse texto, portanto, é um recorte da pesquisa que venho desenvolvendo na qual eu proponho uma reflexão sobre o processo de reconstituição e transmissão coreográfica de Dominique Brun através da análise das obras de Nijinsky revisitadas por ela – *L'après-midi d'un faune*, *Jeux* e *Le Sacre du Printemps*. Nosso objetivo é esclarecer por que as recriações da coreógrafa francesa se diferenciam das anteriores e qual é a sua relevância para o contemporâneo e para os estudos de reconstituição em dança. Qual a importância de revisitarmos estas obras? Por que dançar “Nijinsky” nos dias atuais?

Além de procurar entender como a coreógrafa reinterpreta e reinventa a coreografia de Nijinsky através dos documentos periféricos e dos “archives vivants”, vamos estudar como e por que ela utiliza a notação de *L'après-midi d'un faune* para recriar as outras duas obras: *Le Sacre du Printemps* e *Jeux*. Ou seja, será interessante analisar como ocorre a reconstituição do gesto e do movimento através deste “archive vivant” e compreender como eles se perpetuam no tempo e como se reinventam no presente nos corpos dos bailarinos contemporâneos e clássicos.

¹³ Tradução nossa: Eu nunca trabalhei assim na minha vida na Ópera com arquivos. É um trabalho enorme e de uma grande generosidade. Acho que Dominique dá tudo, tenho a impressão de que ela não guarda nada para si. Dominique é de uma generosidade rara [...] Às vezes na dança, quando transmitimos coisas (coreografia), o bailarino não fala... e acho que a linguagem no estúdio é possível com Dominique (Entrevistas com Thais Meirelles Parelli, dezembro de 2021, Paris).

Portanto, através das minhas entrevistas e meu trabalho como observadora participante durante as transmissões coreográficas de Dominique Brun, realizarei a análise e a investigação dos temas envolvidos trazendo para o Brasil a novidade deste trabalho coreográfico, além de formular críticas e reflexões tendo sempre em vista nosso *corpus* e objetivos, fazendo uso de todos os materiais descritos acima que, como pudemos perceber, são únicos e ímpares o que torna a pesquisa completamente inédita.

Referências

BRUN, D. Le trait et le retrait. **Quant à la danse**, n. 3, , p. 37, février, 2006.

BRUN, D. ; JACOTOT, S. ; VALLEJOS, J. I. **Rapport de recherche Projet DZIGA autour du Sacre du Printemps de Vaslav Nijinsky**. Aide à la recherche et au patrimoine en danse du Centre National de la Danse 2010, Médiathèque du CDN, Pantin, 2012.

DESPRÉS, A. Refaire. Showing re-doing. Logique des corps-temps dans la danse-performance in Gestes en éclats. **Art, danse et performance**. Dijon: Les Presses du réel, p. 367-390, 2016.

GODARD, H. **Le geste et sa perception** in Isabelle GINOT et Marcelle.

MICHEL, **La danse au XXe siècle**. Paris : Larousse, p. 236-241, 2002.

GLON, M.; LAUNAY, I. (dir). **Histoire des gestes**. Paris: Actes sud, 2012.

GUEST, A. H. **Nijinsky's faune restored**. Hampshire: The Noverre Press, 2010.

HECQUET, S.; PROKHORIS, S. **Fabriques de la danse**. Paris: PUF, 2007.

HODSON, M. **Nijinsky's Crime against Grace - Reconstruction score of the original choreography for Le Sacre du Printemps**. Pendragon Press, 1996.

JACOTOT, S. **Sacre #2 de Dominique Brun**. Entre recherche historique et [re] création. Disponível em:
http://www.chercheurs-en-danse.fr/sites/default/files/Lire%20un%20extrait_0.pdf

LAUNAY, I.; PAGES, S. **Mémoires et histoires en danse**. L'Harmattan, 2005.

LOUPPE, L. **A poética da dança contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

NIJINSKY, V. **Cahiers**. Arles: Babel, 2019.

NIJINSKY, R. **Nijinsky**. London: Sphere Books Ltd, 1970.

NIJINSKA, B. **Early memories**. Durnham: Duke University Press, 1992.

ROQUET, C. **Vu du geste** – interpréter le mouvement dansé. Pantin : Centre National de la danse, 2019.

POUILLAUDE, F. **Le désœuvrement chorégraphique** - Étude sur la notion d'œuvre en danse. Paris: Vrin, 2009.

VALLEJOS, J. I. **El cuerpo–archivo y la ilusión de la reconstrucción**: el caso de la Consagración de la Primavera de Dominique Brun. Disponível em:
https://www.academia.edu/25582756/El_Cuerpo_archivo_y_la_Ilusi%C3%B3n_de_la_Reconstrucci%C3%B3n

Thaís Meirelles Parelli (Université de Franche Comté)

E-mail: thaisparelli@gmail.com

Bailarina, pesquisadora e professora de Ballet Clássico e Pilates com dupla diplomação de Mestra pela Unicamp e pela Université de Franche-Comté.

Atualmente cursa seu Doutorado em Dança na Université de Franche-Comté/França, em colaboração com a Ópera de Paris e a coreógrafa Dominique Brun.

1180

Resumos Expandidos

Pesquisa em Dança: uma análise historiográfica da dança cênica contemporânea da cidade do Rio de Janeiro entre 2013 e 2018 a partir da formação técnica afetiva de três intérpretes

Thiago Gomes Barboza de Souza (UFRJ)

Lígia Losada Tourinho (UFRJ)

Comitê Temático Dança, Memória e História

1. Introdução

A elaboração desta proposta nasce do desejo de contar histórias de dança de maneira oral. Tal qual uma roda de conversas entre dançarinos ainda suados e satisfeitos após um ensaio exaustivo. Lembranças que surgem por conta de um gesto dançado que na espontaneidade do momento, pinça a memória/imagem de uma passagem da sua vida/formação. Essa contação de dança proposta pela pesquisa além de nomear e dar visibilidade a certos dançarinos, ainda ativos no ofício de dançar, dá continuidade ao projeto Dança e Imagem Sonora - experimentos de contação de histórias de dança realizados em 2020. As biografias desses dançarinos são apresentadas como quem dança, ou seja, trazendo aspectos sensíveis, estéticos e éticos de quem dança.

A presente pesquisa visa elaborar três narrativas biográficas sobre dançarinos com experiências em dança de rua no início dos anos 2000 e participações em produções cênicas recentes. Os biografados, assim como eu, tiveram suas primeiras experiências com dança em ambientes caseiros, comunitários e festivos. Logo passaram a integrar grupos e organizações que tinham suas práticas voltadas ao desenvolvimento e pesquisa em dança de rua. Dança de rua é entendida aqui como nomenclatura para uma dança que se desenvolveu entre os anos 80 e 90 no Brasil e que tinha como característica a hibridização de estilos como jazz dance, funk, break além de influências estéticas de videoclipes de artistas pop, e que durante os primeiros anos do século XXI sofreu uma mudança estética e conceitual. Tal período de transformação da dança de rua em que os entrevistados estavam inseridos iniciando suas vidas adultas, foi determinante para suas escolhas artísticas, formação técnica e afetiva. Rafael Guarato em "Os conceitos de "dança de

1182

rua” e “danças urbanas” e como eles nos ajudam a entender um pouco mais sobre colonialidade (Parte I) tece importante discussão a respeito dos termos dança de rua e danças urbanas e afirma que “Em grosso modo, para entender a dança de rua é preciso conseguir tratar dançarinas(os) periféricos do sul do sul global, como produtores(as) de conhecimento e capazes de inventar suas sociabilidades em dança e modos de fazer com seus corpos” (GUARATO, 2020, p. 119).

A pesquisa quer biografar (trazendo perspectivas sociais, econômicas, raciais e de gênero) esses sujeitos para elencar características e especificidades de se criar em dança de rua no início dos anos 2000 e encontrar vestígios dessas características na trajetória artística dos dançarinos biografados. Além disso, este ambiente e suas especificidades sugere a elaboração do conceito de "formação técnica-afetiva" que surge da observação e convívio com dançarinos em momentos de criação de suas próprias subjetividades no ato de experimentação em dança e ao estar em contato com outros. O arsenal de gestos, sua técnica e a maneira pelo qual o dançarino relaciona esses gestos para transformá-las em material cênico passa por experiências afetivas em torno do convívio em dança que funda possíveis atitudes de estar em cena, ou seja, de encarnar a dança. Por isso, técnica e afetividade são processos inseparáveis e definidores para o sujeito que dança. Há algo misterioso no gesto dançado e as relações humanas que se conectam na criação de uma dança cênica carregam esse mistério e indefectivelmente no objeto cênico está o fruto destas relações estabelecidas no processo de criação. Tal mistério, talvez se estabeleça no momento em que um sujeito decide se colocar em cena, ou seja, decide encarnar a dança num espaço de demonstração e esse momento acontece dentro da formação que é técnica e afetiva.

Nesta tentativa de criar um texto narrativo sobre as especificidades de uma dança e da trajetória inicial de certos dançarinos, são estabelecidas três perguntas norteadoras para conduzir o processo: Porque biografar? Quem biografar? Como biografar?

2. Porque Biografar?

A biografia é uma das mais potentes formas de manifestação de gênero narrativo. Pretende explicitar circunstâncias, contextos, condutas a fim de reconstruir o caminho de vida de determinada pessoa. A palavra biografia tem origem grega e

significa literalmente "escrita da vida" (*bios*, 'vida' e *graphia*, 'escrita'). As biografias têm sido usadas como ferramentas historiográficas e guardam uma vantagem importante: a de enfatizar a contribuição particular, a vivência de seres humanos e a importância dos mesmos enquanto sujeitos no processo histórico. Arnaldo Alvarenga nos lembra que o século XIX marcou a passagem de uma história plural para uma história única, totalizante:

Nesse sentido, a história plural enfatizava a contribuição particular, a experiência dos seres humanos e a importância dos mesmos enquanto sujeitos no processo histórico, tendo depois, abandonado as motivações pessoais em favor de uma história única marcada pela uniformização dos eventos e eliminação das idiossincrasias, num esforço em consolidar, com bases científicas, a história como disciplina. Disso resultou o ocultamento do indivíduo nas narrativas, levando ao aparecimento de relatos sem sujeitos em livros de história (ALVARENGA, 2018, p. 129).

No artigo "Os nomes próprios da dança brasileira", Roberto Pereira (2007) argumenta pensar a partir dos nomes próprios, o modo como a biografia se oferece como campo de pesquisa de história da dança. Neste texto o autor dialoga com o entendimento de nome próprio e a possibilidade de história de vida de alguém proposto por Pierre Bourdieu em "A ilusão biográfica". Em Bourdieu a história de vida é uma noção construída no mundo social "que tende a identificar a normalidade com a identidade entendida como constância em si mesmo de um ser responsável, isto é, previsível ou, no mínimo, inteligível, a maneira de uma história bem construída" (BOURDIEU, 2001, p. 187) e que o nome próprio é uma das

instituições de totalização e de unificação do eu". Para Bourdieu, o nome próprio não poderia descrever propriedades nem veicular nenhuma informação sobre aquilo que nomeia: como o que ele designa não é senão uma rapsódia heterogênea e disparatada de propriedades biológicas e sociais em constante mutação, todas as descrições seriam válidas somente nos limites de um estagio ou de um espaço. Em outras palavras, ele só pode atestar a identidade da personalidade, como individualidade socialmente construída, a custo de uma formidável abstração (BOURDIEU, 2001, p. 187).

Todavia, para Pereira:

o nome próprio que aqui se coloca como lugar de observação nomeia não apenas uma identidade da personalidade, mas é multiplamente esgarçado em suas potencialidades para nomear também uma possibilidade de dança. É essa possibilidade que parece driblar a noção de instituição proposta por Bourdieu, em todos os níveis: daquele que é de dança e escreve essa história, daquele cuja história é escrita e também daquele que a dança (PEREIRA, 2008, p. 40).

Portanto o nome designa aquilo que faz com que o trabalho de um dançarino seja reconhecido como o trabalho dele, quase como uma instituição. Biografar o sujeito de dança (o dançarino) é dar nome a dança e dança ao nome. Dito isso, é possível afirmar então, que biografar um dançarino é levantar fontes documentais sobre certa dança. Através da biografia podemos estabelecer os processos estéticos, éticos e sensíveis de certo período e/ou território na criação e/ou práticas de determinadas danças.

3. Quem Biografar?

A dança se mantém no corpo, na relação de espaço e tempo em que o corpo está submetido. É no corpo que em cada momento a existência se expressa. O corpo não é um acompanhamento exterior, mas é no corpo em que a existência se realiza. Todos os rastros deixados pelo corpo que dança são vestígios daquela existência. A história da dança pode ser contada pelos olhos dos que a viram, pelas decisões tomadas por suas diretoras, pelas fotos e filmes que a registraram, mas também e sobretudo por aquelas que a dançaram. Uma obra de dança cênica é realizada por muitas mãos, ou melhor, por muitos corpos. Numa peça de dança está posta a articulação de toda a existência daqueles que a fizeram. Processos de vida que se encontram em tal momento do tempo e espaço para produzirem uma dança única em toda sua especificidade. Ao longo dos ensaios, teorias e práticas são postas a prova, desdobradas, manipuladas à exaustão e no fim, o que sobra é o acordo estabelecido entre os corpos/existências. A dança apresentada em cena é o resultado de muitas decisões e concessões. Entretanto, ao fim e ao cabo, a dança acontece no corpo de quem dança.

Além disso, a dança deve ser compreendida como uma ação que ocorre em um contexto político, cultural e econômico. A maneira pela qual um dançarino articula sua dança, ou seja, articula seus desejos estéticos e afetivos através do gesto dançado, estabelece a sua corporeidade e ela está vinculada ao contexto que o circunda: “De mudanças estéticas e técnicas, passando por diferentes posicionamentos políticos e artísticos, mas sempre ligada aos movimentos e desejos daqueles que a elaboram, a dança evidencia as relações espaço-temporais em que é criada” (BRAGA; CERBINO, 2018, p. 217).

Desse modo, uma questão importante se coloca diante do desejo de se

criar arquivos biográficos de/para/em a dança: quem biografar? Hubert Godard nos dá uma pista em seu belíssimo texto *Gesto e Percepção*:

A dança é o lugar, por excelência, que faz visível o turbilhão em que as forças de evolução cultural se afrontam, produzindo, controlando ou censurando as novas atitudes de expressão de si e de impressão do outro. Desse modo, o gesto e sua captação visual se apóiam em fenômenos de infinita variedade que impedem toda a esperança de reprodução idêntica. [...] Assim, a figura ou a forma de um gesto pouco nos ajuda a compreender sua execução e ainda menos a compreender sua percepção pelo bailarino e pelo espectador. Diante dessa dificuldade, nossa maior tentação é de nos contentarmos em classificar as danças por épocas históricas, por origens geográficas, por categorias sociais, por escolhas musicais, pela estética do figurino, da cenografia, ou ainda pela forma dos diferentes segmentos corporais colocados em ação. Todos esses parâmetros descrevem muito bem o limite externo ao campo da dança, mas pouco se aproximam das riquezas da dinâmica interna do gesto, que a ele dão sentido (GODARD, 2001, p. 11-12).

4. Como Biografar?

Escolher a maneira como se envia uma mensagem é tão importante quanto a mensagem em si", me disse uma vez Heloisa Almeida, mestra de dança e de vida. Ela se referia às maneiras como uma aluna(o) pode apreender um gesto em uma aula ou coreografia: "algumas entendem quando você fala, outras quando você as toca e outras quando você mostra". Helô me contou uma vez que estava dando aulas de balé e que uma bailarina não conseguia ativar seus rotadores externos. Ela já havia mostrado fotos anatômicas da musculatura da cintura pélvica, mas ainda assim, a aluna não compreendia. Somente quando Helô pediu autorização para tocá-la foi que ela passou a entender como ativar a musculatura específica. Quando ouvi esse relato, passei a prestar atenção ao modo como eu apreendia gestos e passei a treinar minha atenção aos sentidos e abrir meu leque de possibilidades.

Durante meus anos de experiência de criação em dança contemporânea pude perceber que tudo o que ocorre fora e dentro do dançarino são seus aliados na construção do que na dança contemporânea chamamos na sala de ensaio de "estado de presença". Esse estado é a elaboração do que o dançarino apreende/percebe fora e dentro de si e transforma em gesto e no encontro com o espectador, (seu corpo, sentidos e subjetividades) constrói-se sentido. "Compreendemos o sentido do gesto dançado enquanto resultado de ficções criadas pelo corpo do performer envolvido no trabalho, e a interação deste corpo com o do

espectador" (BRAGA; CERBINO, 2018, p. 225). É o nosso ofício aguçar os sentidos, perceber o que nos atravessa, construir corporeidades e elaborar pontes de sentido.

Se a elaboração de sentido na dança se dá através do gesto encarnado do dançarino no encontro com os sentidos/cognição dos espectadores, faz-se necessário a elaboração de outras maneiras de contar histórias de dança que não a textual tradicional. São complexos os fenômenos da percepção. Na experiência de assistir dança, aquilo que se vê, escuta, experimenta sensorialmente, altera o estado corporal e contribui, sem que necessariamente se de conta, para a construção relacional com aquilo que acontece e acomete ao espectador. Nessa experiência, o espectador é levado a se engajar, afinal, aquilo que ele tem a sua frente o convida a um espaço dialógico. Durante séculos a dança foi passada de maneira oral e/ou apreendida através da visualidade em ambientes diversos. Cartas e tratados sobre a dança são movimentos recentes na dança e sobretudo advindos das cortes europeias. Além disso, contar sobre a dança de alguém, as maneiras como essa pessoa dança e se relaciona com seus sentidos, demanda outras maneiras de se relacionar com a cognição. Convidar o outro a se engajar através dos sentidos.

Referências

ALVARENGA, A. Biografias, autobiografias, perfis biográficos e histórias de vida: reflexões sobre fontes para uma historiografia da dança *In*: GUARATO, R. (org.). **Historiografia da Dança: teorias e métodos**. São Paulo: Annablume, 2018.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica *In*: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (orgs.). **Usos e abusos da história oral**, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2001.

BRAGA, P. S.; CERBINO, B. Autoria como dramaturgia no corpo *In*: GUARATO, R. (org.). **Historiografia da Dança: teorias e métodos**. São Paulo: Annablume, 2018.

DANÇA E IMAGEM SONORA. Caique Melo, Clara Ramos e Thiago de Souza. Direção: Thiago de Souza. 2020. <https://www.youtube.com/channel/UCu-v2V0Z2Jxya9pVVCREQxg>

GODARD, H. Gesto e percepção *In*: PEREIRA, R.; SOTER, S. (org.) **Lições de Dança**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006.

PEREIRA, R. Os nomes próprios da dança brasileira *In*: PEREIRA, R. (org.) **História em movimento: biografias e registros em dança**. Joinville: Instituto Festival de Dança de Joinville, 2007.

Thiago Gomes Barboza de Souza (UFRJ)
Dançarino, colabora com inúmeras Cias de Dança e artistas independentes desde
2005. Graduando em Teoria da Dança pela UFRJ.

Lígia Losada Tourinho (UFRJ)
Doutora em Artes. Analista do Movimento Laban/Bartenieff (CMA). Professora do
Departamento de Arte Corporal e do Mestrado em Dança da UFRJ.

Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

CT Relatos de Experiência com ou sem Demonstração Artística

Profa. Dra. Daniela Llopart Castro (UFPeI)
Profa. Dra. Mônica Corrêa de Borba Barboza (UFSM)
Profa. Dra. Izabela Lucchese Gavioli (UFRGS)
Profa. Dra. Eleonora Campos da Motta Santos (UFPeI)

Neste evento de 2022, o Comitê Temático Relatos de Experiência esteve organizado em 4 salas virtuais simultâneas para atender a apresentação de 111 resumos aprovados. Cada uma das salas, coordenadas respectivamente pelas professoras Daniela Llopart Castro (UFPeI), Mônica Corrêa de Borba Barboza (UFSM), Izabela Lucchese Gavioli (UFRGS) e Eleonora Campos da Motta Santos (UFPeI), recebeu em torno de 30 apresentações de diversas regiões do país e de diferentes temáticas relativas a experiências com dança.

Após os dias de encontro do CT (29, 30 e 31 de julho de 2022), tivemos o seguinte panorama de participação e produções:

- Dos 111 resumos aprovados, 30 não fizeram apresentação. Foram 81 trabalhos apresentados no evento;
- Houve apresentação de trabalhos vinculados predominantemente a instituições ensino público do Brasil (Universidades, Institutos Federais e Escolas de Educação Básica) com pontuais participação de pessoas vinculadas a instituições privadas; destacamos a presença de uma doutoranda vinculada à Universidade Nova de Lisboa;
- Percebemos predominância das apresentações feitas por pessoas de gênero feminino, com a identificação autorreferenciada da participação de dois homens trans e de uma mulher trans. Entre as pessoas de gênero masculino, registramos muitas falas de autorreferência de pertencimento ao contexto LGBTQIA+;
- Percebemos a participação crescente de pessoas não-brancas no CT mas ainda se identifica a predominância de pessoas brancas conduzindo as apresentações dos trabalhos;
- Registramos a presença de apenas uma pessoa com necessidades específicas, no caso com deficiência auditiva;
- Em termos de representatividade geográfica tivemos participações ligadas aos seguintes Estados: RS, SC, SP, RJ, ES, MG, GO, BA, SE, PE, RN, CE e AM, além

da participação de pesquisadora estabelecida na cidade de Lisboa/Portugal. Notamos uma diminuição na representação geográfica dos participantes em relação às edições anteriores realizadas também em formato remoto. Além disso, a participação predominante de pessoas das regiões Sul e Sudeste se mantém, mesmo com participação destacada de pessoas da BA e do AM;

- Com relação ao momento da vida acadêmica e da experiência relatada e à formação dos e das participantes, acompanhamos trabalhos em nível de graduação, mestrado acadêmico, mestrado profissional, doutorado, atuação na educação básica e práticas artísticas independentes. Destacamos a intensa, motivada e envolvida participação dos e das mestrandos e mestrandas profissionais do ProDan/UFBA e dos e das estudantes de graduação (maioria licenciandos/as e licenciados/as em dança somados a importantes participações de bacharéis em dança). Poder ouvir sobre a atuação de egressos das licenciaturas em dança já efetivados como docentes em instituições de educação básica, vivendo o dia a dia do chão da escola, para nós da coordenação do CT, apontou-se como caminho para desenvolvimento de consistentes referências para o fortalecimento do ensino da dança na educação básica que, dentro de um mesmo território nacional, ainda vive situações, camadas e estágios de práticas muito diferentes, algo que apareceu nos relatos e para o que não podemos deixar de atentar;

- Em termos de temáticas destacamos a grande presença de relato de processos artísticos individuais e coletivos (predominância de estímulos relacionados à água + natureza e a estados do corpo durante a pandemia); experiências nascidas em projetos de extensão (e aqui reconhecemos a potências destas ações para os desdobramentos da formação dos e das estudantes); experiências de dança na escola (especialmente relatando os desafios e as possibilidades descobertas de como dar aula de dança pelo formato remoto, junto com o desenvolvimento de trabalhos articulados com a comunidade e espaço escolar, de forma a acolher a diversidade e provocar o interesse dos e das estudantes para as aulas de dança); dança e saúde; dança e circo; registros de dados históricos da dança no Brasil; e experiência de atuação como dramaturgista na dança. Muitos destes trabalhos aparecem pautados por posicionamentos contra-hegemônicos na direção de destacar outras referências e epistemologias dentro e fora da Dança, no enfrentamento ao racismo, machismo, homofobia, capacitismo e violência com a comunidade LGBTQIAP+, gordofobia e outras formas de opressão. Nesta direção,

destacamos a apresentação de relatos que já atravessam tais referências com a insurgência de corpos contra-hegemônicos na dança, ou seja, corpos gordos, corpos velhos, corpos afroameríndios, corpos trans e corpos ditos com deficiência.

- Foi salientada a importância da Acessibilidade nos trabalhos de dança, com reforço para o surgimento de novas metodologias que insiram a acessibilidade (de forma geral – tanto no processo como no produto) nesses trabalhos. Como sugestão, disponibilizar os trabalhos contemplados pelo Edital Acessibilidança da FUNARTE, no site e mídias da ANDA, já que a associação investiu nesta importante direção na edição de 2022. É uma forma de incentivar e proporcionar aos associados e demais interessados mais um acesso à trabalhos que colaborem com a disseminação e fortalecimento de práticas e posturas acessível na dança.

Para além deste panorama, as conversas no CT apontaram indicações para qualificação das ações da associação nos e para além dos eventos. As sugestões são:

- Repensar o formato de inscrição e de reorganização interna deste CT de modo que os participantes possam indicar a temática do trabalho já no ato da inscrição para que o agrupamento de propostas do mesmo assunto possa favorecer as discussões e trocas, especialmente para valorizar o contexto que o CT proporciona de oportunizar trocas e discussões horizontalizadas entre pesquisadores e pesquisadoras em diferentes momentos da formação acadêmica e/ou com propostas de pesquisa em diferentes estágios de aprofundamento;

- Criar agrupamentos, comissões e/ou banco de registro de estudantes de graduação que tenham interesse em colaborar voluntariamente com a ANDA em diferentes momentos e não somente nos eventos. A proposta visa o engajamento à associação desde a graduação pensando os graduandos e as graduandas de hoje serão os e as potencias coordenadores/as e gestores/as da ANDA no futuro;

- Estimular o encontro e a reunião de grupos de pesquisa interessados em pesquisas do e no campo da Dança, talvez iniciando-se por um projeto editorial de publicação dessas produções nascidas/acompanhadas pelos grupos de pesquisa. Esta proposta é feita também como forma de aproximar da ANDA pessoas ligadas aos grupos, que desenvolvem pesquisas, mas que não possuem vínculos institucionais formais.

- Reivindicação de que o congresso siga de forma híbrida, para facilitar e continuar favorecendo a participação das pessoas de diferentes localidades do Brasil.

- Proporcionar um encontro prévio, entre organização do evento e participantes, que funcione como preparação para o funcionamento do evento (questões presenciais e remotas), de forma a possibilitar o entendimento de como será o funcionamento do congresso durante sua realização (entrada nas salas, mesas, apresentações artísticas, etc...). A proposta visa agregar aos documentos orientadores já existentes algo na direção de *live* ou reunião remota de orientação e ou tira-dúvidas.

Agradecemos aos monitores e às monitoras que foram importantíssimos no desenvolvimento do trabalho das salas, à secretaria (incansável no apoio) e à diretoria da ANDA por mais este belíssimo e potente espaço de encontro e trocas.

Até 2023!

Artigos

Nossa Dança: processos a/r/tográficos em relação de alteridade nas danças de salão e no sapateado americano e seus possíveis desdobramentos em obras de videodança

Abner Sanlay Cypriano (FURB)
Paula Boing dos Santos (FURB)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: Experiência. Alteridade. Movimento. Fluxos. Relação. Afeto. A alteridade desloca o território ordinário das danças e é abraçado pelo conceito guarda-chuva “**Nossa Dança**” que emerge a partir das experiências de uma sapateadora e de um artista de danças de salão. “**Nossa Dança**” intitula, portanto, o processo que nos acontece. Ambos, autor e autora, pesquisando academicamente uma metodologia de Pesquisa Educacional Baseada em Arte intitulada A/r/tografia e desafiando-se a produzir escritas/representações que considerem as dimensões que atuam enquanto artistas-professores-pesquisadores. Assim, evidenciamos neste texto os desdobramentos da experiência do processo compositivo de duas videodanças, “(re)percutir” e “Nossa Dança | Flor e Ar |”.

Palavras-chave: NOSSA DANÇA. A/R/TOGRAFIA. EXPERIÊNCIA. ALTERIDADE. VIDEODANÇA.

Abstract: Experience. Alterity. Movement. Flow. Relation. Affectations. Otherness displaces the ordinary territory of dances and is embraced by the umbrella concept “**Nossa Dança**” that emerges from the experiences of a tap dancer and a ballroom dance artist. “**Nossa Dança**”, therefore, gives name to the process that happens to us. Both, author and authoress, academically researching an Art-Based Educational Research methodology entitled A/r/tography and challenging themselves to produce writings/representations that consider the dimensions they act as artists-teachers-researchers. Thus, we show in this text the unfoldings of the experience of the compositional process of two videodances, “(re)percutir” and “Nossa Dança | Flor e Ar |”.

Keywords: NOSSA DANÇA. A/R/TOGRAPHY. EXPERIENCE. ALTERITY. VIDEODANCE.

1. Introdução

Experiência. Alteridade. Movimento. Fluxos. Relação. Afeto. “**Nossa Dança**” intitula o processo que nos acontece. Ambos nos aprofundando na metodologia de pesquisa a/r/tografia, separadamente em seus trabalhos acadêmicos, e tecendo juntos uma investigação sobre a dança que emerge do nosso encontro. No encontro de um artista de dança de salão e de uma

1195

sapateadora, que experiências podem surgir? Como a “**Nossa Dança**” afeta o movimento um do outro e como nosso próprio movimento afeta o fluxo da “**Nossa Dança**”? Quais são as possibilidades de composição poética e de memória por meio de vídeodanças?

Tais perguntas pairam a pesquisa, delineada por nossos Trabalhos de Conclusão de Curso – o dele¹ já realizado e o dela² sendo escrito. No trabalho dele, a partir da perspectiva a/r/tográfica, foram questionados os meios tradicionais das Danças de Salão e foi proposta, a partir de suas experiências, uma abordagem contemporânea perante essa modalidade: “Cada ser, produtor da sua realidade em dança. Um constante e difícil desmontar-se e remontar-se” (CYPRIANO, 2021, p. 44).

No trabalho dela – também por meio da a/r/tografia – estão sendo mapeadas as experiências que lhe passaram e que lhe passam em sua trajetória na dança, tensionando aspectos de sua formação que contribuam para sua constituição enquanto artista-professora-pesquisadora em dança.

Em meio à esse processo, foram desenvolvidas duas obras de vídeodança. A primeira, “(re)percutir”, remete ao processo de desconstrução do movimento de sapateado da autora. Esta é intrigada a questionar-se sobre sua dança, buscando a fuga do que lhe é confortável para lidar com os incômodos que a sistematização do sapateado como lhe foi ensinado lhe trouxe.

Tais questões surgem a partir do encontro com o autor que, desde a primeira experiência da **Nossa Dança**, propõe à autora alguns aspectos que não lhe eram usuais na dança: toque (no sapateado que geralmente praticava, acostumou-se a estar sempre em formações em conjunto, mas com todos direcionados para à plateia, com pouco contato entre os dançarinos) e improvisado (com pouco incentivo ao improvisado ao longo de sua formação no sapateado, os momentos em que essa prática ocorria geralmente recorriam ao foco na execução dos passos no tempo

¹ “Artista-professor-pesquisador em dança de salão: processo a/r/tográfico atrelado à experiência” de Abner Sanlay Cypriano (2021). Orientação de Caroline Carvalho. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Bacharel e Licenciada em Teatro/FURB. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação/FURB. Integrante da Linha LiCores/UFPR e pesquisadora do grupo LABELIT/UFPR, professora do Departamento de Arte da FURB. Atriz e escritora.

² Orientação de Carla Carvalho. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), professora licenciada em Educação Artística pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professora do Departamento de Arte e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB. Líder do Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação. Artista visual.

Larrosa (2011), não é possível situar-se frente a categorias genéricas, pois, o "[...] sujeito da experiência é também, ele mesmo, inidentificável, irrepresentável, incompreensível, único, singular" (LARROSA, 2011, p. 18). Sendo assim, a "[...] possibilidade da experiência supõe, então, a suspensão de qualquer posição genérica desde a que se fala, desde a que se pensa, desde a que se sente, desde a que se vive" (*ibidem*). Nessa perspectiva da experiência, não cabe categorizar-se, pois se entende que o real e o sujeito singular se mantêm em um processo de alteridade constitutiva (*ibidem*).

Reconhecemos essa alteridade constitutiva, mas, como ato político, fazemos uso do trinômio para defender um lugar relevante na produção intelectual-acadêmica em Dança, Arte e Educação.

Aqui, enfatizamos que nosso principal foco com esse texto está na experiência do processo poético dos vídeodanças, não de seus resultados. Portanto, o presente texto trata-se mais de um relato da experiência do nosso fazer artístico e menos de uma análise das obras. Interessa-nos desdobrar nossas experiências em relação aos estilhaços que essas produções causam no trinômio (genérico) artista-professor-pesquisador.

Como já mencionado, descrever a experiência, de certa forma, é uma impossibilidade. Contudo, para uma escrita a/r/tográfica que tecemos com nossas experiências, vale a tentativa de escrever sobre esse inefável, levando em consideração que cada vez que elaboramos sobre, percebemos outros lugares. Trata-se de um ato criativo para fazer-dizer a experiência em Dança. Afinal, estamos em outro tempo, em outro espaço físico, portanto, memórias ativadas por esse corpo são distintas à cada rememoração. E lembrar é, sobretudo, um ato imaginativo.

Mesmo assim, trabalhar com a/r/tografia não significa ter menos rigor. Não é sobre fazer qualquer coisa. A exemplo, o autor deste texto, para escrever sua dissertação, terá que estudar análise documental, grupo de interlocução, autoetnografia, além de toda a concepção artística que fará parte dessa composição a/r/tográfica.

Cabe ressaltar que a a/r/tografia é uma metodologia muito explorada nas graduações de artes e no Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Acadêmicos que se identificam com a metodologia são instigados a explorar a a/r/tografia para compreender os processos que compõem uma escrita crítica que subverte os moldes positivistas de pesquisa e a aproxima da

área da Arte.

Ao colocar a criatividade à frente no processo de ensino, pesquisa e aprendizagem, a a/r/tografia gera *insights* inovadores e inesperados ao incentivar novas maneiras de pensar, de engajar e de interpretar questões teóricas como um pesquisador, e práticas como um professor (BELIDSON, 2013, p. 24).

Enfatizamos que os pesquisadores falarem de si e de seus próprios processos não superficializa o conteúdo abordado. Pelo contrário, as pesquisas qualitativas estão interessadas em microprocessos que ocorrem nas singularidades ou pluralidades (MARTINS, 2004, p. 292). “O rigor vem, então, da solidez dos laços estabelecidos entre nossas interpretações teóricas e nossos dados empíricos” (LAPERRIÈRE, 1997, p. 375, apud MARTINS, 2004, p. 295).

2. Nossa Dança

18/09/2021. Após aproximadamente um ano de contato virtual devido à pandemia, os autores encontram-se presencialmente pela primeira vez. A conexão estabelecida à distância foi apenas ressaltada pela proximidade e, não obstante, acarretou a primeira experiência que aqui chamamos de **Nossa Dança**.

Identificação. Porque ele se sentiu conduzido a todo o tempo, da mesma forma que ela se sentiu conduzida à todo o tempo. Era a relação que nos conduzia. Para além da nossa vontade, para além do pensamento binário de condutor-conduzida. Era um estado de permeabilidade para o outro e de dar acesso à esse outro. A partir desse acesso é que os movimentos emergiam. Surgia o que conduzia dentro daquilo que podemos chamar de Nossa Dança – naquele momento, afinal, aquela experiência em específico é irrepetível e a nossa dança muda a cada instante.

Tudo o que aconteceu convergiu para chegar a um lugar de abertura ao acontecimento, de estar disponível, em devir. Para conduzir sendo conduzido e ser conduzida conduzindo, criando, dessa forma, fluxos, texturas, tonalidades, qualidades de movimento, entre outros.

Um processo de sair de si mesmo exatamente para se permitir mergulhar em si. E em meio à tudo isso, proporcionar a liberdade necessária para que o outro faça o mesmo. Essa dança que tanto defendemos nos foi a maior manifestação de alteridade em dança que já experienciamos – mesmo que limitados às nossas experiências em dança. Foi a dança que mais fez com que nos sentíssemos próximos à outra pessoa – uma questão de intensidade (CYPRIANO; BOING, 2022, p. 186-187).

Em nosso caso, a **Nossa Dança** emerge a partir das experiências de uma sapateadora e de um artista de danças de salão. O autor, a partir de suas experiências como instrutor no Grupo de Extensão de Dança de Salão Contemporânea da Universidade Regional de Blumenau (FURB) de 2016 a 2021,

pesquisava em suas aulas uma abordagem contemporânea perante as danças de salão. Nestas, desenvolvia-se um olhar sensível para as possibilidades de mover do outro, com o outro e a partir do outro, desierarquizando a relação condutor-conduzido presente na dança de salão tradicional. Explorava-se, também, a desconstrução das modalidades específicas dessas danças, buscando outras possibilidades de construir relações, subvertendo o uso das estruturas de passos tradicionais.

Brincando com as palavras de Larrosa (2011, p. 10-11) quando se refere à leitura do texto de Kafka e a experiência, adaptamos ao nosso contexto em dança:

Quando dançamos com outra pessoa, o importante, desde o ponto de vista da experiência, não é nem o que o outro dança, nem o que nós possamos dançar com o outro, mas o modo no qual, em relação com a dança do outro, podemos formar ou transformar nossa própria dança. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é como dançar em relação com o outro pode ajudar-nos a dançar o que ainda não sabemos dançar, ou o que ainda não podemos dançar, ou o que ainda não queremos dançar. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é que dançar em relação com o outro pode ajudar-nos a formar ou transformar nosso próprio movimento, a mover por nós mesmos, em primeira pessoa, com nosso próprio movimento³.

Nossa Dança é a dança que emerge da relação. Não pretende seguir um formato ou um código específico, afinal, por emergir da relação, é a florada a partir das experiências dos corpos que dançam. Portanto, ela não é exclusivamente nossa – do autor e da autora –, mas sim de todas as pessoas que já se perceberam dançando em relação com seu próprio fluxo e com o fluxo do outro, em um movimento de alteridade e co-composição.

Trata-se de quebrar a lógica clássica entre atividade e passividade, como propõe Foster (2017, p. 329) ao se referir a esse “mover-se com” no improvisado como uma “voz média”.

³ Texto original: “Quando eu leio Kafka (ou qualquer outro), o importante, desde o ponto de vista da experiência, não é nem o que Kafka pensa, nem o que eu possa pensar sobre Kafka, mas o modo como, em relação com os pensamentos de Kafka, posso formar ou transformar meus próprios pensamentos. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é como a leitura de Kafka (ou de qualquer outro) pode ajudar-me a pensar o que ainda não sei pensar, ou o que ainda não posso pensar, ou o que ainda não quero pensar. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é que a leitura de Kafka (ou de qualquer outro) pode ajudar-me a formar ou a transformar meu próprio pensamento, a pensar por mim mesmo, em primeira pessoa, com minhas próprias idéias” (LARROSA, 2011, p. 10-11).

Na forma de sua função, a improvisação lembra muito de perto uma categoria gramatical encontrada nas formas verbais de muitas línguas (incluindo o Grego clássico) conhecida como voz média. Neste tipo de uso do verbo em particular – e os verbos são, dentre todos os elementos linguísticos, os mais próximos do dançar – os eventos não acontecem nem na voz ativa nem na voz passiva. O sujeito não age, tampouco recebe uma ação. Um equivalente próximo na língua inglesa (que não tem voz média) a essa voz não-ativa/não-passiva é a frase “merda acontece”.

A experiência dessa voz média é talvez mais palpável quando se improvisa com outra pessoa. Muitos de nós disfrutaram da experiência de nem conduzir nem seguir, mas, ao invés disso, mover-se com, e ser movido por outro corpo. O peso e momentum de um corpo fluem para e com a forma da trajetória de um outro corpo, fazendo uma co-moção dos dois corpos (FOSTER, 2017, p. 329).

Uma dança de relação que brinca com a ambiguidade do co-mover. Um lugar em que se está ex/posto, ou seja, em que se permite estar sensível ao acontecimento, em que co-move-se. Um território de atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição (LARROSA, 2011, p. 22). Também, um lugar de co-criação, onde a relação co-move – os conduz a mover-se juntos – não por uma vontade de uma pessoa ou de outra, mas sim pela relação de alteridade que transforma a experiência de mover.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2002, p. 24)

4. Nossa Dança em interface com videodança

07/03/2022. **Nossa Dança** encontra uma nova provocação: tentar capturar em vídeo aquilo que mal nos cabe em palavras para criar uma videodança. A proposta foi lançada pela Profa. Dra. Carla Carvalho na componente curricular “Laboratório Poético” que a autora cursava enquanto disciplina eletiva⁴, originalmente do currículo de Licenciatura em Artes Visuais, no primeiro semestre letivo de 2022.

⁴ Ou seja, uma componente curricular de fora do currículo de seu curso, a Licenciatura em Dança. Conforme o Projeto Político Pedagógico, nesse currículo, prevê-se que os discentes cursarem componentes curriculares em outros cursos para completar a carga horária de formação, sendo chamadas componentes curriculares eletivas.

A proposta era desenvolver ao longo do semestre uma exposição com trabalhos autorais de cada discente. Por tratar-se de uma proposta das visualidades, a primeira ideia – e desafio – que surgiu foi de criar uma videodança abordando o processo da **Nossa Dança** com ambos em cena e seus afetos no sapatear da autora. Esta iniciou suas práticas com sapateado americano aos 5 anos e, após seu contato com o autor e com sua abordagem de dança, passou a repensar sua forma de dançar, percebendo em seu próprio sapateado a diferença de sentir-se movendo por si mesma, com sua própria dança, e não reproduzindo os modelos de dança formatados que aprendera em sua formação técnica em sapateado. E esse era o processo que nos gerava incômodo e nos provocava a criar a videodança.

Ao longo do semestre, algumas experimentações da componente “Laboratório Poético” foram realizadas para ajudar os discentes a pensar seus processos criativos. A autora, dessa forma, instigou-se a pensar o uso da aquarela como inspiração para o vídeo. Vermelho. Sangue. Singularidade. Movimento. Corpo. Alguns dos estímulos pensados para a concepção inicial da videodança. Estímulos esses que provocavam a autora a olhar para si e para a sua dança.

Com esse incômodo/estímulo instaurado, foram realizados dois dias de experimentações em vídeo. Inicialmente, os autores pretendiam demonstrar em um vídeo só o processo da **Nossa Dança** que entrelaçasse a abordagem contemporânea de danças de salão e os afetos desta no sapatear da autora. Contudo, ao longo da produção, percebeu-se que os incômodos referentes à singularidade do movimento da autora tomaram um denso caminho e que, após alguns *takes* sem cortes, um único – e último gravado – vídeo, decidiu-se pela produção de duas videodanças separadas – uma que representasse essa desconstrução no sapateado e outra relacionada com a pesquisa da **Nossa Dança**.

O desdobramento desse processo gerou as videodanças “(re)percutir” e “Nossa Dança | Flor e Ar |”, cujas experiências tentaremos, na medida do possível, partilhar com você a seguir.

4.1 (re)percutir



Fig. 1. (re)percutir. Fonte: Arquivo pessoal.

Para todos verem: ao lado esquerdo da imagem uma mulher branca com cabelos cacheados loiros está com sua mão esquerda sob o ombro direito, com o braço dobrado a sua frente. Sua cabeça está inclinada para seu ombro esquerdo e para trás, mantendo sua face parcialmente iluminada mostrando sua expressão contemplativa e olhos fechados. Com os ombros a mostra, ela veste um top “tomara que caia” no tom de sua pele. A imagem apresenta alguns reflexos coloridos que empalidecem a imagem, esmaecendo o fundo preto.

21/06/2022. Adentramos à caixa preta tensos. O desenrolar da reserva de sala já nos incomodara o suficiente na semana anterior, se fôssemos interrompidos em meio à criação, a qualidade do que produzíamos seria reduzida certamente.

Nessa tensão, organizamos o espaço: o foco e as torres em luz amarela e vermelha permitiam perder-se no fundo infinito criado pelas paredes pretas; o gravador próximo ao chão captaria as sonoridades reverberadas pelo movimento; e as vestes em tom da pele da artista lhe entornariam a si mesma.



Fig. 2. Caixa Preta, Sala S-113 do Bloco S, Campus 1 – FURB. Fonte: Arquivo Pessoal.

Para todos verem: uma sala toda na cor preta com três torres de luz voltadas para um foco central. No teto vê-se luzes apagadas iluminadas pelas torres de luz e barras de metal que apoiam o foco.

Enquanto ele preparava o equipamento para a gravação (uma câmera Canon EOS R com uma lente 50mm f1.4 sem estabilização), o corpo doente dela preparava-se para a prática que seguiria. O movimento ainda era seguro, cômodo, confortável. Era um afago para acolher essa incomodado de não querer mover-se pelo cansaço de um corpo enfermo.

Percebendo essa insistência pelo mesmo, ele propôs trocar a trilha sonora – até então calma e contemplativa – para uma música rápida, inquieta, percussiva e polirrítmica que, prontamente, arranhou os ouvidos e os movimentos da sapateadora. Quebras, troca de níveis e dissonâncias tomaram conta de sua dança. A música tocou algumas vezes, permitindo que as aflições que lhe atravessavam naquele momento emergissem em seu movimento.

O fato de estar doente precisando ocupar o espaço naquele dia devido à problemas na reserva da sala na semana anterior, os conflitos que estava perpassando com o sapateado sistematizado, reprodutivista e enrijecido que aprendera ao longo de sua formação e a própria crise que esse último conflito gerara em seus planos de carreira já confirmados há anos.

Assim, iniciaram as gravações. A lente dele sem estabilização provocava seu corpo a estabilizar a filmagem. Aterramento, movimentos de quadril, dissociação, caminhada fragmentadas em partes, extensões, contato com o solo, transferência de massa, estabilização – caminhadas que o remetiam ao caminhar do tango. Afinal, um corpo de um artista com experiência em dança de salão, ao filmar sua parceira, estaria participando dessa dança?

Os estados dela conduziam um tipo de dança nele que lhe instigavam a buscar um ângulo específico da cena, que lhe provocavam a adequar-se ao movimento dela. O acontecimento o conduz a lhe buscar, a buscar esse ângulo único que existe apenas a partir dela. *Plongée, contra plongée, parallax* a trazem para o centro da cena e mobilizam o fundo que a entorna, circundando as angústias que lhe movem naquele momento.

4.2 Nossa Dança |Flor e Ar|



Fig. 2. Nossa Dança |Flor e Ar|. Fonte: Arquivo Pessoal.

Para todos verem: Um homem branco de cabelos curtos e barba veste uma camiseta preta e óculos e abraça delicadamente pelas costas uma mulher branca de cabelos cacheados de corte nos ombros, que veste uma camiseta preta com estampa de flores vermelhas. Ela está de olhos cerrados e sua mão esquerda une-se à dele a sua frente. Em seu entorno, observam-se flores laranjas desfocadas e seus caules verdes, contrastando com a parede branca com grafites ao fundo.

27/07/2022. Estávamos a caminho da universidade para ajudar uma amiga com um trabalho de videodança. Ali, no meio do caminho que traçávamos a pé estava um pequeno terreno baldio. Uma esquina que semanalmente passávamos reto, naquele dia acendeu em nosso olhar. Uma planta de porte médio com inúmeras flores laranjas iluminou-se em meio ao campo rasteiro que a cercava. Perfeitamente posicionada desenhando um semicírculo no chão, como se pedisse para que algo – ou alguém – ocupasse aquele espaço em seu centro. Vimos ali uma possibilidade de um salto para fora do tempo, um mini *locus amoenus*⁵ à nossa disposição.

⁵ Locus amoenus: O *locus amoenus* é uma expressão latina que designa “paisagem ideal” e está, em geral, presente na poesia lírica amorosa, mas com maior ocorrência na poesia bucólica. No latim, a

O vento, um tanto incomum para a cidade de Blumenau, acariciava levemente as folhas. Em seu vai e vem, uma baila em parceria ocorria, trazendo em seu fluxo as borboletas e as abelhas para dançarem junto. O sol do meio-dia, em seu ameno pico invernal, acalentava suavemente o ambiente, sendo mais um suspiro partícipe da composição do acontecimento.

Ali, no encontro com essa ambientação, adentramos ao abraço das flores, deixando-nos conduzir pelo que nos acontecia. A calma e a felicidade do momento, unidas à facilidade de estar com o devido equipamento de gravação, propiciaram-nos uma singular oportunidade de trazer a **Nossa Dança** para o vídeo.

A lente deixou de ser objeto e passou a ser sujeito. Era o olhar dele perante a cena. Era a perspectiva de seus braços tocando as flores, aproximando-se das abelhas e acariciando o rosto dela. Assim, dançávamos juntos. Nós, as flores, as abelhas, o vento, o sol e todo o ambiente em nosso entorno.

“Essas flores sempre estiveram aí ou vocês trouxeram?” perguntou uma mulher que por ali passava. “Passo aqui todo dia e nunca tinha visto” continuou, seguindo sua caminhada enquanto admirava a paisagem. Assim, percebemos a preciosidade do que nos acontecia. A verdadeira pausa em nosso cotidiano para dar espaço ao acontecimento, à experiência.

O questionamento deixado pela caminhante deram-nos o ímpeto de filmar em câmera lenta. Assumir a fuga do tempo ordinário, esse lugar outro que só existe nessa relação entre a dança e o vídeo, entre ele e ela, entre nós e nosso *locus amoenus*.

Reconfigurando a câmera a 120 *frames* por segundo, demos a ver os detalhes em câmera lente e em macro. Micromovimentos e texturas que até então passariam despercebidas. O vento fluía, o sol brilhava, mas agora, com outras tonalidades, com outros tempos, com outros ângulos. Abraçados e acolhidos pelas flores, **Nossa Dança** fluiu até sermos despertados e trazidos de volta para a temporalidade do relógio, que alertava ser o momento do encontro com nossa amiga.

Tal efêmera foi nossa passagem que, semanas mais tarde, ao percorrer esse caminho novamente, deparamo-nos com o mesmo terreno. Agora totalmente rasteiro, com poucas flores laranjas secas no chão. | Flor e Ar | já não existia mais,

palavra *amoenus* é derivada de amar, portanto, trata-se de um lugar amável, onde nossa alma é convidada a permanecer ou descansar (REBELO, 2014, s/p).

nem flor, nem ar – o vento cessou dias após a experiência, retomando a calma que uma cidade localizada em um vale proporciona.

5. E não acaba por aqui

Não se encerra mesmo. A **Nossa Dança** se transforma a cada dia. E, hoje (19/09/2022), completa um ano desde a primeira experiência desse encontro. Há um ano investigamos, experienciamos, vivemos a **Nossa Dança** que, a cada oportunidade, gera-nos novas experiências – a exemplo deste mesmo texto.

O território da experiência é um território movediço que escapa dos registros, tal como a dança e o seu caráter prioritariamente efêmero. Portanto, não pretendemos entregar o resultado dessas experiências – as vídeodanças – tão prontamente. Se nos interessa primeiramente a experiência das mencionadas obras, nada mais justo do que proporcionar a quem nos lê a possibilidade de deixar-se perpassar pelo que nos passou por meio da imaginação. Exatamente para não se tornar exemplo a ser reproduzido – afinal, a experiência é irrepetível e, sequer, mensurável no que transcrevemos aqui –, mas que seja um convite à abertura ao acontecimento e à exploração de suas transformações.

Retomamos, assim, a *a/r/tografia*, por compreender que o “convite ao leitor, nessas metodologias, é diferente do apelo da pesquisa tradicional, pois está baseado no conceito de que o sentido não é encontrado, mas construído e que o ato da interpretação construtiva é um evento criativo” (DIAS, 2013, p. 23).

Ao evidenciar que as danças nos transformam em relação de alteridade, vemos e reafirmamos a potência da *a/r/tografia* como espaço sensível de abertura, de estar *ex/posto* e de relacionar-se com o que nos toca, nos acontece e nos passa: a experiência.

Referências:

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abril. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 set. 2020.

CYPRIANO, A. S. **Artista-professor-pesquisador em dança de salão: processo *a/r/tográfico* atrelado à experiência**. Orientadora: Caroline Carvalho. 2021.

1207

Monografia (Graduação) – Licenciatura em Dança, Departamento de Ciências da Educação, Artes e Letras (CCEAL), Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau. Apresentado em: 2021. No prelo.

CYPRIANO, A. S.; SANTOS, P. B. NOSSA DANÇA: tecendo relações de alteridade entre experiências de um dançarino de danças de salão e de uma sapateadora. *In*: SOUZA, Marco Aurélio da Cruz; CARVALHO, Carla (org.). **ARTE E ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO: corpos plurais**. Curitiba: CRV, 2022. Cap. 13. p. 183-191. (Coleção: Arte e Estética na Educação, v. 3).

DIAS, B. A/r/tografia como Metodologia de Pesquisa em Artes: uma introdução. *In*: DIAS, B.; IRWIN, R. (org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013. Cap. 1. p. 21-26.

FOSTER, S. L. Pego de surpresa: improvisação na dança e na mente. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 28, p. 323-332, 2017. Disponível em:
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/14145731012820173>
23. Acesso em: 19 set. 2022.

LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul., 2011. Disponível em:
<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 19 set. 2022.

REBELLO, I. S. O tópos lugar ameno (locus amoenus) e suas múltiplas facetas: da antiguidade clássica à época contemporânea. *In*: **15º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa**, 2014.

Abner Sanlay Cypriano (FURB)

E-mail: abner.cypriano@gmail.com

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau - FURB (iniciado em 2022/1). Pós-Graduado Lato Sensu (Especialização) Linguagem e Poética da Dança - FURB. Graduado em Licenciatura em Dança - FURB (2021/1). Pesquisador no Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação, vinculado PPGE/FURB desde 2017/2.

<http://lattes.cnpq.br/7008315990772815>

<https://orcid.org/0000-0001-5502-9028>

Paula Boing dos Santos (FURB)

E-mail: paulaboingtap@gmail.com

Graduanda da 7ª Fase de Licenciatura em Dança da FURB. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação, vinculado PPGE/FURB, desde 2020/02.

Possui experiência artística com Sapateado Americano desde 2006.

<http://lattes.cnpq.br/3968160403431903>

<https://orcid.org/0000-0002-6814-3556>

1208

Compor COM dança, lutas e afetos uma dançaturgia

Andréa Chiesorin Nunes (UERJ)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: A pesquisa apresenta efeitos de processos de singularização – de macro e micropolítica que rompa com a produção serializada. Um basta de replicar modos de vida iguais e em série, de reproduzir modelos de se existir. A troca e o aprendizado com outros corpos é o processo de apreender com a experiência de produzir o que, então, nomeio como compor COM dança a partir da proposição dos estudos da deficiência em contágio com as contribuições de Moraes (2010). A reivindicação à potencialidade da diversidade corporal humana é o estudo da dança e de corpos com e sem deficiência na Pulsar Cia de Dança – uma experiência de desimpedimento. Reconhecer a categoria da deficiência como marcador de desigualdades e injustiças. E, portanto, compor COM dança uma dançaturgia, uma dança outra, aquela anticapacitista.

Palavras-chave: FORMAÇÃO HUMANA. DEFICIÊNCIA. CORPO. DANÇA. DANÇATURGIA POLÍTICA PÚBLICA.

Abstract: The research presents effects of singularization processes – macro and micropolitics that break with serialized production. Enough of replicating the same and serial ways of life, of reproducing models of existing. The exchange and learning with other bodies is the process of apprehending with the experience of producing what, then, I call composing WITH dance from the proposition of disability studies in contagion with the contributions of Moraes (2010). The claim to the potential of human body diversity is the study of dance and bodies with and without disabilities at Pulsar Cia de Dança – an experience of unhinderedness. Recognize the category of disability as a marker of inequalities and injustices. And therefore, composing WITH dance is a danceturgy, another dance, that anti-capacitist.

Keywords: HUMAN FORMATION. DEFICIENCY. BODY. DANCE. PUBLIC POLITICAL DANCETURGY.

1. Compor COM dança a partir da proposição dos estudos da deficiência

A pesquisa engajada e situada que lhes apresento é o trabalho do mestrado concluído a partir da contextualização da experiência de composição entre corpos, de modos outros de se fazer arte e pesquisar movimentos corporais entre pessoas com e sem deficiência.

Acredito que a problematização pelos estudos da percepção corporal seja

1209

um caminho de nova episteme para articular áreas de conhecimento pela relação da dança com a psicologia, antropologia, sociologia, filosofia entre outras, considerando o corpo como um despertar necessário nas práticas inter e transdisciplinares.

Esse trabalho surge para compor diálogo entre os estudos sobre o corpo e a deficiência, tendo a dança como campo de investigação e, mais especificamente, o trabalho cultural e artístico que experiencio na fundação da Pulsar - Companhia de Dança (Pulsar Cia.), da qual faço parte.

Cheguei ao mestrado com a intenção de estudar o corpo e sem saber por onde começar. No processo de orientação da pesquisa, a Pulsar Companhia de Dança Contemporânea foi se desenhando como campo privilegiado de investigação. No caminhar da escrita, revi a narrativa de 22 anos atrás, marcados pela existência do trabalho entre artistas pessoas com e sem deficiência.

Trata-se de um processo de apreender com a experiência de produzir e compor COM dança os processos criativos e artísticos entre as pessoas com e sem deficiência. O contato entre corpos e suas especificidades possibilita o encontro para a realização da pesquisa de movimentos com dança e com afetos. Assim, constituí o corpo dissertativo que desmonta uma dança ao conhecer, uma dança outra a partir dos procedimentos que vivenciei em cada uma das sete peças, uma performance, e dos três festivais da Cia. de que participei.

A troca e o aprendizado com outros corpos é o processo de apreender com a experiência de produzir o que, então, nomeio como compor COM dança a partir da proposição dos estudos da deficiência em contágio com as contribuições de Moraes (2010),

A expressão “Pesquisar COM” tem a dimensão de um verbo mais do que de um substantivo. Indica que para sabermos o que é cegar é preciso acompanharmos este processo em ação, se fazendo, na prática cotidiana daquelas pessoas que o vivenciam. O pesquisar com o outro implica uma concepção de pesquisa que é engajada, situada. (MORAES, 2010, p. 49).

Pesquisar COM (MORAES, 2010) para dar movimento às ideias é repaginar o sentido da criação de movimento/ s, de inventar maneiras de viver e de ocupar os espaços fora e dentro do habitual nas relações entre pessoas com e sem deficiência.

Nessa direção, os estudos sobre o corpo e a deficiência foram abordados durante toda a dissertação, em uma pesquisa que se encontra no ato criador COM a

pessoa com deficiência para ressignificar os lugares corpóreos pela dança contemporânea. E portanto, esse trabalho se expressa na seguinte questão: como compor COM dança e pessoas com e sem deficiência caminhos para desimpedir corpos?

“Para a Técnica Klauss Vianna, no próprio corpo estão os meios. A partir de um estímulo dado ao sensorio motor, neste trânsito de conexões internas ao corpo e corpo-ambiente...” (NEVES, 2008, p. 52). Se no próprio corpo estão os meios, importa pensar como as conexões internas ao corpo e ao corpo-ambiente acontecem.

Será pela respiração? Pela pele? Pelo toque? Pelo contato? Pela visão?

No trânsito de conexões internas ao corpo e corpo-ambiente, como mencionado acima, proponho a descrição sensorial como meio de articular o corpo na escrita, isto é, por camadas e em texturas de estudos sobre o corpo. Trata-se de um estudo do corpo coletivo Pulsar na composição dos movimentos pesquisados, no compor COM a dança e entre os corpos com e sem deficiência, é o fazer de um ato criador aquele que se forma pelo vincular COM, pela confiança que possibilite o risco na criação de danças ensinadas pela bailarina, pesquisadora de movimento, diretora artística e coreógrafa Teresa Taquechel – formada na Escola Vianna.

O estudo das estruturas do corpo e do movimento está inserido em um conjunto de conteúdos que passarei a abordar na análise do trabalho de dança entre pessoas com e sem deficiência. No momento, quero mencionar que foi através do método dos Vianna (Klauss, Angel e Rainer) que desmontei a estrutura do corpo ballet clássico, erudito e tradicional, tão arregimentada no meu corpo, embora árdua tem sido a intervenção para dissolver a corporalidade moldada pela minha formação inicial. Encontrar outras formas de dançar se fez e faz como uma reinvenção de sentidos para meu corpo em um momento em que já não queria mais praticar dança.

Até chegar à Escola Vianna, não passava pela minha cabeça que fosse possível existir uma dança profissional sem sapatilhas ou sem sapatilhas de ponta. Também foi através da Escola Vianna que vivenciei a formação pelo reconhecimento da diversidade corporal e cultural, mais especificamente, na Escola de Angel Vianna, pela formação técnica em dança contemporânea, iniciei formação visando à dança com ênfase na reeducação motora e de terapia através da dança. Lá os alunos descobrem o encanto de estudar anatomia, fisiologia e cinesiologia - 1211 que é o estudo do movimento pela prática da dança, pela formação e o acesso à

conscientização corporal, que pode gerar reconhecimento de tensões e bloqueios corporais como conhecimento visando aos desbloqueios corporais, psíquicos, mentais e emocionais.

O sentido cinestésico, segundo Jussara Miller (2007), se refere ao conhecer e reconhecer as sensações dos cinco sentidos pelo estímulo e a percepção de movimentos internos, do reconhecimento dos ossos, do espaço entre eles, da articulação ou não do movimento das partes do corpo, da exploração de sua mobilidade pelo contato com a observação através da respiração. Esse sentido é distinto do sentido sinestésico – que se refere à relação de planos sensoriais diferentes e é um termo utilizado na área médica.

Jussara Miller – bailarina, coreógrafa e educadora corporal – também se encontra entre as pesquisadoras da Escola Vianna. Miller foi aluna de Klauss Vianna (1928 - 1992). Segundo Miller, “Klauss Vianna estimulou o dançar de cada indivíduo, anunciando que a dança é um modo de existir; é, portanto, vida, um corpo não automatizado, um corpo que se escuta” (MILLER, 2007, p. 21).

Compondo com Miller (2007), passo a dizer que uma das características da Técnica Klauss Vianna é “o fato de a dança e o estudo do movimento não serem privilégio apenas de bailarinos, mas de qualquer ser humano interessado em conhecer e trabalhar o corpo” (MILLER, 2007, p. 54).

Na articulação entre outras autoras e outros autores, situo meus estudos a partir dos conhecimentos dos Vianna pelas pesquisadoras mencionadas e, também, como aluna formada na Escola Vianna, tendo meu primeiro contato em 1992. Esse contexto é a base para compor o corpo dessa pesquisa em escrita dissertativa, ou melhor, o pensamento de que a dança é para todas, todos e todes ou, ainda, que todo corpo pode dançar.

Sigo na difusão desse pensamento dos “Vianna” e é como o entendo: que para dançar não se faz necessária habilidade específica, aptidão e/ou vocação. Esse é um provocar de múltiplas tensões no campo da dança.

Especificamente, abordo o trabalho feito por pessoas com e sem deficiência no campo artístico, estético e social, portanto, cultural, pela dança que produz conhecimento corpóreo. O conhecer corporal pode criar espaços de potencialidades diversas e, neste trabalho, a discussão se faz pelo constituir de corpos autônomos e emancipados por pessoas com e sem deficiência ao produzirem danças juntos, juntas e juntas dançarem.

O estudo sobre o corpo no mestrado foi de pesquisar como é possível transformar pensamento, corpo e mais especificamente de como desimpedir pensamento e corpo.

Nos estudos sobre o corpo, na potência e na reinvenção de corpos, compor COM pessoas com deficiência foi o fazer dança para incidir contra o preconceito em relação às pessoas com deficiência e compor com modos de coexistir, assim como de resistir à opressão e a invisibilidade de suas expressões e vidas.

É desindividualizar e se disponibilizar para compor com as discussões urgentes na transversalidade da agenda de coletividades, e se colocar lado a lado. É lateralizar as posições políticas e reconhecer as interseções ecosófica, trata de re(ver) o sentido da cidadania e da formação humana na perspectiva ética-política diária e no pensar dançante, é entender como se faz possível um mover de ombrolateralidades (de ombro a ombro).

Compor COM dança são os arranjos articulados de ponto a ponto pelas relações entre os corpos que inventam meios e processos criativos coletivamente. Relacionar COM dança e entre corpos com e sem deficiência é considerar que processos inventivos podem potencializar a criação de espaços compostos com as vidas dentro e fora da cena artística.

A proposta da pesquisa de movimento e de criação é apresentada e a composição, o compor COM dança e afeto se faz em diálogo corporal através da troca a respeito da dança em criação, ou seja, das partituras de movimento apresentadas por cada intérprete-criador/ a. É pelo movimento que a autonomia corporal se configura parte da pesquisa de cada corpo, de perceber o eixo e o fora-eixo pelo corpo da outra pessoa, na intenção e contra-intenção,

A intenção dá clareza ao movimento. Pode conferir-lhe uma leitura de significado ou apenas uma direção definida no espaço. O conceito de contra-intenção está baseado no de oposição e no funcionamento dos músculos, envolvendo forças e sentidos opostos. Todo movimento tem nele uma intenção e uma contra-intenção, em graus diferentes. Se nos valermos desse fato e usarmos resistência aso nos movermos, damos sustentação e projeção ao movimento, além de ressaltarmos a intenção que emerge nele (NEVES, 2008, p. 42).

Com Neves, encontro espaço articular para hoje partilhar o que aprendo na pesquisa com os corpos na Pulsar. Da peça o “ocorpo do outro” (2006) é o “Quadro das Mulheres” que levanto para análise a partir da frase de movimento de

braços de Renata Cockrane. Sua movimentação com característica visual de força se faz pela firme suavidade articular na intenção do movimento. Uma dança outra por meio do corpo de Cockrane.



Fig. 1. Quadro das mulheres. Fonte: Pulsar Cia. de Dança

Para todos verem: descrição da figura - À beira do palco cinco mulheres sentadas em linha horizontal, da esquerda para a direita, uma delas em cadeira de rodas. Cena do OCORPODOOUTRO no Teatro Municipal Angel Vianna, 3ª peça da Pulsar Companhia de Dança, 2006. Fotógrafo: Robson Drumond.

Na imagem fotografada, quatro mulheres sentadas em quatro cadeiras. Em posição de recolhimento, cada uma delas está com cabeça e tronco abaixados. A cena é plástica, o palco é branco, tem linóleo (tapete de dança) e rotunda (tecido ao fundo do palco) brancos. Há efeitos projetadas no chão, são desenhos geométricos, linhas assimétricas, como rajadas/ texturas em uma iluminação âmbar e roseada. É uma dança em que se vive o corpo da outra.

É uma dança de braços, de linhas e contornos em torno do tronco e da cabeça com muita precisão. Sua movência exige muito ensaio, muito trabalho de despadronização corporal – uma delicadeza ímpar, uma pesquisa através de espasmos musculares. Um espasmo muscular é uma contração involuntária de um

[...] uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia. Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer para serem consideradas plenamente humanas (MELLO, 2016, p. 3272).

Mello menciona, ainda, “o capacitismo como uma categoria alusiva”. Sendo assim, entendo que os estudos de Mello fraturam o padrão corporal instituído como normal porque ela problematiza a cultura da norma e fissa o estabelecido da normatividade. Encontro diferentes artigos escritos por Mello para localizar a discussão do capacitismo, para incidir em pensamentos capazes de dissolver a subjetividade moldada pelas formações clássicas (autocentradas), descritas na dissertação como subjetividade encastelada.

Analisar neste momento tal contexto me abre possibilidades de mudanças no processo da escrita, por encarar os desassossegos encobertos pelos defeitos da formação eurocêntrica, seja pelo ballet, seja pela psicologia clássica, instaladas no pensamento do corpo capacitista.

Contradança é a afirmação de que o corpo constitui meios próprios, tendo o sentido de percepção uma capacidade ou potencialidade de aguçar a dimensão de sociabilidade, que pode agir contra os processos excludentes de diversidade humana. A contradança é luta e propõe desierarquizar os corpos, todos os corpos e em todos os ambientes e espaços - uma contradança pode ser capaz de refazer lugar, a contradança cria outra dança.

Esta transição é da relação-corpo e dos padrões corporais automatizados, do corpo que chega com uma linguagem ou estética diferente da perspectiva de dança contemporânea com ênfase na pesquisa de movimentos através da conscientização corporal, do corpo que inicia uma dança outra pela perspectiva da Pulsar e que trabalha para desierarquizar o privilégio do corpo em pé/ na vertical, que reconhece a opressão da visuocentralidade e de como criar cotidianamente as condições de trabalho anticapacitista, a contradança é o reposicionar de lugares-corpo, é aleijar a forma hegemônica referenciada da dança institucionalizada.

Os estudos do corpo e da deficiência aquecem caminhos que repensem a

formação humana e as perspectivas de políticas públicas ensejadas pela crítica feminista. A *contradança* é a afirmação de que o corpo constitui meios próprios, tendo o sentido de percepção uma capacidade ou potencialidade de aguçar a dimensão de sociabilidade.

3. Dançaturgia por vir

Apresento o fazer COM dança na Pulsar como uma prática anticapacitista, e de reinvenção de possibilidades,

A singularidade que cada intérprete apresenta é a fonte de criação. Corpos com resoluções ímpares de movimento, associados à pesquisa de materiais, à plasticidade, textura e cor, buscam a comunicação através da cumplicidade de um jogo de movimento, desenhos, e ritmos, cada um sendo responsável por si, pelo todo e pela possível multiplicação (PULSAR, 2003).

Com resoluções ímpares de movimento se inscrevem sutilezas, é a dançaturgia entre os corpos com e sem deficiência pelo efeito do encontro delicado entre as diferenças e a relação dialógica entre os corpos. A delicadeza é protagonizada como dramaturgia. Quero dizer como uma dançaturgia que se propõe a se expressar desde a concepção artística, no fazer cultural que se implique a partir da fruição estética, de fazer arte por, com e para pessoas com deficiência.

Trata-se de reiniciar a pesquisa de movimento das inscrições no corpo da/o intérprete – seja pela qualidade de movimento, pela sensação, pelo apoio ósseo, pela relação muscular, pelo efeito que a frase de movimento inicialmente reverberou. O recurso de gravar em vídeo e depois refazer também é utilizado, sendo este um recurso estabelecido no processo criativo de cada cena e conforme cada etapa da criação da peça de dança.

O ato de retornar é a repetição da frase de movimento que gera (ou) a dança pela/o intérprete-criador/a. Do início de cada intenção de movimento, pelo estudo corporal, se reencontra a qualidade peculiar da/o criador/a – é quando se dá a materialização do movimento no corpo.

A materialidade de cada peça na Pulsar também acontece pela criação de soluções corporais e estéticas que são definidas durante todo o processo criativo para a execução da dança em elaboração. Entre as frases de movimentos corporais no processo que elabora a dança, também estudamos materiais que aprofundem a

pesquisa do corpo, tais como tecidos, bolas, bambu, pranchas rolantes, cadeiras, entre outros. Esses materiais produzem movimentos característicos, potencializando o que venho a denominar por **partitura corporal**, elementos que se configuram como metodologia da Pulsar.

Nesta direção, o corpo dissertativo se constitui em dançaturgia. Dançaturgia como um caminho a partir do mestrado e de relacionar a corporeidade Pulsar com os desafios da acessibilidade cultural e artística, visando a desimpedir os corpos. Para isso, entra em cena a descrição de dança como processo de fazer a pesquisa de movimento – que é a gramática corporal (as frases de movimento) – é o trabalho de cada intérprete criador/ a para desenvolver as cenas e a composição da peça em estudo.

A descrição artística da dança é o conteúdo das peças da Pulsar – é a composição que define o vocabulário cênico; são os termos que definem os arranjos coletivos e cada peça se constitui como repertório e possibilita a circulação a qualquer tempo, até a remontagem posterior com qualquer elenco.

A pesquisa aqui partilhada é contágio da produção intelectual da deficiência em agência com a produção de arte por meio do conviver COM (MORAES, 2010) dança e afetos na (re)composição dramaturgical das três primeiras peças (2001, 2004, 2006) da Pulsar Cia de Dança Contemporânea. Peças constituidoras de vocabulário corporal e de referências pautadas na potência da deficiência e da diferença.

Vocabulário corporal é sentido perceptivo e pode se definir em três compreensões: 1) **gramática de movimentos**: se refere às frases singulares coletivizadas que germinam uma partitura corporal. É a partilha do corpo ao corpo com o outro corpo (o sentido estrito da vivência do corpo do outro); 2) **partitura corporal**: (elementos) matéria corpórea que se configura como metodologia da Pulsar. É o específico, o particular coletivizado, é a corporeidade; 3) **repertório das peças**: se caracteriza diante de cada dramaturgia e nesta pesquisa constituiu a descrição das danças da Pulsar Cia. É a dançaturgia, que é a relação com a corporeidade por meio dos estudos em Muniz Sodré (2017).

4. Lutas e afetos uma dançaturgia

Quando iniciei os estudos do mestrado habitava um corpo pensante rígido

e encastelado e encontrei algo que desconhecia, embora isso pareça uma superfície ou superficial, se revelou como uma musculatura endurecida ou uma forma, “fórmula”, de subjetividade instituída, quero dizer, subjetividade deformada, ensimesmada, autocentrada e que necessita fraturas.

Desimpedir é criar rupturas. Ruptura com os espaços de privilégio que se acomodam na naturalização que invisibiliza as opressões que produzem os corpos. Se desimpedir é criar rupturas, os desimpedimentos são necessários.

Se há impedimento corporal, urge a ressignificação do corpo e do pensamento para fora de um olhar conquistador que se supõe não vir de lugar nenhum (HARAWAY, 1995), de ditas verdades do mundo visto como universais e de centralidades que podem encastelar e doutrinar vidas, como reproduz subjetividades submissas e hierarquizadas para a manutenção de privilégios e exclusões do mundo branco-hétero-de capacidade compulsória-patriarcal.

E tais subjetividades que formam crostas precisam ruir!

E assim, o corpodissertativo atualiza-se em muitos aprendizados desde as rampas e os corredores da UERJ que, entre paredes de cimento cinzento, evoca calor nos ambientes onde circulam múltiplas novidades, recordações vivas de encontros, aulas pelo convívio com as pessoas e toda uma gente antes da pandemia de covid-19.

Importa evidenciar que as pessoas com deficiência se localizam nas menores taxas de alfabetização, menores taxas de escolaridade, um percentual muito pequeno possui o nível superior completo, baixas taxas de participação no mercado de trabalho, menores oportunidades (MEFANO, 2018) e imensurável índice de discriminação racial. Portanto, para um próspero estudo sublinho que frente às condições mencionadas urge trabalho propositivo.

Durante o mestrado, o processo de desimpedimento se fez pesquisa concreta, congelei a articulação glenoumeral, espaço corporal com maior grau de mobilidade do corpo, que é o ombro. Vivi na temporalidade da pesquisa a corporificação de novos conhecimentos até congelar, fraturar, fissurar estados de corpo na quebra da branquitude nos valores raciais hierarquizados e na reafirmação de mudança de padrões estéticos. Foram necessários desapegos teóricos para se pôr a pensar atos científicos diante de cada indefinição.

A formação cultural-artística pode vir a ser uma política pública básica para pessoas com deficiência. Reconhecer que através da dança há formação

humana, que pela dança se faz possível acessar os corpos e que por meio do corpo pode ser feito um trabalho de se (re)conhecer e gerar conhecimentos, é fundamental.

Cada pessoa necessita conhecer seu corpo, o que sente seu corpo, o que faz ou não faz o seu corpo e, nesta dimensão, o corpo de pessoas com deficiência é via de conhecimento da condição humana. Conhecer o corpo é também criar processos emancipatórios, é gerar autonomia e potencialidades a outros modos de vida.

Acesso ao corpo é direito básico e toda a gente deve estar envolvida. Desimpedir corpos é trabalhar o campo interdisciplinar para que este se relacione com a formação anticapacitista e a criação de espaços transdisciplinares.

Os estudos do mestrado firmam-se para novos desafios formadores. Hoje, um sentido casca de árvore, ser vivo que não se abalou com a covid, a florescer outro mapa, desenhado nas costas na imagem abaixo, marca a resistência de corpos que seguem isolados. Reconhecer a categoria da deficiência como marcador de desigualdades e injustiças é a árvore forte que cresce e frutifica corpus em luta, que a fazem ainda mais urgente e vigorosa para desanuviar incertezas dos tempos que o Brasil se encontra #forapresidenteinominável.

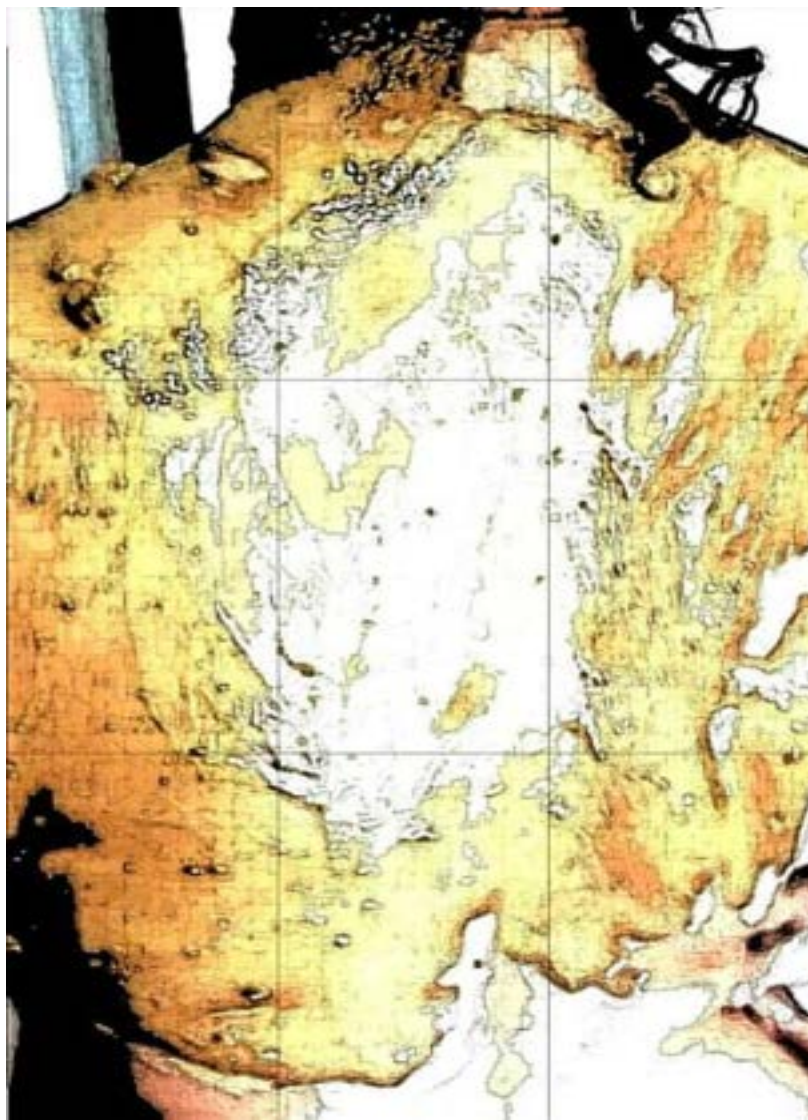


Fig. 2. dançaturgia: florescer corpus. Fonte: Acervo pesquisa mestrado

Para todos verem: descrição da figura - No foco da imagem um dorso em textura de casca de árvore. Na parte superior e ao centro uma nuca. Na lateral direita um cacho de cabelos pretos. Este dorso é de uma pessoa de costas em performatividade. É, um trato com geoterapia; é um corpo emplastado de argila; é um trato a capsolite adesiva (congelamento de um dos ombros). O dorso recoberto por argila cria marcas e constitui texturas. A imagem recobre as costas: dos ombros às costelas. É uma composição que se apresenta em relevos, erupções, partículas na cor ocre; entre as escápulas há um desenho preenchido por um mapa branco, outros contornos surgem formando mais mapas, são muitos, somos múltiplos e territórios indefinidos. Fotografia: Chiesorin. Edição: Cunha.

Essa imagem é a retratação de se compor COM dança, lutas e afetos uma dança outra, uma dançaturgia, aquela anticapacitista.

Referências

HARAWAY, D. Saberes Localizados: a questão para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **CADERNOS PAGU**, [S. l.], n. 5, p. 7-41, 1995.

1221

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **CIÊNCIA & SAÚDE COLETIVA**, v. 10, n. 21, p. 3265-3276, 2016.

MEFANO, V. Inclusão: Caminhos de quem? *In*: **VI ENCONTRO NACIONAL DE ACESSIBILIDADE CULTURAL (ENAC)**, 2018, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://enac6.wordpress.com/programacao/>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

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

MORAES, M. Pesquisar COM: política ontológica e deficiência visual. *In*: MORAES, M. e KASTRUP, V. **Exercícios de ver e não ver**: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010, p. 26-51.

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

SODRÉ, M. **Pensar nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

PULSAR. **ocorpo do outro**: metáforas de aproximações (programa da 3ª peça). Prêmio Funarte de Dança Klauss Vianna. Petrobras. Realização Pulsar Cia. de Dança, 2006.

Andréa Chiesorin Nunes (UERJ)

E-mail: achiesorininunes@uol.com.br

Artista-pesquisadora em dança, intérprete-criadora da Pulsa Cia de Dança, coordenadora dos cursos técnicos da Escola Angel Vianna, assessora de projetos especiais da Faculdade Angel Vianna, colaboradora na rede de articulação, fomento e formação em acessibilidade cultural/raffacult e mestra em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ.

1222

O corpo como lugar de fala: um manifesto sobre o Parque das Missões

Bruno Alexandre Teixeira Alarcon (Departamento de Arte Corporal/UFRJ)
Prof. Dr. Felipe Kremer Ribeiro (Departamento de Arte Corporal/UFRJ)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: Este relato percorre as experimentações entre corpo e lugar realizadas ao longo do ano de 2021 por artistas da comunidade Parque das Missões (Duque de Caxias/RJ) e que culminaram na dança “Se meu corpo fosse”. A obra surge de deambulações e investigações históricas e sensíveis da localidade durante o período pandêmico. O conceito de “Lugar de Fala” (RIBEIRO, 2017), termo de Djamilia Ribeiro sobre a significação do discurso se vincular às políticas de identidade de seu emissor, abre espaço para entendermos a força de performatividade das ações e dos discursos. Tanto o *Lugar de Fala* quanto os *Atos de Fala* (RIBEIRO, 2011) refletem a necessidade de jovens artistas do território desenvolverem uma obra artística que fortaleça suas relações com sua comunidade. Imagem, som e movimento foram princípios bases para extrair material de criação deste lugar. Esses princípios se apresentam aliados às técnicas de dança embasadas nos Fundamentos da Dança (MOTTA, 2006), práticas sensíveis (TEIXEIRA, 2008) e nas relações com objetos e experimentos diversos de escrita. Certos de que há uma carência de material reflexivo sobre as práticas em sala de ensaio, propomos expor as etapas de criação de “Se meu corpo fosse” convocando autores sempre que necessário e principalmente refletindo sobre a produção artística no contexto pandêmico, as questões políticas de um território vulnerável e como estes aspectos se revelam na obra.

Palavras-chave: CORPO. LUGAR. DANÇA. PROCESSO DE CRIAÇÃO

O primeiro olhar e o Parque das Missões

*"Quando você se sentir perdido,
lembre-se de onde veio e não estará mais perdido"*
(Sotigui Kouyaté)

O Parque das Missões é localizado no 1º distrito do município de Duque de Caxias, nas proximidades da Via Expressa Presidente João Goulart (a Linha Vermelha), da Rodovia Washington Luís, nas margens do Rio Miriti e do Aeroporto Internacional do Rio de Janeiro - Galeão. Sua estrutura geográfica é constituída por 20 ruas, 6 avenidas e 2 áreas adjacentes: Colômbia e Itaipava. É este o lugar norteador desta empreitada que nos instiga a enxergar esse território de outras maneiras, sob a sensação de sermos estrangeiros em nosso próprio habitat. No meu

1223

caso, morar nesta localidade há mais de 20 anos e perceber que este é um lugar carregado de memórias, histórias, mudanças, sensações e acontecimentos, são aspectos despertados pelo olhar sensível e instigado pelo ato da criação de uma obra artística. O “eu” estrangeiro, carrega consigo o desejo do descobrimento. O artista africano Sotigui Kouyaté acredita que o estrangeiro também pode ser aquele que chega para partilhar suas experiências.

Dizemos que o estrangeiro é um homem rico porque ele nos traz aquilo que não sabemos. Tradicionalmente, todas as noites ele conversa com a família, todos à sua volta lhe fazem perguntas sobre o lugar de onde ele vem. Se o lugar é bom ou ruim. Na África acreditamos que o pior mal é a ignorância. Isto é, não saber o que se passa com os outros. Temos provérbios que nos ensinam a não nos perdermos no olhar dos outros. Olhar, olhar bem para nos encontrarmos no olhar do outro. Desta maneira, veremos que há mais coisas que nos aproximam do que coisas que nos afastam. Assim podemos encontrar nas outras pessoas todas as nossas qualidades e caminhar em direção ao melhor de nós (KOYATÉ, 2004, p. 75 apud BERNART, 2013, p. 39).

Meu ponto de partida se deu quando tornei possível estar com outras pessoas da comunidade e ministrar, como voluntário, aulas de teatro e dança no Apadrinhe um Sorriso, em 2016. A ONG atua no Parque das Missões desde 2009, é idealizada e fundada pela pedagoga Fabbi Silva e pela líder comunitária Regina Lúcia Caronezzi. Atualmente o Apadrinhe um Sorriso atende a cerca de 300 crianças, jovens e mulheres em situação de vulnerabilidade social e desenvolve atividades educacionais, artísticas, culturais e esportivas. A equipe de doze voluntários é composta por educadores artísticos e esportivos, pedagogas, uma assistente social, um psicólogo e comunicadores.

Esse primeiro contato me trouxe estranhezas, por acontecer em uma área do Parque da Missões em que, por mais que soubesse de sua existência, não transitava. Realizei “*um mergulho interno*” (GODARD, 2006) na chamada “Colômbia”, região mais vulnerável situada no fim da comunidade, localizada após a última rua asfaltada. Em Colômbia, o chão de terra batida, mistura-se com o cheiro forte de mangue e o esgoto a céu aberto, as casas são construídas em madeira e alvenaria e porcos transitam pelos becos, cheios de gambiarras elétricas.

No Parque das Missões, cerca de 100 jovens já passaram pela atividade Dança-Teatro, ministrado Bruno Alarcon e Luiz Fernando Picanço. Produzimos performances, espetáculos de teatro e dança e produção audiovisual, inclusive vídeodanças, com jovens da favela Parque das Missões: “*A Farsa do Boi e O Desejo*”

de *Catirina*' (2016), de Adriano Barroso, a performance *"Gritaram-me Negra"* (2016) de Victoria Santa Cruz, *"Mulata Exportação"* (2017) de Elisa Lucinda, *Geni e Zé Pelim* (2018), Chico Buarque, *"Negros Olhos"* (2018), uma criação coletiva, *"A quadrilha do Parque, no caminho da Rocinha"* (2019) *"A Pequena Princesa"* (2019) de Leandro Franz (2019), *"Essas mina é monstra"*, criação coletiva (2019) e *"A singela cantata de Jesus Cristinho"* (2019) foram trabalhos significativos nessa trajetória.

Podemos pensar no *"olhar subcortical"* (GODARD, 2006) como o primeiro olhar. Aquele que se funde no contexto do qual estamos inseridos e criam outros modos de ver, que prescindem dos olhos. Olhar passa a ser percebido através de laços afetivos que se estabelecem, de sensações originadas pela circulação, pelo tato e pelo movimento. Uma vez que o sujeito aflora estas percepções, a ordem das coisas se desestabiliza, *"o que permite participar completamente das coisas do mundo"* (GODARD, 2006), transcendendo as relações "formais" entre pessoas, instituições e a comunidade a partir do fazer artístico. Neste sentido, olhar torna-se corpo, corpo torna-se olhar:

Isso é possível porque efetivamente há um olhar que está além do olhar objetivo. Um olhar geográfico ou espacial. Um olhar que está ligado ao tempo ou, em todo caso, que não está ligado a uma memória, que não está ligado a um retorno à história do sujeito (GODARD, 2006, p. 1).

O *"olhar subcortical"* amplia o sentido, de olhar objetivo a um olhar subjetivo. Porém, dentro das práticas artísticas desenvolvidas no Parque das Missões, reflito que tal conceito pode ser entendido também, através de um olhar coletivo. Neste caso, a criação de um trabalho atua como um propositor condutor. Estamos então, ampliando o *"olhar subcortical"*, com uma lente de aumento, ultrapassando a relação entre pessoas e provocando relações com o lugar.

Ingressei na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no curso Bacharelado em Dança, em 2016 no mesmo ano em que iniciei as atividades no Apadrinhe um Sorriso. As percepções que eu desenvolvia na comunidade fomentavam uma pesquisa que relacionasse corpo e lugar e isso se evidenciou na criação de *"Pipa"*¹, videodança de 2018 realizada na disciplina Cinema e Dança, lecionada pelo Prof. Dr. Roberto Einzenberg.

Como artista pesquisador do projeto de pesquisa *"Prática de Si"*,

1225

¹ "Pipa", disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BeqeADZDyC0>. Acesso em: 01 set. 2022.

coordenado pela Profa. Ma. Letícia Teixeira, elaborei uma atividade de extensão em 2019, onde pudéssemos, dentro do projeto, desenvolver vivências com a linguagem e pesquisa dos participantes do *Prática de Si* e articular atividades por meio de oficinas para os jovens do Parque das Missões. A atividade de extensão “*Partilha entre lugares*”, foi acolhida com afeto e entusiasmo pela professora e os alunos participantes. Elaboramos cinco oficinas que ocorreram na sala de leitura do Apadrinhe um Sorriso, no Parque das Missões, com doze jovens selecionados além dos oito integrantes do *Prática de Si*, no primeiro semestre de 2019. Como resultado desses encontros extensionistas, criamos a performance “*Tem Gente Aqui*” (2019) e vídeodança “*SAÍDA 124 F*”² (2020), roteirizado pelos jovens do Parque das Missões e filmado na comunidade. A obra ganhou o Prêmio RespirArte da Funarte (Fundação Nacional de Artes) e matéria no jornal “*O capital*” no ano de 2021.

Sinto a necessidade de revisitar esses trabalhos, porque eles sedimentam a pesquisa que desenvolvo em “*O corpo como Lugar de Fala: um manifesto sobre o Parque das Missões*” (2021). Cada trabalho anterior aprofunda a perspectiva de conhecer o Parque das Missões através do fazer artístico. O entendimento da proximidade com o espaço em que habito se torna relevante na medida que deixamos os rastros destas obras artísticas neste espaço. A noção de pertencimento me aparece como um despertar para pensar mais a fundo a relação do meu corpo com esse lugar, carregado de questões políticas e sociais. Assim, me debruço em diversas perguntas que me trazem vários estímulos para a criação.

O meu olhar se torna outro, e a experiência de um “*olhar subcortical*” começa lá em 2016, no chão de terra batida da Colômbia, quando o fazer artístico me aproximou daquela região e me fez conhecer as pessoas que ali vivem. O que vem depois deste olhar? Ou como ampliar esta percepção, a partir de um olhar coletivo? Fica aqui como questão para o meu “eu” estrangeiro.

O Corpo como Lugar de Fala

O corpo é político. Assim como são políticas a situação do corpo em cena e da expectativa. A relação cena-plateia reflete relações de poder. Aliás, não reflete, inventa, constrói, conspira, produz estas relações. Então, temos que nos perguntar: que espetáculos estamos fazendo hoje? Que relação obra-mundo estamos inaugurando conjuntamente?
(Thereza Rocha)

² SAÍDA 124 F. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iRIYeT4sEJs&t=307s>. Acesso em: 01 set. 2021.

Dar início ao processo de criação deste estudo me trouxe algumas perguntas iniciais, como extrair material de criação deste lugar. O que vejo neste lugar? Quais são suas cores? Texturas? O que ele tem de sonoridade? Vozes? Ruídos? Trilha sonora? Paisagem sonora? O que se movimenta, circula, o que se dança nesse lugar? As respostas me deram possibilidades de estruturar laboratórios que perpassassem por três princípios de extração: Imagem, Som e Movimento. Estes princípios foram desenvolvidos juntamente com outros recursos metodológicos: Práticas sensíveis (TEIXEIRA, 2008), Fundamentos da Dança (MOTTA, 2006), Deriva Etnográfica (FLORÊNCIO, 2017), prática de improviso e escrita automática. Estes princípios viabilizaram o levantamento dos materiais para os laboratórios.

As questões que vieram com estes materiais, acabam por se tornarem políticas, porque o Parque das Missões perpassa por diversas questões políticas e sociais. O que se torna reflexivo em minhas pesquisas, é a reafirmação do processo de criação ser vivenciado por moradores artistas deste lugar que reconhecem tais evidências, nesta perspectiva, o processo foi construído com seis jovens artistas, moradores do território: Cristiane Basílio, Hector Souza, Mariane Araújo, Marília Gabriela Sales, Maycon Douglas e Thiago Aguiar. *O Lugar de Fala* (RIBEIRO, 2017), nos mostra um caminho para pensar um conceito que legitima nosso grupo e pensa as demandas subalternas, onde o debate “precisa ser discutido a partir da localização nos grupos nas relações de poder” (RIBEIRO, 2017). Abrindo espaço para a performatividade, Felipe Ribeiro se refere aos Atos de Fala “pois sendo performativo, todo enunciado é percebido como um ato, um ato de fala que instaura uma dinâmica presente” (RIBEIRO, 2011).

A compreensão que esses conceitos revelam, concretiza o que chamo de “O Corpo como Lugar de Fala”, pois a partir deste entendimento colocamos em pauta outros pensamentos sobre o fazer artístico no Parque das Missões. Qual é o corpo que constitui esse lugar? Qual é a dança que se produz no Parque das Missões?



Fig. 1. releitura da obra “Operários” de Tarsila do Amaral, feita pelo artista visual Del Nunes.

Para todos verem: No fundo da imagem, o céu azul é completado com o sol e nuvens, na segunda camada da imagem, casas de tijolos de alvenaria compõe um morro favelizado, de cores de tom marrom como predominante, na primeira camada da imagem, cabeças de pessoas pretas e pardas de perfil diversificado completa a imagem.

A releitura da obra “Operários (1933) de Tarsila do Amaral, feita pelo artista visual baiano Del Nunes reflete como observo os corpos que transitam nesse lugar, onde em sua maioria são trabalhadores que atravessam para a cidade do Rio de Janeiro ou que trabalham em comércios locais. É comum ver uma multidão de pessoas saindo do Parque das Missões em direção a passarela dos Fuzileiros Navais do Rio Miriti, para pegar o transporte público e chegar em seus respectivos trabalhos, assim como é habitual ver esses corpos retornando no fim da tarde com seus corpos exaustos. Estas considerações me revelam que parte dos corpos que vivenciam neste território, são de trabalhadores negros e pardos, jovens e adultos.

Neste processo a subjetividade dos intérpretes foi levado em consideração. Suas histórias, memórias, desejos, suas técnicas e movimentos me interessam. Os intérpretes experienciaram propostas coletivas, mas também foram estimulados a pesquisas próprias de movimento “como um lugar a preencher, uma tarefa a cumprir, mas como uma experiência que parte das condições concretas do lugar” (PAVIS, 2017, p. 313 apud PENONE; LEVI, 2018). A criação do espetáculo

cênico “Se meu corpo fosse”, foi construída a partir da realidade dos corpos que aqui vivem, a partir dos aspectos reais onde a ativação dos sentidos, nos permitiu um outro entendimento sobre o lugar que vivemos, pois “ser sensível é não se esquecer de si mesmo na procura de escutar o que se passa fora” (KOUYATÉ, 2004 apud BERNART, 2013, p. 77). Retomo a sensação de turista, mas desta vez de modo coletivo. A abertura de um olhar e escuta sensível, que estavam completamente aliados aos princípios de extração imagem e som, possibilitou uma perambulação pelo lugar que provocasse uma relação além do comum com o território, pois ser morador do Parque das Missões neste processo criativo, não bastaria sem o uso da sensibilidade corporal como uma quebra de enrijecimento do olhar e escuta com o espaço.

O Corpo como Lugar de Fala, busca uma estruturação metodológica que parte das relações entre corpo e lugar, partindo da realidade e existência deste território, atravessado pelo *Lugar da Fala* (RIBEIRO, 2017) e pelos *Atos de Fala* (AUSTIN apud RIBEIRO, 2011) como conceitos que permitem um aprofundamento entre as questões políticas e o fazer dança no Parque das Missões, reverberado pelas práticas sensíveis, aliados às técnicas de dança embasado nos Fundamentos da Dança (MOTTA, 2006), nas relações com objetos e experimentos diversos de escrita.

Se meu corpo fosse: um processo tecido por um corpo coletivo

“A experiência cria espaços coletivos nas singularidades do pensar e do ser corpo, trazendo novos cantos que acordam olhares na experiência do ver, na construção crítica e no processo de elaboração e organização de projetos com compromissos mais ampliados e encantados na dança, estreitando ações poéticas e políticas. Enfim, criando brechas e abrindo caminhos, espaços e lugares de travessia”.
(Maria Ignes Calfa e Ruth Torralba)

A quadra do CIEP 350, escola situada na comunidade foi o local que realizamos as pesquisas cênicas do espetáculo. Nossa primeira ação, foi ponderar a nossa chegada e encontro com esse lugar, abrindo a escuta às narrativas que cada um teria a contribuir dentro do coletivo que estava à frente desta pesquisa sobre o território. O corpo coletivo aqui é a amplitude do “*olhar subcortical*” (GODARD, 2006), pois se trata de corpos que se abrem às possibilidades do mundo pela sensibilidade, em especial, quando estamos lidando com o risco pandêmico. A situação levou-nos a questionar o processo artístico por conta da

presencialidade. Já não era mais sobre a necessidade de se concluir um trabalho acadêmico, mas sobre continuar a ser movido pela coragem de criar com muita prudência para manter a todos vivos e com saúde. Maria Ines Calfa e Ruth Torralba, refletem:

Como ser tomado pela coragem de criar? Ser tomado pela coragem de criar é um convite a outros lugares, uma abertura para possibilidades na circularidade das questões, que se mostra presente na reflexão das ações pelo mover do pensamento no corpo. Seria uma conversa, uma inquietação, um transbordamento que produz no movimento um conhecer não imposto e implicado, baseado no lugar da experiência do corpo, de um saber singular e plural, estendido, coletivo e compartilhado (CALFA; RIBEIRO, 2020. p. 41).

Em seguida, o mapa geográfico do Parque das Missões foi a primeira imagem trabalhada, trazendo a prática dos Mapas Mentais (NICO, 2017), que considera o olhar de dentro do território, ampliando os espaços existentes do lugar no mapa. Com base no mapa geográfico e da proposição “se”³, estimulei o coletivo a associar os lugares deste mapa, com os lugares do corpo de forma individual, considerando o corpo anatômico como um mapa corporal, que aponta um funcionamento lógico dos sistemas esquelético, muscular, articular, arterial, respiratório, circulatório, digestivo etc., ainda trazendo o Mapa Mental, desafiando a imaginação para analisar uma outra relação do corpo com o espaço geográfico, indaguei-os: Se meu corpo fosse o Parque das Missões? Esta prática desdobrou-se em escrita coletiva, improvisos e trilha sonora para o espetáculo. Deu origem ao nome do espetáculo cênico, ganhando espaço no imaginário do espectador e proximidade com o território.

Se meu corpo fosse o Parque das Missões

A entrada seria meus ouvidos que recebem as ondas sonoras e revela o lugar de entrada. O coro cabeludo as arvores em torno do mangue. As sobancelhas, a Itaipava, o crânio, a Lanhouse do Jorge, o cérebro, o CIEP 350 e a creche Guandur, os olhos a praça. Os lábios seriam o Apadrinhe um Sorriso, as correntes sanguíneas, a linha vermelha, as batidas do coração o pulsar do baile da Polônia, a mão direita a barbearia do Fran e a mão esquerda o salão da Tânia, o pulmão o posto de saúde, o estômago seria o Upa do Lanche e a Jessica Lanche, o intestino delgado o Mercado tubarão e o intestino grosso o mercado da Maria, a musculatura do abdômen a academia da Tainá, o meu

³ “Se” é uma proposição utilizada no método de atuação realista do teatrólogo russo Constantin Stanislavski, ator, diretor, pedagogo e escritor de grande destaque entre os séculos XIX e XX. Para o mestre teatral russo Constantin Stanislavski, a imaginação tem papel importante em seu famoso método das ações físicas. Tal método foi referência para valiosas pesquisas, que contribuíram para o entendimento da ação no trabalho de atuação teatral e audiovisual. A imaginação atua entrelaçada aos demais elementos de seu conhecido método. Com o exercício imaginativo, é possível trabalhar, por exemplo, o “Se mágico”, um dos termos pertencentes ao método, que consiste no exercício de se colocar em determinada situação fictícia, uma circunstância específica, estabelecendo relações com pessoas, objetos e ambientes reais ou imaginados (PEREIRA, 2019, p. 4).

esqueleto axial constituiriam as ruas e avenidas, o meu liquido sinovial fluiria o Rio Miriti, o quadril seria o baile da Polônia, já meu sacro o forró da 8, meu canal anal seria a saída de esgoto, os meus calcanhares seriam os carros da lotada, e meus dedos dos pés os mototaxistas, o peito do pé esquerdo seria a Colômbia, já o direito, o ferro velho. Meu nome é SAÍDA 124 F, ou será Entrada? E se fosse a entrada, seria meus ouvidos...



Fig. 2. Fotografia captada por Mariane Araújo no processo de pesquisa.

Para todos verem: No fundo, céu azul e nuvens brancas e a frente grandes sacos de sucatas e lixo.

Fotografias da comunidade foram levadas para o ensaio e analisadas pelo coletivo, onde cada integrante escolheu apenas uma para pesquisa individual. A proposta foi extrair movimentos e realizar uma criação solo a partir da fotografia em análise, após a apresentação dessas composições. Desenvolvemos temas que surgiram nas investigações, um dos temas escolhido foi “barricada”. “Barricada” é uma imagem bastante recorrente no Parque das Missões, fiquei interessado em pensar esse tema de forma coletiva. Outra experimentação foi atentar as escutas ao território e nos atentarmos aos sons, ruídos, vozes, músicas etc., captamos áudios de alguns pontos da comunidade para levar ao nosso espaço de ensaio. Os áudios foram colocados como estímulo para extrair movimentos e gestos, primeiro de modo individual, onde escolhemos um dos áudios para realizar uma composição e depois de apresentado ao coletivo. Todas essas experimentações, foram realizadas de forma improvisada e ao final de cada improviso, era realizado escritas automáticas.

Realizada as pesquisas e experimentações, iniciamos o processo de construção de cenas a partir de todo material bruto que havíamos levantado: imagens, vídeos, áudios, escritas, objetos, gestos, movimentos e vozes. Todo o material nos possibilitou um universo de escolhas. O processo de criação perpassou também pela produção do trabalho, extrapolando as ideias de coreografar no espaço de ensaio, tornando os encontros com outros artistas colaboradores desta obra, a

extensão do espaço criativo. Lidar com tantas camadas de criação, me trouxe reflexões palpáveis do trabalho do coreógrafo fora do contexto acadêmico.

A trilha sonora composta por Paulo Richard Ramos nos ajudou a construir as primeiras cenas do espetáculo. Observei alguns caminhos de construção que poderíamos percorrer, após assistir algumas vezes a todos os vídeos dos encontros. Percebi uma relação coreográfica que se deu nos improvisos, e a trouxe para o coletivo com o propósito de analisar e lapidar a pesquisa. As observações consolidaram a segunda cena do espetáculo que denominei de “espaço geográfico”, justamente porque surgiu de uma busca. Imaginamos no espaço de ensaio, o mapa geográfico do Parque das Missões, analisando os pontos de encontros e desencontros dos corpos. Em um dado momento do vídeo, um grupo para na parte direita do espaço e apenas uma pessoa permanece na outra extremidade. Marília Gabriela Sales, improvisa movimentos e gestos enquanto os demais estão em pausa. O solo criado por Marília se deu a partir de sua relação com as imagens fotográficas.

Seguimos com a montagem, resgatando os primeiros solos investigados, que compõem a cena III nomeada “Chuva de imagens”. A cena desdobrou-se em uma sequência de solos advindos das pesquisas de imagens e das práticas da Deriva Etnográfica. Na trilha sonora, Paulo incluiu vozes de crianças brincando, que criava deixas para as entradas e saídas de cena dos intérpretes. Com duas cenas já encaminhadas, pensava: Como dar início ao espetáculo? Imaginava que o início deveria sair de algum material. O material lona surgiu nos processos de investigação e dedicamos algumas horas observando o vídeo e fazendo as escolhas do que gostaríamos com aquele objeto. Chegamos a um entendimento que poderíamos estar embaixo da lona, dando movimento ao material de forma progressiva. A cena I, “lona” foi construída por progressão, assim como da saída dos intérpretes deste material, criando relações com o chão.



Fig. 3. Ensaio “Se meu corpo fosse” Fotografia: Clara Castañon
Cristiane Basílio, Hector Souza, Mariane Araújo, Maycon Douglas e Thiago Aguiar.

Para todos verem: No fundo da imagem, partes de uma quadra esportiva e a frente da imagem 5 pessoas olhando para cima. Hector está de roupa preta, um colar de metal e máscara branca, Mariane está com blusa preta e máscara branca, Cristiane o centro da foto está com a blusa cinza, calça preta e máscara azul, Maycon está de camisa vermelha e máscara branca atrás de Cristiane e Thiago está ao lado de Cristiane, na frente do Maycon, com uma blusa cinza de manga comprida, calça preta e máscara branca

Prosseguimos com a cena IX, dedicada à escrita coletiva “se meu corpo fosse o Parque das Missões”. Nesta cena, me debrucei a uma pesquisa de gestos e movimentos, que tivessem aspectos coreográficos, vindo dos estudos que realizei nos improvisos, a construção da cena se deu pelas minhas intuições, concepções e repertórios apreendidos durante as aulas de técnica na graduação. A cena se consolidou em dois momentos: O primeiro se deu com as vozes ecoando no espaço, e o segundo momento é acompanhado da trilha ritmada relacionados a coreografias.

Nos empenhamos em seguida, na construção da cena "ruídos" onde recuperamos as pesquisas realizadas em torno das sonoridades, vozes e ruídos do Parque das Missões. A cena é realizada sem trilha sonora e inicia com o solo de Thiago Aguiar no centro do espaço. A entrada dos demais em cena, é marcada por sons do corpo, de suas pisadas no chão e de palavras e sons ecoados por suas vozes. A relação coletiva que se estabelece nesta cena, foi um dos fatores que rompia a ideia de hierarquia entre educador e aluno, ou coreógrafo e elenco formando.

A composição da próxima cena foi dedicada ao tema “barricada”, resgatando a pesquisa que desenvolvemos nos improvisos. Ao observar os vídeos produzidos nestas práticas, as escolhas que realizamos, foi pensar que além do

tema, queríamos criar um jogo com camisas. Estimulei os meninos do elenco a aprofundarem a investigação de alguns gestos e movimentos e acabei conduzindo-os para movimentos mais coreografados, a cena, desdobrou-se na inclusão das meninas que também compuseram o jogo com as camisas, bem como a coreografia criada para a cena.

A cena final foi o solo de Marília Gabriela Sales. Marília é a primeira a sair da lona, na cena I e a última a sair de cena ao final do espetáculo. O solo foi construído a partir de áudios captados pelos intérpretes no território, construindo então a cena VIII “solo Marília”.

“Se meu corpo fosse”, foi filmado no Centro Coreográfico do Rio de Janeiro, no Teatro Angel Vianna, nos dias 24 e 25 de julho de 2021. O espetáculo estreou virtualmente em virtude da pandemia em dezembro de 2021. A potência em seguir com o fluxo desta dança está se dando. Partes deste espetáculo já foram apresentadas na Mostra Movimentos em Curso 2022, no Teatro Cacilda Becker, no Rio de Janeiro, no evento Semana de Culturas Artes e Ciências da Baixada Fluminense 2022, na VI Feijoada dos Pretos Velhos na FEBF/UERJ, ambos em Duque de Caxias/RJ, no evento Mostra Mais 2022 da ECo/UFRJ, na cidade do Rio de Janeiro/RJ e em setembro de 2022, o espetáculo na íntegra ficou em cartaz do Teatro SESI Firjan Caxias, em Duque de Caxias/RJ. Além do espetáculo o processo foi registrado no documentário “O corpo como lugar de fala: um manifesto sobre o Parque das Missões”. Recentemente, dois outros corpos foram convidados para estarem no elenco do espetáculo: Felipe Agripino e Jaqueline Silva. O espetáculo é tecido por outros profissionais que se possibilitaram a construir esse trabalho: A produção é de Luiz Fernando Picanço, com assistência de Bruno Machado, Jacki Karen, Nália Costa e Vytória Ivo, a trilha sonora de Paulo Richard Ramos, o figurino é de Renan Garcia, a iluminação de Anna Padilha, operação de som Arthur Paixão, Douglas Arêas foi o videomaker do espetáculo virtual, Clara Castiñon foi a fotógrafa, Camila barra a editora e a animação é de Rubens Toré.

“Se meu corpo fosse”, ainda muito jovem, é um trabalho que partiu da ideia de falar do Parque das Missões, através das manifestações poéticas do corpo, mas que faz transcender um corpo composto por muitos outros corpos. “Quando o sujeito político coletivo fala no teatro, a ideia é que milhões façam seu eco, são todas [as vozes] um só coro” (BUSHATSY, 2018), neste sentido as relações que se fizeram a partir deste trabalho, são os ecos que ressoam em “Se meu corpo fosse”.



Fig. 4. Se meu corpo fosse. Fotografia: Renata Spinelli.
Cristiane Basílio, Hector Souza, Mariane Araújo, Maycon Douglas e Thiago Aguiar.
Mostra Movimentos em Curso 2022, no Teatro Cacilda Becker, no Rio de Janeiro.

Para todos verem: Fundo Preto e 5 pessoas no centro da foto agrupado olhando para cima, Hector está à esquerda usando uma blusa clara com listras marrom e verde e um short amarelo, Mariane está ao lado de Hector com uma blusa clara e short amarelo e cabelos soltos, Cristiane está no centro da foto com vestido marrom, à direita, Maycon Douglas está com blusa e calça clara e Thiago se encontra ao lado dele, com uma blusa vinho com azul e calça cinza.

Referências

ALCURE, A. S. e FLORÊNCIO, T. Procedimento dramaturgico em Cidade Correria: Ocupações urgentes, corpos insurgentes. *In: O Percevejo Online*, n. 1, v. 9, p. 89-104, 2017.

BERNAT, I. **Encontros com o griot Sotigui Kouyaté**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BUSHATSKY, I. Quando Quebra Queima: a irrupção do sujeito político coletivo. **Sala Preta**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 162-170, 2018.

CALFA, M. I. TORRALBA, R. S. Pensamento e movimento no estudo da corporeidade. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p. 37-52, jan./abr., 2020.

GODARD, H. Olhar cego. Entrevista com Hubert Godard, por Suely Rolnik. *In*: ROLNIK, S. (Org.). **Lygia Clark, da obra ao acontecimento**. Somos o molde. A você cabe o sopro. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006 a. p. 73-80.

EMILIO, M. **Reflexões sobre a imaginação nos processos de criação em dança**. Este artigo é vinculado ao projeto de pesquisa de mestrado em andamento no PPGDan/UFRJ: A imaginação na criação em dança: o corpo poético em atualização. Memória ABRACE, 2020.

MOTTA, M. A. **Teoria Fundamentos da Dança**: Uma abordagem epistemológica à luz da Teoria das Estranhezas. Niterói: UFF/ IACS, 2006.

NICO, M. E. **A paisagem urbana, os mapas mentais e a psicogeografia situacionista**: caso de estudo - uma experiência em Parque das Missões, Duque de Caxias. 2017. 123f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Engenharia Civil e Ambiental, Programa de Pós-Graduação em Engenharia Urbana e Ambiental, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.

RIBEIRO, D. **O que é o lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, F. **Atos de Fala**. Para Encorpar a Palavra. Rio de Janeiro: Rizoma: Oi Futuro, 2011.

ROCHA, T. **O que é dança contemporânea?** : uma aprendizagem e um livro de prazeres. Salvador: Conexões criativas, 2016.

TEIXEIRA, L. P. **Inscrito em meu corpo**: Abordagem Reflexiva do Trabalho Corporal proposto por Angel Vianna. 2008. 87f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Programa de Pós-Graduação em Teatro, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

Bruno Alexandre Teixeira Alarcon (UFRJ)

E-mail: brunoalarcon.teixeira@gmail.com

Bruno Alarcon é coreógrafo, bacharel em dança pela Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, ator pelo Instituto Nossa Senhora do Teatro (2014 a 2015). É mediador e educador do Museu Ciência e Vida. Atua como educador artístico no Apadrinhe um Sorriso.

Prof. Dr. Felipe Kremer Ribeiro Coautoria - orientação (UFRJ)

E-mail: felipe.ribeiro@eefd.ufrj.br

Felipe Ribeiro (1977, Rio de Janeiro/BR) é artista, curador, professor e coordenador do programa de pós-graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro - PPGDAN/UFRJ. É doutor pelo PPGARTES/UERJ e mestre em Cinema Studies pela NYU.

Arteficiar¹ inventar uma palavra que dê conta daquilo que se (des)faz

Bruno da Silva Canabarro (IA/UNESP)
Carolina Romano de Andrade (IA/UNESP)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: Este artigo transforma e recria o termo artificação, utilizado na sociologia e antropologia da arte, a fim de dar conta daquilo que o autor realiza em suas aulas de arte na rede municipal de São Paulo. Arteficiar é um conceito cunhado no fazer artístico-pedagógico na educação pública que visa tornar arte diversos dos momentos cotidianos na escola através da performatividade.

Palavras-chave: ARTEFICAR. EDUCAÇÃO PÚBLICA. ARTE. PERFORMANCE.

Abstract: This article transforms and recreates the term artification, used in the sociology and anthropology of art, in order to account for what the author does in his art classes in the municipal network of São Paulo. Arteficiar is a concept coined in artistic-pedagogical practice in public education that aims to make art different from everyday moments in school through performativity.

Key words: ARTIFY. PUBLIC EDUCATION. ART. PERFORMANCE.

Sou palavras, estou feito de palavras, mas as palavras não me dizem, tenho de fazer calar as palavras que não me dizem, tenho de calar, e quando as palavras calam e me encontro na intempérie, pergunto "quem sou?", não posso deixar de me perguntar porque já não tenho as palavras que me asseguravam, essas palavras que queriam me dizer, mas nas quais não me reconheço, e já estou outra vez nesse espaço sem palavras, mas sem palavras não posso responder a essa pergunta que me inquieta, e tenho de falar, mas falar é impossível, e calar é impossível, e estou só, e, para não me sentir completamente desgraçado, tenho de continuar contando meu conto a mim mesmo, mas meu conto não me diz, e logo o contar já me escapa, e a pergunta por quem sou volta a me inquietar, e tenho de falar, e não posso falar, e estou só.

(Jorge Larrosa)²

A PALAVRA CALA. Muitas vezes a palavra cala porque ela já diz tudo e, ao ouvi-la, não há nada mais a dizer. Algumas palavras dizem por elas mesmas, sussurram em nossos ouvidos, gritam na nossa cabeça, umedecem a nossa língua,

¹ Este artigo é parte da dissertação em processo intitulada "Má Educação: ações deseducadas para a sobrevivência do corpo docente-dissidente na escola pública", no PPG-IA/UNESP - ProfArtes.

² LARROSA, 2019, p. 35.

tremem o corpo inteiro. Sussurrada, gritada, umedecida e tremida, a palavra movimenta. Procuo uma palavra que não exista. Procurei, por muito tempo, uma palavra que desse conta daquilo que faço, ou daquilo que me proponho a fazer em relação às estudantes com quem me relaciono na escola pública. Palavra que fale por ela mesma sobre o nosso trabalho; sobre as nossas inquietações; sobre os nossos movimentos na educação, com arte.

Arteficiar é pensarmos na possibilidade de performar os momentos que fazem a rotina diária cansar: fazer a fila como robôs invasores até chegarmos na sala de aula (evitar correrias e brigas no caminho); fazer a chamada no zoológico ou na floresta, e ouvir os animais responderem (romper com o desgaste da repetição); mascarar/fantasiar os estudantes para realizarem uma atividade quando estão muito agitados e/ou cansados (produzir alegrias); criar desafios durante a aula, por exemplo, a transformação que acontecerá no corpo daqueles que respeitarem os outros (repensar os atos violentos); propor vozes/roupas/gestos que nos faça sempre outra pessoa (deixar o interesse gerar mistério); inventar histórias absurdas, inusitadas, hiperbólicas para iniciar falas com assuntos delicados e/ou muito importantes (ver a imaginação concentrar-se).

José Luís Pardo (1996) nos diz que “cada palavra dita sempre quer dizer mais do que diz e nunca pode dizer tudo o que queria” (PARDO, 1996, p. 122) e é sobre esse calar da palavra dita que invento, numa audácia curiosa, uma palavra que - ainda - não existe, mas que me é cara na construção de minhas práticas artístico-pedagógicas, pois, assim como Larrosa, “eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco” (LARROSA, 2020, p. 16). São elas também, as palavras, que “determinam nosso pensamento porque não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras” (LARROSA, 2020, p. 16).

Tenho investigado ações performativas nas minhas realizações artístico-pedagógicas na sala de aula como forma de cravar as identidades em seus territórios e, como diz Fischer-Lichte sobre as contribuições de Judith Butler para a performatividade de gênero³, “identidade não é algo que eu expresso através de meus atos performativos, mas algo que é produzido através de meus atos

³ Ver mais em Butler, 2000.

performativos” (FISCHER-LICHTE *in* BONFITTO, 2013, p. 132) assim como penso também no esforço da existência de nossos corpos (docentes e discentes) vivos e atuantes na educação pública.

Portanto, minha relação com a palavra, enquanto carne-viva, corpo-pulso, matéria-objeto; é constante e indispensável na arte, na educação e em minha pesquisa que se apresenta também como material performativo onde as palavras performam junto a ela. Ainda que haja certo medo da escrita, porque “escrever faz medo” (BARTHES, 2015, p. 59), as palavras pedem seu usufruto, sua apropriação e seu compartilhamento, sua subversão poética, política e artística. Minha escrita apresenta-se performativamente tal qual minha prática artístico-pedagógica na educação, entendendo que “o texto, na performance e na escrita performática, é um espaço aberto para a construção de sentido a partir das lacunas, na criação de uma linha de fuga” que “entendida no sentido deleuziano como vetor de desorganização ou desterritorialização, [...] implica sempre em transformação” (PEDRON, 2013, p. 165). Com isso, tratarei neste texto sobre a palavra e a performance imbricadas em minhas práticas artístico-pedagógicas na educação pública. Ou seja: a palavra que performa, subverte, se inscreve na pele, movimenta-se, cala e diz pr'além do que diz, sempre dizendo mais coisas.

A palavra, enquanto *atos de fala*⁴, performa. Sabemos que os estudos da performance têm sido realizados nas áreas da arte, da antropologia e da filosofia com práticas e concepções distintas, porém, aproximadas do caráter interdisciplinar e indisciplinado (ICLE, 2010, p. 11-12), próprios da concepção de performance. Na educação, em contraponto, a performance tem sido pouco analisada, e acredito, assim como Gilberto Icle, que “apresentar a Performance à Educação significa falar das inúmeras possibilidades que a Performance oferece para além das Artes, para além daqueles que obram no campo artístico” (ICLE, 2010, p. 11). Deste modo, “é nesse espraiamento de possibilidades infinitas, nesse campo de tensões epistemológicas, nesse mar de práticas movediças que a Performance adentrou os problemas da Educação” (ICLE, 2010, p. 11).

Por isso, a performance na educação não utiliza como premissa na

⁴ John Langshaw Austin desenvolveu estudos da linguagem através de atos de falas, ou seja, quando dizer é fazer (performativo) e, em artigo recente, Paulo Ottoni em 1998 se aproxima de Austin para falar sobre o performativo enquanto fala-ação e diz que “Austin apresenta uma nova abordagem da linguagem que chamo de “visão performativa”. Nessa visão não há uma preocupação em delimitar as fronteiras entre a filosofia e a lingüística, fato que produz toda a tensão da força do novo, do desconstrutor/construtor” (OTTONI, 2002, p. 122).

realização de seus atos-acontecimentos o recrutamento de artistas “formados”; ela, enquanto campo vasto de criação, se abre àqueles que legitimamente se interessam por apresentar suas questões enquanto práticas artísticas e assim discuti-las, tencioná-las, expô-las; e também apresentar - expor - os problemas natos dos processos de ensino-aprendizagem e do sistema educacional brasileiro. A performance treme, mobiliza e insere movimentos de má educação nas frestas rígidas da escola pública.

A palavra se movimenta, vibra, escapa. A palavra - mesmo aquelas que não percebemos por estarem quietas, silenciosas, escondidas, acomodadas - é descobrimento, já que “é preciso, mas não é preciso” (ALEXANDRINI, 2017, p. 17) escrever, então, ao nos lançarmos inevitavelmente a descobrir, desvendar e revelar palavras, cometemos um “ato de escritura, essa experiência em palavras, [que] nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo” (LARROSA, 2019, p. 5).

Estes atos (de fala e de escritura) performam no mundo e devem também performar na educação. Proponho neste texto um exercício na tentativa de narrar as minhas experiências através da performatividade que apresento com as ações que realizo dentro da escola pública e na necessidade de torná-las arte para além daquilo que classificamos como arte na aula de arte. Eis o destino das minhas palavras na criação de uma outra.

O que digo a você aqui está escrito. Você me lê agora, mas neste momento estou cometendo um ato de fala. Pensamos a partir de nossas palavras⁵. São elas minha ferramenta, junto ao pensamento; minha prática diária incontável. Conduzirei um pensamento neste instante: olhe imediatamente à janela que está no espaço em que seu corpo ocupa enquanto lê o que escrevo - e se escrevo é porque penso com palavras. Se pudesse reduzir uma janela ou o que vê por ela a uma única palavra, qual seria? Imagine esta realidade: estou em uma sala de aula da escola pública em que trabalho no município de São Paulo, da janela vejo árvores secas. Estamos no inverno, não há uma só folha nessas árvores, apenas troncos e galhos. Essas árvores se apresentam para mim neste momento completamente

⁵ Segundo Larrosa, “a linguagem não é apenas algo que temos e sim [...] é quase tudo o que somos, [...] determina a forma e a substância não só do mundo, mas também de nós mesmos, de nosso pensamento e de nossa experiência, [...] não pensamos a partir de nossa genialidade e sim a partir de nossas palavras, que vivemos segundo a língua que nos faz, da qual estamos feitos” (LARROSA, 2020, p. 58).

nuas, secas e duras. Penso em rizoma⁶ e me invoco a imaginar que as árvores podem ter sido plantadas ao contrário, de ponta cabeça; suas raízes desejam tocar o céu enquanto seus galhos, folhas e flores estão cravadas na terra buscando sabe-se lá o quê, talvez o núcleo, o princípio, quiçá o verbo primeiro. Neste momento, como quem tenta capturar um peixe com uma lança, a palavra me escapa. Perco-a, como em rizoma, ela resiste em sua matéria, sem destino objetivo; com potência. Quais palavras você vê dançando ao olhar para sua janela e pensar? Talvez seja isso: “o verdadeiro pensamento parece sem autor” (LISPECTOR, 1998, p. 90). Nossas palavras contam o que somos e para contar o que somos, nós “percorremos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós” (LARROSA, 2019, p. 30).

A palavra nos possibilita ir além da palavra. Quando digo I-DEN-TI-DA-DE, TER-RI-TÓ-RI-O ou AR-TE, é sobre coisas mais profundas que pretendo falar; assim como quando repito “busco na educação a má educação”. É sobre o constante ato de descobrir diferentes maneiras de me relacionar com a estrutura educacional pública (im)posta tanto quanto as possibilidades de friccionar arte, política e sobrevivência aos corpos dissidentes que habitam a educação ao meu corpo-palavra e à esta dissertação corpo-performada que ora dança, grita e cala.

CORPALAVRA – CORPÚBLICA – CORPOLÍTICA – CORPERFORMADA

Com estas palavras que criam outras materialidades em meu corpo, digo que “corpo”, assim como “palavra”, são mistérios para mim - entendo, mas não entendo. São estranhos demais. Ricos e infinitos demais. São muito íntimos e muito descabidos⁷, por isso, me inquietam.

Uma palavra inventada nos desacomoda, nos cutuca, nos aflige. Uma palavra inventada nos impulsiona à descoberta dela mesma, nos oportuniza saberes impensados e nos empurra à alguma experiência. Não posso lhe garantir a importância de uma palavra simplesmente pelo fato dela ser importante para mim, mas, posso lhe convidar a olhar comigo para ela, observar com cuidado seu

⁶ O conceito de rizoma foi retirado da botânica e utilizado por Deleuze e Guattari na filosofia e é definido como raiz polimorfa que cresce sem direção evidente, não sendo uma forma definitiva. É resistência ética-estética-política.

⁷ FABIÃO, Eleonora. **Conversa**. [Conversa de Eleonora Fabião com Ana Pimenta, André Lepecki, Fred Coelho, Keyna Eleison, Luiza Mello, Marisa S. Mello, Miro Spinelli e Ricardo Aleixo, pela Sala do Zoom em 13/03/2021]. Disponível em: <https://www.colecaoartebr.com/eleonora-fabi%C3%A3o>. Acesso em: 13 jul. 2022.

desenho, imaginar portas se abrindo sem o toque das mãos e, de mãos dadas à esta palavra-invenção, se lançar ao risco que é sentir o corpo se transmutar quando for atravessado pelo novo, por aquilo que ainda pode nascer e nascerá.

Esta palavra me conta o que sou. E lhe contará sobre mim também. Não é segredo, nem mistério. É hora de encontrar palavras que falam por nós, nos ressignifique, nos rompa!

Convido-te ao nascimento:

ARTEFICAR,

essa é a novidade que te convido a ler - e ter - comigo.

AR-TE-FI-CAR: um verbo que propõe tornar tudo arte e, sobretudo, pensar artisticamente sobre todas as coisas na educação. Uso aqui tudo e todas sem moderação pois é isso que pretendo: realmente transformar tudo e todas as minhas práticas artístico-pedagógicas em eventos performativos na escola pública. Se pensamos a partir de nossas palavras, é preciso palavras que deem conta do que fazemos com arte na educação a fim de podermos pensar sobre tais feitos artístico-educativos. Não proponho uma palavra que (ainda) não existe simplesmente porque quero inventar uma nova palavra, por capricho ou algo parecido, mas sim porque acredito fielmente na força que as palavras têm e na urgência que rasga meu corpo ansioso por tornar arte simples ações cotidianas, como se locomover de um espaço a outro, descer ou subir uma escada, compor uma fila, fazer a chamada no início da aula, lidar com os imprevistos do dia a dia, testemunhar acidentes no percurso planejado ou problematizar questões antes que elas se naturalizem. É possível performar, tornando arte todas essas ações frequentemente realizadas na escola pública.

Diferencio aqui o conceito de artificação⁸ investigada na antropologia e sociologia da arte da ideia que proponho com *arteficar*, porém, aproximo suas definições ao falar de meus processos artísticos dentro da escola pública já que “a artificação é a transformação da não-arte em arte” (SHAPIRO, 2007, p. 135) tal qual proponho na educação.

Arteficar está intrinsecamente ligada à arte educação e, contudo, a

⁸ “Artificação é um termo recente na Sociologia e na Antropologia da Arte. Pode ter surgido em 2003, criado por Roberta Shapiro, pode ter aparecido mais nitidamente em 2004, num seminário onde estiveram Roberta Shapiro e Nathalie Heinich, ou ter sido utilizado já em 1992 pela psicóloga americana Ellen Dissanayake” (SANT’ANNA, 2017, p. 8).

necessidade da re-criação do termo descrito anteriormente. *Arteficiar* se distancia da artificação ao abranger, necessariamente, processos pedagógicos na educação, transformando-os em eventos artístico-performativos, entretanto, se aproxima de seu cerne já que também “a artificação é o processo pelo qual os atores sociais passam a considerar como arte um objeto ou uma atividade que eles, anteriormente, não consideravam como tal” (SHAPIRO, 2007, p. 137) no caso de *arteficiar* isto se dá pelos acordos, pactos e programas que são estabelecidos entre o professor e estudantes e sua relação.

Arteficiar está no núcleo de minha pesquisa, compõe o centro, a coluna, é a maneira que tenho encontrado para meu corpo docente-dissidente sobreviver.

O conceito de performance surgido na segunda metade do século XX, como desdobramento da *pop art* e da arte conceitual, está em constante investigação e tentativas de enquadramento. Muitos estudos tentam dar conta deste conceito, seja por meio do ritual, da comunicação/retórica/discurso ou, até mesmo, enquanto comportamento humano, assumindo significados nas artes e ciências humanas, tentando superar a dicotomia *arte x vida* e pensando as ações do cotidiano enquanto performances, isso também porque a arte contemporânea apresenta novas maneiras de produzir/apreciar atos artísticos.

Contudo, a performance tem sido cada vez mais transportada para áreas diversas de atuação possibilitando nomear algo que seja inominável, como é o caso das multilinguagens nas artes e/ou da inter/transdisciplinaridade na educação, ou seja, como nomear um espetáculo de teatro com dança e vídeo? Como dar nome a uma aula de arte com declamações poéticas (literatura) e ações coletivas improvisadas (teatro)? Há performatividade ao manifestarmos o híbrido que fricciona estas linguagens?

O que proponho aqui, além da própria invenção da palavra, é pensarmos nela enquanto propulsora de outras atividades artísticas na educação. Pensarmos que *arteformar* é uma possibilidade de tornarmos arte tudo (ou quase tudo) o que nos sujeitamos a fazer na escola, já que tudo pode ser visto com as lentes da performance, segundo o antropólogo Richard Schechner (SCHECHNER, 2003). Pensarmos e nos livrarmos do peso que a própria disciplina de arte nos faz crer que para “dar uma aula de arte” precisamos elaborar por horas a atividade a partir de conteúdos programados ou nos enchermos de materiais muitas vezes escassos ou, ainda, ter espaço adequado para a realização de uma aula que dura, em média, 45

minutos.

Arteficar é performar a educação transformando em arte práticas artísticas/pedagógicas. Assim como na artificação, *arteficar* não se trata da legitimação do objeto ou evento enquanto arte, “trata-se, pois, de outra coisa, diferente de uma simples legitimação” (SHAPIRO, 2007, p. 137). Isso porque “o conjunto desses processos - materiais e imateriais - conduz ao deslocamento da fronteira entre arte e não-arte, bem como à construção de novos mundos sociais, povoados por entidades inéditas, cada vez mais numerosas” (SHAPIRO, 2007, p. 137).

Arteficar é um novo verbo cunhado no suor do fazer educativo que faz parecer que o chão está sempre escorregadio, que a tinta está sempre fresca e que aprendizagem também tem a ver com intensidade. Quando *arteficamos*, nos surpreendemos com as possibilidades infinitas de tornar arte a aula na escola. O professor de arte - artista - pode ser um *arteficador*: nasceu para tornar arte a educação e performa para viver a arte em suas aulas. Sinto que sou um deles já que preciso da arte para sobreviver na educação. *Artefico* então.

Retomando, performar na educação tem suma importância para a sobrevivência dos corpos na escola pública, pois “performar a pesquisa, performar os professores e os alunos, performar a escola, performar as políticas públicas, ou seja, dar novas formas, nos olhares, transgredir as fronteiras do que é e do que pode se tornar” (ICLE, 2010, p. 20) é o campo que minha pesquisa ocupa, afirmando que a performance “é um convite à experiência das bordas, das fronteiras, às práticas interdisciplinares e a problematizações sobre a Cultura, sobre a Arte, sobre a Linguagem - temas que de nenhum modo são estrangeiros à Educação” (ICLE, 2010, p. 20), e “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2020, p. 28).

Arteficar. Eis aí uma palavra que nos permite tornar arte as ações simples - por vezes mecânicas - do cotidiano escolar. Além, é claro, de nos permitir pensar as transformações artísticas das atividades que são realizadas na escola pública, as quais, muitas vezes, nos furtam à própria experiência devido a inúmeros fatores, dentre eles: a falta de tempo, a dificuldade de organização no espaço e o inaccessibilidade a materiais. Esta é a palavra que me abriu caminhos para enxergar que o trabalho realizado entre as estudantes e eu em sala de aula, ainda que corra o risco de ser visto como banalidade ou invenção sem fundamento, transforma, inclusive a nossa

relação professor-estudantes.

Quando proponho *arteficiar* qualquer situação, um acordo é naturalmente firmado, um pacto de confiança, de troca e escuta. Isso porque, para tornarmos/transformarmos algo em arte e para atingirmos um estado performativo, é preciso essencialmente que se acredite na força transformadora da arte, logo, entendê-la enquanto linguagem que move, que estreita e esgarça os corpos para também sobrevivê-los.

É a palavra que dá conta da existência. “O homem é um vivente com palavra. [...] o homem é palavra, [...] todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, [...] o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra” (LARROSA, 2020, p. 17).

Se “a escola [...] é uma invenção” (LARROSA, 2021, p. 20) podemos, juntas, a partir da sua própria necessidade e da das que nela habitam, inventar outras brechas, abrir outras janelas para olharmos diferentes e agirmos de outro modo.

Arteficamos, ou seja, tornamos a escola arte performando sobre determinada situação/momento/fenômeno. Darei alguns exemplos de ações que poderiam passar despercebidas artisticamente na escola porque acontecem frequentemente na sala de aula, mas foram *arteficadas*. Não me demorarei nelas, registro-as aqui a título de exemplificação apenas. Nestes exemplos, *arteficamos* a partir de uma discussão rotineira, de uma brincadeira simples e de um questionamento profundo. Essas ações, especificamente, foram realizadas juntamente com as estudantes do Ensino Fundamental I e II em processo de criação coletiva durante as nossas aulas:

1. Brincadeira:

A atividade “**Dia das crianças - arteiras e inventivas**”⁹ aconteceu na semana das crianças em outubro de 2021 - logo após o retorno às aulas presenciais - com estudantes do ciclo de alfabetização¹⁰ (1º, 2º e 3ºs anos) ainda com todas as dificuldades em aprendermos a nos relacionarmos seguindo todos os protocolos

⁹ Atividade “*Dia das crianças - arteiras e inventivas*” (2021). Vídeo disponível através do link: <https://youtu.be/grVJdUPKnWc>.

¹⁰ Esta divisão de ciclos é a maneira com que a Secretaria de Municipal de Educação (SME) de São Paulo organiza as etapas educacionais, onde o Ciclo de Alfabetização compreende os 1ºs, 2ºs e 3ºs anos, o Ciclo Interdisciplinar as turmas dos 4ºs, 5ºs e 6ºs anos, e o Ciclo Autoral estudantes dos 7ºs, 8ºs e 9ºs anos.

sanitários por conta da pandemia da COVID-19. A unidade escolar costuma realizar atividades diferenciadas nesta semana de outubro na qual cada professor/a elabora uma proposta para ser realizada com as estudantes.

A atividade que propus consistia em levar as estudantes ao pátio externo da escola com uma arara de fantasias/figurinos e um cesto de objetos e acessórios - higienizados anteriormente. Lá, enquanto conversávamos sobre o que poderíamos ser se pudéssemos, fomos nos fantasiando juntas - sem nenhum juízo de valor - fantasiando nossas identidades. Mais do que sermos as personagens que já conhecemos (princesas ou super-heróis, por exemplo), o que incentivei através da fala era que construíssemos algo nosso, a partir de nosso próprio corpo e vontade, assim, identidades híbridas apareceram: leão-sereia, chapeuzinho-bruxa, caipira-carnavalesco, palhaça-sem-graça, soldado-de-peruca, mágico-sacola, flor-que-chove etc.

A provocação era simples: nos permitirmos ser o que quiséssemos: estranhas, diferentes, inusitadas. A proposta era nos divertirmos, simplesmente. Porém, durante a atividade, algumas crianças deram nomes para si mesmas, foram se transformando em outros seres a partir do que vestiam e usavam, algumas até mudavam a voz, os gestos... Com o improviso acontecendo ali, perguntei se podia filmar nossa “brincadeira”. Assim, uma filmagem caseira de crianças-arteiras se divertindo na aula fora da sala foi feita. Fizemos desfiles daquilo que inventamos para sermos, brincadeiras de roda, exploração de outros espaços, gritamos e cantamos juntas. Estas imagens gravadas foram editadas propiciando que as crianças se assistissem posteriormente, e mais, vissem o que se tornou uma brincadeira de correr com roupas que não são suas.

2. Discussão:

“PELE-país”¹¹ foi um projeto desenvolvido em 2021, com estudantes do ciclo interdisciplinar (4º, 5º e 6ºs anos), e propunha uma ação performativa com criação audiovisual a partir de diálogos sobre qual país queremos viver, como ele deve ser para agregar todos os corpos e o que é preciso para habitá-lo. Assim, pensamos o que deveríamos fazer se - realmente - pudéssemos construir o nosso país: medir o terreno, cavar, caminhar, brincar com objetos diversos, etc. A partir dos diálogos, criamos coletivamente uma narrativa escrita para essa ação. Com isso,

¹¹ Projeto “PELE-país” (2021). Vídeo disponível através do link: https://youtu.be/G1kWNzQeq_w.

saímos da sala de aula e realizamos uma visita ao terreno em que o país seria construído, localizado nas imediações da unidade escolar e, então, filmamos as nossas ações naquele espaço o que resultou no vídeoarte que pode ser visto através do link.

Este projeto nasceu de uma discussão corriqueira em sala de aula que tratou do respeito aos corpos marginalizados, criminalizados e estigmatizados, portanto dissidentes, que vão, violentamente, sendo expulsos da nossa sociedade. Corpos que são minorias políticas e sofrem ataques diversos a fim de serem cada vez mais invisibilizados. Então, com todos estes pontos em pauta, pensamos na criação de um novo país no terreno vazio que existe em torno da escola que habitamos, terreno este quase nunca utilizado e, por isso, ir até lá nos estimulou também sensações de desobediência. A proposta não era criar um país para os corpos exilados, por exemplo, mas sim um país onde estes corpos possam viver integralmente, coletivamente, enfim: possam viver. Imaginamos como seria esta terra, produzimos placas de recepção, mapeamos o espaço, brincamos e reconhecemos a área em que o país seria construído, fantasiávamos nele espaços públicos livres, amplos e abertos, e elaboramos coletivamente uma narrativa ficcional - a partir de nossa realidade - que conduzisse este processo de criação e nos ajudasse a concretizar a ação. Assim, após a narrativa desenvolvida e as imagens filmadas das ações, elaborei um vídeo onde é possível compreender esta construção imaginária: criar juntas um país na utopia que a arte nos abre caminhos para ir buscar.

3. Questionamento:

O projeto **“Da minha janela... Eu sou favela”**¹² foi desenvolvido durante o ano de 2021, com a participação de diversas turmas - principalmente o ciclo autoral (7º, 8º e 9ºs anos). A ação consistia em dar visibilidade ao nosso território - Brasilândia¹³ - através de uma instalação criada dentro do pátio interno da unidade escolar e, assim, questionar os rótulos dados a ele socialmente por ser uma região periférica da cidade de São Paulo. Isso porque durante algumas aulas notei que estava havendo conflitos relacionados ao local em que diversas crianças moravam:

¹² Projeto *“Da minha janela... Eu sou favela”* (2021). Vídeo disponível através do link: <https://youtu.be/-xqbJaXEABQ>.

¹³ Brasilândia, zona norte de São Paulo. Para saber mais sobre a região da Brasilândia, acesse: Brasilândia | São Paulo Bairros. Acesso em: 12 ago. 22.

a favela, localizada no entorno da escola, que pode ser vista dela, onde estudantes menosprezavam as pessoas que vivem lá, ao passo que a maioria delas têm contato direto com essa realidade de uma forma ou de outra. Discutimos as contradições e também o porquê é interessante - para a sociedade discriminatória em que vivemos - que tenhamos essa visão das comunidades periféricas. Fomos compreendendo as influências deste território em nossos corpos, os preconceitos, a riqueza cultural, a criminalidade, a arte, a desvalorização social, a potência e, assim, desenvolvermos e fortalecermos nosso orgulho em habitá-lo através da poética que a instalação transbordava.

Quando falamos de lugares periféricos e marginais, em alguma medida, estamos inserindo a ideia de corpo periférico e marginal. E, quando este corpo marginal se desloca num espaço “não-marginal”, ele gera estranhamentos os quais percebemos ao ouvir frases como: “*Que roupa é essa?*”, “*O que essa pessoa está fazendo aqui?*”, “*Quem deixou ela estar aqui?*”, “*Falta segurança nesse lugar...*”. Com isso, para estimular-mo-nos nas discussões e questionamentos que as estudantes traziam para a aula, como o porquê de tamanha segregação e preconceito, utilizamos diversas obras literárias e artísticas¹⁴ como referências que positivam nossa habitação e que nos permitam refletir sobre a maneira que vemos e ocupamos este espaço. Deste modo, buscamos reencontrar as identidades - que tantas vezes somos impelidos a esquecer - compreendendo de onde viemos e o que é preciso valorizar da nossa história, assim como reconhecer o território que habitamos quando estamos na escola, a fim de desestigmatizar e discutir sobre as múltiplas percepções da sociedade para com as zonas periféricas e o que nós podemos e construímos nestes espaços.

Logo após os inúmeros relatos de dificuldades e preconceitos que carregam as comunidades marginalizadas socialmente, fomos elaborando este projeto de instalação no pátio da escola onde cada estudante que se sentisse à vontade poderia criar sua própria “casa de favela” e ir compondo o morro que estávamos construindo. Foram mais de 100 casas recebidas, feitas com caixas de papelão e outros materiais que criavam o bairro - o território. Este projeto alcançou todas as turmas da escola, primeiro por estar no pátio - local de circulação comum -

¹⁴ Por exemplo, as obras “*Eu sou favela*” de vários autores, Editora Nós, 2015; “*Da minha janela*” de Otávio Júnior, Cia. das Letrinhas, 2019; e o projeto “*Quebradinhas*” de Marcelino Melo, disponível na página do Instagram: @quebradinha_.

segundo porque a cada turma, fui propondo ações diferentes, como para as crianças do ciclo de alfabetização com as quais ficcionamos narrativas a partir da ideia de abrir a janela de casa e narrar o que vemos. Todas essas ações estavam relacionadas aos questionamentos iniciais e, a partir da faixa etária de cada uma delas, um trabalho era desenvolvido para compor este projeto, como as janelas que, quando abertas, narram o que vemos delas ou o livro de relatos à margem. Contudo, unindo todas as turmas num só trabalho, uma grande instalação foi criada aos poucos. É o território abrindo frestas e ocupando espaços impensáveis.

Estes foram apenas três exemplos de trabalho que desenvolvi junto às estudantes no ano de 2021: pós pandemia, retorno às aulas presenciais, máscaras, muito álcool em gel e incontáveis dificuldades sociais invadindo e aproximando nosso distanciamento. Assim, *arteficamos* juntas nossa ocupação na escola.

Sim, é também possível *arteficar* na dor. A revelação dos contextos desiguais no Brasil com a pandemia pelo COVID-19 assolou diretamente a escola pública, e como se faz arte quando se tem fome? Como se propõe uma atividade lúdica quando o medo nos persegue? Como indagar, questionar, divertir, pensar quando somos lembrados a cada segundo que algo grave aconteceu/está acontecendo?

Arteficar não é fazer/propor/apreciar arte. *Arteficar* é **tornar** arte. Isto é, converter/alterar/transformar em arte; **performar** o cotidiano. É também interferir no curso i-natural das coisas, é ir ao contrário, é inventar vozes e feições, é construir países, é brincar com o vento, é também impor sua morada, é revelar estruturas quaisquer.

A *arteficação* pode acontecer a partir de um roteiro de ações ou *programa performativo*¹⁵, mas também pode seguir o caminho do improvisado, do acaso, do acontecimento espontâneo, do cotidiano revisitado. Assim, vejo-me também *arteficando* com as estudantes coisas ainda mais banais: a leitura rápida de um texto, a organização da sala de aula para a aula de arte, as transições de espaços, o entrar na sala onde a aula acontecerá, o silêncio, as questões mal resolvidas, os medos..., e, assim, performo meu corpo nas estruturas escolares.

Invadir. Habitar. Tensionar. Performar. *Arteficar*.

Contudo, *arteficarei* o quanto for possível, não só por considerar essencial que as estudantes estejam em contato próximo com a performatividade, mas sim,

¹⁵ FABIÃO, 2013.

por acreditar que devemos transformar aquilo que já conhecemos da escola e, em seguida, se espantar com ela, ser surpreendido, querer habitá-la de novo, com afeto, com a carne de que é feita a própria palavra.

Afinal, “a palavra, felizmente, é mais do que um signo: é uma força viva que se desfaz quando alcança a matéria que há de lhe dar nova forma. A palavra encarna, seu destino é encarnar-se” (LARROSA, 2020, p. 113).

Referências

ALEXANDRINI, C. **Palavra-performance**. 2017. 188f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC-RS, 2017. Disponível em:

http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7237/2/TES_CAMILA_ALEXANDRINI_COMPLETO.pdf. Acesso em: 27 mai. 2021.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BONFITTO, M. Entrevista com Erika Fischer Lichte. **Conceição/Conception**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 131-141, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8647719>. Acesso em: 02 jul. 2021.

BUTLER, J. **Corpos que Pesam: sobre os limites discursivos do sexo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

DE SANT'ANNA, A. R. **Artificação: problemas e soluções**. SciELO - Editora UNESP, 2017.

FABIÃO, E. **Conversa**. [Conversa de Eleonora Fabião com Ana Pimenta, André Lepecki, Fred Coelho, Keyna Eleison, Luiza Mello, Marisa S. Mello, Miro Spinelli e Ricardo Aleixo, pela Sala do Zoom em 13/03/2021]. Disponível em:

<https://www.colecaoartebra.com/eleonora-fabi%C3%A3o>. Acesso em: 13 jul. 2022.

FABIÃO, E. Programa performativo: O corpo-em-experiência. **Revista do Lume**, n. 4, dez. 2013.

ICLE, G. Para apresentar a Performance à Educação. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 11-22, 2010. Disponível em:

<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15861/947>. Acesso em: 02 jul. 2021.

LARROSA, J. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LISPECTOR, C. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

OTTONI, P. John Langshaw Austin e a Visão Performativa da Linguagem. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v.18, n.1, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502002000100005>. Acesso em: 02 jul. 2021.

PARDO, J. L. **La intimidad**. Valencia: Pre-Textos, 1996.

PEDRON, D. Performance e escrita performática. **Cadernos de subjetividade**, n.15, p. 158-167, 2013.

SCHECHNER, R. O que é performance? **O Percevejo**, ano 11, n. 12, p. 25-50, 2003.

SHAPIRO, R. Que é artificação? **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 135-151, 2007.

Bruno da Silva Canabarro (IA/UNESP)

E-mail: bruno.canabarro@unesp.br

Ator, performer, escritor, dramaturgo, professor de arte e leitura na rede municipal de São Paulo e Mestrando no PPGA PROFARTES - IA/UNESP.

Carolina Romano de Andrade (IA/UNESP)

E-mail: carolina.romano@unesp.br

Doutora em Artes, IA/UNESP, Estágio Pós-Doutorado em Artes, IA/UNESP. Pós-doutorado PPGArC, UFRN. Atua como professora colaboradora do Mestrado Profissional em Artes, PROFARTES, UNESP/SP.

1252

Come Out To Play (CO2P)

Eleonora Miranda Artysenk (UNIFESP)

Lucas Silva da Fonseca (UFRJ)

Prof. Dr. Felipe Kremer Ribeiro (UFRJ)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: A cidade é um tecido social tramado por relações de convívio e poder. Em “*COME OUT TO PLAY*” (CO2P), tomamos essas relações como um campo de pesquisa e análise sócio-político-experimental. Ao longo de 2018, imergimos no cotidiano citadino carioca, atentos a como as hierarquias e comandos geram corpo e movimento. É esse laboratório que toma as ruas e os espaços públicos como sala de ensaio que pretendemos relatar. Referências de criação incluem a presença e ocupação de praças, calçadas de museus, estádio, manifestações e festas. Também os conceitos de “coreopolítica” e “coreopolícia” (LEPECKI, 2011), nos foram sugestivos servindo de base a diferentes percepções e questionamentos sobre nossa pesquisa, sobretudo diante de agentes de segurança pública. Entre o anarquismo sistêmico e o êxtase festivo experimentamos maneiras de fazer a autoridade duvidar de suas expectativas quanto a nossa presença. Tomados por gestos como o pulo, e materiais como a balaclava e a purpurina, apresentamos um trabalho pensando o corpo como matéria crítica na esfera pública, e suas coreografias habituais, durante tempos insistentes de crise.

Palavras-chave: PERFORMANCE. COREOGRAFIA. CIDADE.

Abstract: The city is a social fabric woven by relationships of conviviality and power. In “*COME OUT TO PLAY*” (CO2P), we take these relationships as a field of socio-political-experimental research and analysis. Throughout 2018, we immersed ourselves in the daily life of Rio de Janeiro, paying attention to how hierarchies and commands generate body and movement. It is this laboratory that takes the streets and public spaces as a rehearsal room that we intend to report. References to creation include the presence and occupation of squares, museum sidewalks, stadiums, demonstrations and parties. The concepts of “coreopolitics” and “coreopolice” (LEPECKI, 2011) were also suggestive, serving as a basis for different perceptions and questions about our research, especially before public security agents. Between systemic anarchism and festive ecstasy, we experimented with ways to make authority doubt their expectations of our presence. Taken by gestures such as jumping, and materials such as balaclava and glitter, we present a work considering the body as a critical matter in the public sphere, and its usual choreographies, during insistent times of crisis.

Keywords: PERFORMANCE. CHOREOGRAPHY. URBAN POLITICS.

É com muito desejo e inquietação de querer fazer “tremar” tudo o que nos cerca e desvia, que essa pesquisa nasce. É também com riscos e acontecimentos em diversos contextos que escolhemos determinados chãos para convocar a dança, de modo em que a nossa percepção e intuição nos faça agir em uma nova tática de ação com espaço. Perturbamos - ação que melhor se encaixaria para essa pesquisa - como necessidade de atender os chamados dos chãos de praças, largos, quadras, estádios e ruas. *Auscultamo-nos* - ação da qual deriva nosso método de perceber lugares com cuidado e monitorar sujeitos que os invadem e os constituem. Como podemos pensar uma dança que se relacione de alguma forma com a coreografia da cidade? Como pensar a relação e o diálogo enquanto presenças que escapam da lógica cartesiana de prédios, quadras, ruas, sinalizações, etc.? Como friccionar a coreografia das instituições que formatam e autorizam quais corpos passam e como passam pela cidade? Através dessa prática intuitiva, nos detivemos sobre as políticas coreográficas do corpo na *urbis*, com especial atenção aos circuitos binários que tal movimento afirma. Afinal nos deparamos constantemente com orientações duais, direita-esquerda, cima-baixo, parado-circulando, que hierarquizam e organizam os corpos no espaço público. De outra forma, CO2P propõe modos de se estar junto, ao colocar em questão as relações protocolares de contenção dos corpos na cidade. A ação de pular se torna um princípio disparador de mobilidade e pensamento, e seu efeito é o de esgarçar e resistir. É mantendo essa relação de mobilidade e pensamento, de esgarçamento e resistência, que nos identificamos a seguir. Nos divergindo até que a diferença se torne unidade, e a unidade, portanto seja composta de diferenças. Quando isso acontece, acontece o jogo de *Come Out to Play*.

Para contemplar o relato de cada um, sobre uma mesma experiência, bem como nosso pensamento comungado, a escrita pelas iniciais E e L, dizem respeito às nossas interferências de um no texto da outra. Em alguns momentos só haverá “Nós”, sem identificação, por correspondermo-nos, e entendermos que falamos uma pelo outro.

1. *Fall and free, fall and free, fall and free*¹

E: Escrevo, voltando à memória em 2017, onde possivelmente a ideia de

¹ “*I Feel love*”, Donna Summer (1977), álbum “*I remember Yesterday*”.

ocupação nas ruas, êxtase, e a ideia de perturbação vieram a conceber por parte, esse trabalho. Uma memória carregada de calor, de maiô, perucas e purpurina. Era tarde, era noite, as manhãs eram as voltas para casa. Em alguns dias, o procedimento se tornava um exercício a ser feito dentro de casa; se preparar, e antes de guardar o *survival pack*², se ver sentada no sofá, observando os *roomies*³ em suas belas elaborações festivas futuristas, e se contentar com uma *playlist* febril oitentista. Meu corpo não alcançava o ritmo deles. Não havia marcha como estilo musical, mas fortes batidas em sua maioria sampleadas, com excessos sutis, e uma prolongada duração. Os esquemas de organização, eram táticas de agrupamento e segurança, afinal são diferentes grupos, com diferentes intenções, indo em uma “mesma direção”, rumo à “festividade”. Observava a torção de realidade quando me dispunha a colocar o corpo na rua durante aquele período: “*Seja quem você quiser ser, de modo concreto, ou como na ficção*”. Sorrisos à toa, qualquer pessoa poderia se dispor a ser seu par. Esse não parecia ser o Rio das turbulências rotineiras, acompanhados dos relatos de violência de pessoas próximas, ou nem tão próximas assim. Carnaval! Ali, uma *new encantaria* parecia se fazer, nos blocos organizados e inusitados das ruas da cidade; atenção aos esquemas, às estratégias de quando as autoridades barram os “bloquinhos”. Corra para o túnel, ou vá para as ruas estreitas dos largos da cidade; frestas escuras e becos interessam aos disseminadores de purpurina. Você também será contaminado pelos sintetizadores e pelo suor da pessoa que esbarra por trás de você, pelo seu lado ou a sua frente. Em alguns momentos pode parecer um gatilho para os que sofrem com algum tipo de fobia à aglomeração. Os estados de descontração exigem atenção. Observe quem bate os pés no chão, quem está parado no meio do bloco sentindo-o passar, e quem está nos cantos só para observar. Aja com a certeza, e você saberá se situar em meio a contaminação eufórica que os purpurinados promovem. O carnaval sugere uma estranha resistência, não? Pequenos bandos que formam uma multidão.

L: Essa partilha de práticas entre Eleonora e eu se transformou em nosso “chão comum.” Uma distribuição de acordos feitos entre cada um que toma parte nessa coreografia, uma *Partilha do Sensível* como sugere o filósofo francês Jacques Rancière (2009) ao defini-la como uma “repartição das partes e dos lugares, que se

² Considere isso como um kit ‘sobrevivência’ básico, a lugares festivos de duração prolongadas.

³ Colegas de moradia compartilhada.

funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determinam propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha.” Faço aqui, um encontro do pensamento de Rancière (2009) com o de Mikhail Bakunin⁴ (1814-1876), que nos sugere uma noção de autoridade no qual nunca é fixa, mas sempre em movimento:

[...] Recebo e dou, tal é a vida humana. Cada um é dirigente e cada um é dirigido por sua vez. Assim, não há nenhuma autoridade fixa e constante, mas uma troca contínua de autoridade e de subordinação mútuas, passageiras e sobretudo voluntárias (BAKUNIN, 2011, p. 26).

L: Penso nesse buraco que se cria entre nós dois como o nosso “comum”, no qual a maneira como cada um (Eleonora e Eu) nos colocamos nesse jogo, nessa nossa prática de partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009). Os acordos entre nós dois acontecem de forma que a peça se torne um espaço de autoridades mútuas, passageiras e sobretudo voluntárias (BAKUNIN, 2014). Essas qualidades convocam ainda o termo “*Agitação*”, enquanto uma partilha de acordos sensíveis do nosso fazer. Os pulos de nossos dois corpos, agitam e transforma o espaço ordinário, ordenado, em extraordinário no sentido do que escapa do que é pressuposto a acontecer naquele chão.

E: Tomada por tudo que envolve esse período festivo urbano, o que mais me chamava a atenção durante esse estado enérgico, era a relação dos pés com o chão, o pulo. O pulo de carnaval. Meu corpo pulando. Impulso de chão, para fora do chão. Peso, pulsão, ar, ação: essa ação de pular, que não procura nem a ascendência nem o enraizamento, nem o céu, nem a terra, mas um tipo de ressonância que estremece e vibra o corpo impulsionado pelo chão e o espaço. Concretamente, uma pequena saída do chão, no meu caso, com os dois pés a empurrá-lo simultaneamente. Pela forte inscrição que essa ação desencadeava no meu corpo, o pular se tornou um ponto primordial, uma prática, sobre a qual o trabalho se desdobra. Quando jogado, o pulo suspendia e suspende mais que o pedido ansioso em responder a um enfrentamento do corpo com a duração do tempo (o desgaste físico que essa ação promove, ao mesmo tempo que produz outras camadas de entendimento em sua repetição). Sobretudo, aos acontecimentos e a política de negociar em como continuar fazer existir o que me interessa e

⁴ “[...] É considerado uma das figuras mais influentes do anarquismo e um dos principais fundadores da tradição social anarquista”. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mikhail_Bakunin. Acesso em: 01 jul. 2022.

interessa ao outro, também na construção de diferenças, mantendo ativo o que promove o movimento autônomo e dando suporte para a questão do(s) segundo(s) que se coloca(m) nesse espaço de jogo.

L: Pular é rachar. Pular é vibrar. Pular é pesar. Pular, apesar.

E: O espaço das ruas, o outro ponto da tríade, que apresento em CO2P, permitiu o desenho, a diagramação que demarcava nosso espaço de jogo, em pulos. Não só por ser o lugar que recebe o carnaval, e as festividades clandestinas, mas por ser, fora desse período, condicionado a um tipo de coreografia datada, persistente, implementada por ordens e diversos acontecimentos, e em especial, o local para manifestações; essas que ressoam também fortemente em cada movimento nesse trabalho. As ruas da Avenida Rio Branco (RJ), dão passagem para essa imagem. Quem nunca se sentiu no movimento de ataque, misto a posição do Valete?!

L: A rua se apresenta como um campo de troca sensível de experiências entre corpos, que usamos como fonte para construir as narrativas de CO2P. Os corpos sempre de passagem da cidade (transeuntes), nas suas encruzilhadas, transportados para o espaço da cena, se tornando matérias que circulam o espaço. Eles, habitam nossos corpos visíveis (meu e de Eleonora), e através deles, entramos em um estado corporal labiríntico. A relação coreográfica desse diálogo não verbal, se dá por uma escuta vertiginosa, íntima e complexa. A transposição de mundos que surgem da rua para a cena, gera também trânsito. Ensaíamos na rua para habitar o espaço de passagem, os entrelugares, e carregamos esses encontros dos corpos transeuntes da cidade para a cena, para se tornarem camadas invisíveis que preenchem o espaço pela fisicalidade do pulo e dos jogos de deslocamento de nossos dois corpos. É desse chão que empurra meu corpo. É desse esqueleto inquieto. É dessa persistência do desejo. É dessa comoção praticada. É dessa vontade de dançar. É desse ímpeto de pular. Eu pulo, você pula.

E: Partindo da memória, do desejo inquietante de pular como dança, do espaço das ruas, e a relação subjetiva anárquica pensada por Lucas, organizamos um modo de lidar com nossas questões em forma de um laboratório experimental pela cidade. Preservamos uma receptividade inabalável para o que viesse em nossa direção. Mantínhamo-nos dentro da pragmática consistente do trabalho como o oposto da passividade: “receptividade é antes de tudo a capacidade de receber e de

1257

dar golpes: uma estranha resistência”⁵. Fazendo com que ao ocuparmos por frações de horas ou períodos de dias desses chãos, tivéssemos mais impulsos (habilidade e cautela), ao cortar o fluxo ininterrupto do tempo dos outros e da cidade. Nesse estado de receptividade inteiramente ativa, era necessário pensar em outros modos estratégicos para o que nos arrebatava. Como se posicionar em meio às condições de riscos, passagens, autoridades que poderiam nos fisgar? Como se relacionar com os componentes arquitetônicos e os sujeitos que integram a paisagem urbana: moradores, comerciantes, pessoas em fluxo de inúmeros objetivos numa cidade altamente heterogênea? Surgindo assim uma nova configuração relacional e espacial com nossa aparição: uma ação anterior ao pulo que nasce e se desenvolve como sistema de relações, lidando com alguns fatores imutáveis, outros tantos imprevisíveis e, outros ainda, inapreensíveis. Voltando ao carnaval... uma das estratégias que envolvem o programa à risca dos purpurinados: atenção! Observe (...). Nossa observação ficou entendida como uma tarefa de ronda, absorver ou apaziguar a duração relacional de tempo de todos os corpos, humanos e não humanos inseridos no espaço urbano.

2. “*The confidence is the Balaclava*”⁶

L: A partir da cidade e sua fisicalidade, comecei a perceber políticas de contenção que o espaço urbano constrói e suas coreografias de controle social. Práticas essas que poderiam ser desde uma abordagem policial, a fim de dispersar determinado grupo ou atividade, até placas de “não pise na grama” ou “proibido sentar no chão do vagão”, que condicionam determinado movimento ou passagem. Percebemos que aquilo afetava nossos corpos diretamente pelos laboratórios que fizemos durante esse processo. Frequentemente, ao sair do Campus Universitário da UFRJ (Ilha do Fundão), militares faziam guardas nos pontos de entradas e saídas da Universidade; toda vez que o ônibus diminuía sua velocidade (ou era abordado), por conta dos vários agentes do exército com seus carros e uniformes, percebia que quase todos estavam de balaclava.

E: Utilizada pelas forças policiais e também associadas às atividades

⁵ DELEUZE, G. “Péricles and Verdi”. The Opera Quartely, 2005, p. 717. Tradução André Lepecki. Ações/Ensaio p. 333.

⁶ “A confiança é a balaclava (...)”. Fragmento da música *Balaclava* do álbum “*Favourite Worst Nightmare*” (2007), da banda inglesa Arctic Monkeys. Tradução livre.

ilícitas, como terrorismo, sequestros ou assaltos.

L: Isso acontecia não só ali, mas em muitas operações pela cidade. Aquele acessório sempre estava presente, e me chamava a atenção. Resolvi, então, experimentá-lo.

E: Enquanto a política fascista tenta mascarar a realidade, nós, ao usarmos a máscara, encontramos um dispositivo que sugere e protege a identidade, promovendo também um momento de abstração identitária e incorporação de visíveis e invisíveis com o decorrer da ação.

L: Na Praça da Cinelândia, eu e Eleonora, havíamos marcado um encontro para nos debruçarmos sobre o trabalho, e coincidentemente estava ocorrendo uma manifestação na mesma praça. Decidimos parar por ali, juntamente com aquela multidão de manifestantes, observados por uma multidão de policiais com cavalos, escudos e balaclavas.

E: Cavalos... Uma observação importante a se fazer é perceber que em diversos pontos da cidade, como em praças e largos, existe a figura de um homem sobre um cavalo: a estética do colonizador. Um tipo de marca histórica é representado nessa relação hierárquica: homem-animal: homens de farda no desejo de agenciar o impulso animal com a vibração manifestativa. Enquanto montados, o modo em como se portam em cima do animal é sobre um estado de paragem e de ataque. Os olhos dos cavalos direcionados para frente por conta dos antolhos parecem dar lugar a um certo tipo de submissão ao seu cavaleiro. Se pensarmos que quem emana a força e tem o poder do impulso está em contato com o chão, com maior emanação de vibração, logo galope, o cavalo faz do cavaleiro o submisso. É a lógica de quem dá origem ao movimento, não de quem tenta controlar e usá-lo enquanto dispositivo conjunto de ataque. Relacionamos CO2P a esse símbolo de poder que não está sobre quem acha que controla o animal, mas sim de quem provoca o impulso, quem emana a força, sobre ser o cavalo. Assim, o pular se desenvolve na medida em que ninguém obedece a uma ordem, mas promove forças sobre outras forças, pensando esse signo estatuido e ainda executado, enquanto criamos “rachaduras” nessa fricção entre cima-baixo, abrindo um possível terceiro campo, convidativo ou repelente, e fraturando vibracionalmente o colonialismo.

L: Voltando a nossa paragem, e movimento de policiais e manifestantes... Sentamos e colocamos as balaclavas no rosto. Não fizemos mais nada, apenas ficamos sentados com os rostos cobertos. Uma atmosfera de suspense e tensão foi

criada, entre a nossa figura naquela praça e um grupo de policiais, que passado um curto tempo, nos abordaram pedindo para tirarmos as balaclavas e para que nos identificássemos. Paramos o que estávamos fazendo, (estar parado), e seguimos as ordens, ao mostrarmos nossas identificações de estudantes universitários, para que assim pudéssemos ser liberados.

E: Vale lembrar, que estamos situados entre o movimento fascista corroído de ódio em tempos de eleição (2018); eles sabem quem nós somos, assim como nós não somos eles. Essa infeliz dualidade acontece em uma estranha energia na cidade, plano sobre o qual nos movimentamos.

L: A coreografia dos policiais, foi a de nos colocar em movimento, em circulação, enquanto a nossa, foi a de validar nossa presença naquele espaço. Eles queriam nos dispersar, por conta do nosso movimento contrário: da nossa ação de paragem (ou de parar), sobre uma ordem permissível, junto a nossa vestimenta, a balaclava. Assim, o que estávamos nos propondo a fazer, era evocar essa imagem de estar sentado numa praça com uma balaclava no rosto, propondo justamente uma dança, um movimento que cria espaços de ressonância entre os corpos.

E: Aqui, podemos pensar em como a lei funcionaria somente como um parâmetro de medida da violência, com a combinação do jogo do medo e da percepção de uma força acima das leis. Nosso jogo de subordinação mútua é recortado em decisões a partir do que o lugar nos rompe com a inscrita de segundos, pela relação hierárquica de poder e farda. Um fuzil em luta com uma máscara emerge um confronto entre um corpo programado com dispositivo de fogo e outro com apenas o corpo. Apenas não. Todo o corpo. É aí que apresentamos nossa dança como “máquina” de produção de resistência. Crítica ativa do estado silencioso dos corpos colonizados, obedientes e subordinados. *Coreopolítica* ou *contracoreopólicia*. Revelando o entrelaçamento profundo entre movimento, corpo e lugar.

L: Lepecki (2013), se refere ao *coreopolicimento*, como o “insensato movimento insensível que predetermina uma cinética do cidadão em que as relações movimento e lugar, ou política e chão, são permitidas apenas se permanecem relações reificadas, inquestionáveis, imutáveis e que reproduzem o consenso sobre o seu “bom senso”. O que exatamente experienciamos nessas abordagens que aconteciam nos processos de laboratório no espaço público. Mas torcendo o uso habitual desse acessório (a balaclava), que é usado pela polícia no

momento em que é usado por corpos transeuntes, que não tem nenhum vínculo com alguma instituição, percebi que essa ação se torna uma situação que tensiona e alarma a ordem pública. O que acontecia nos nossos exercícios de estar parado com o rosto coberto, são reflexos de uma política de dispersão já conhecida e coreografada pela polícia. Uma política que anuncia uma situação de ordenação do espaço que há muito tempo vemos, nas diversas manifestações sociais em forma de micro ou macro ações urbanas de contenção dos corpos.

L: A imagem desse corpo-balaclava se revela uma ação *coreopolítica*, como Lepecki (2013) nos apresenta, no momento em que ela é colocada como algo inesperado no espaço público daquele momento:

[...] E, por outro lado, coreopolítica: comobilização da ação e dos sentidos, energizada pela ousadia do iniciar o improvável, no chão sempre movente da história, e que pode prescindir mesmo do espetáculo do cinético da circulação e do agito, pois o que importa é implementar um movimento que, ao se dar, de fato promova o movimento que importa. Que pode ser, por exemplo, simplesmente parar (LEPECKI, 2013, p. 55).

E: Nossa paragem revela o fruto de *outridades* carregadas no corpo, e que desnudam diversas economias de significação que ultrapassam, inclusive, as questões internas do mundo da arte; nessa potência política revelada a partir de questões de identidade, (a balaclava), a qual demonstram o quanto a divisão entre os universos pessoal e político também partem de estratégias de controle social normativo, uma vez que não existem experiências puramente individuais, nem experiências puramente universais. Através do contorno da balaclava usada, agencia-se uma técnica de sobrevivência que a clandestinidade da mesma aciona e evidencia quem a veste: os olhos são o único recorte do rosto, tornando-se uma superfície de recepção de todas as fisicalidades e imagens coletadas do espaço, como um meio essencial de proteção contra o mito fascista. Isso é uma mancha anarquista: A vulnerabilidade de exposição e infiltração nossa dimensionando riscos, sobretudo força a partir dessa partilha territorial conjunta, em uma dependência de produção de ação - relação e pensamentos finitos de como aquele espaço-tempo se apresenta diante da nossa presença nos lugares.

L: E paramos. E isso agita. O sistema excludente faz questão de uma captura desfuncionalizante através de tudo que realiza e de toda a “sorte de cálculos razoáveis” para obtê-los, especifica a normatividade e coloniza os corpos a pensarem na consequência de suas ações enquanto investimentos. O ato de

transgredir o espaço por nossa parte, reafirma o mundo distópico real, propagando um estado de existência pouco formatado que produz exceções, podendo gerar desconstruções intensivas da normatividade e suas falanges fascistas. *Come Out to Play*, está para pensar sobre estratégias de perturbações no espaço diante do período decadente em que vivemos, com a presunção de revolucionar (palavra perigosa), o âmbito ao qual nos encontramos. Seja em órgão institucional, seja na esquina da rua, seja no encontro descompromissado, e antes de ser pego. Literalmente e (in)visivelmente “pego” por escaparmos mesmo que docilmente desse exercício de desmobilização da autoridade. Uma dança instauradora e anárquica de processos estético políticos com a possibilidade de ser iniciada em qualquer contexto, momento e por qualquer pessoa que se coloque nesse jogo. Desse modo, nos interessa o corpo, o espaço e suas relações alongadas, estressadas, flexionadas, fabuladas, reconfiguradas. Sendo assim, CO2P é um trabalho/convite para pensarmos novas formas de reorganizar e desprogramar essas forças de contenção que operam no próprio terreno imperial do espaço público urbano. É também uma abertura para inventarmos ferramentas democráticas dentro da coreografia, pela capacidade e potência da dança, em tensionar e articular essas questões entre a cidade e o corpo, ao carregarmos bandos, que podem se transformar em multidões para a cena; propondo uma trifurcação entre a dança, a filosofia e a política. Convidamos a jogar, convidamos a dançar, convidamos a sair de si e entrar no ritmo do outro. Convidamos a vir para fora, festejar o corpo na rua. *Come out to...come out to play.*

Referências

BAKUNIN, M. **Deus e o Estado**. Tradução: Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Hedra, 2011, p. 37-47.

DELEUZE, G. “**Péricles and Verdi**”. *The Opera Quartely*. 2005. Tradução André Lepecki. *Ações/Ensaio*, p. 333.

LEPECKI, A. Coreo-política e coreo-polícia. **Ilha - Revista de Antropologia**. Florianópolis, v. 13, n. 1/2, p. 41-60, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2011v13n1-2p41>. Acesso em: 24 abr. 2022.

MIKHAIL BAKUNIN. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Mikhail_Bakunin&oldid=64115307. Acesso em: 01 jul. 2022.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política, Ed. 2. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

Eleonora Miranda Artysenk (UNIFESP)

E-mail: eleonora.artysenk@gmail.com

Eleonora Artysenk é artista, mestranda no programa Interdisciplinar em Ciências da Saúde (PPGICS) pela UNIFESP, e graduada em Dança (licenciatura) pela UFRJ.

Lucas Silva da Fonseca (UFRJ)

E-mail: lucafonsec@gmail.com

Lucas Fonseca é artista e graduando em Bacharelado em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Prof. Dr. Felipe Kremer Ribeiro

E-mail: felipe.ribeiro@eefd.ufrj.br

Felipe Ribeiro (1977, Rio de Janeiro/BR) é artista, curador, professor e coordenador do programa de pós-graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro - PPGDAN/UFRJ. É doutor pelo PPGARTES/UERJ e mestre em Cinema Studies pela NYU.

1263

Projeto de extensão em danças africanas ancestrais: (re)invenção, presentificação, sensibilização, consciência de si e produção de afetos no IFCE Campus Fortaleza

Francisco Rubéns Lopes dos Santos (IFCE)

Mônica Braga Marçal Domine (IFCE)

Liliana de Matos Oliveira (IFCE)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: O estudo é um relato de experiência conduzido desde janeiro de 2016 - sendo a partir de 2018 em conjunto com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI dentro do Instituto Federal do Ceará – IFCE Campus Fortaleza. Ele propõe um método de ensino/aprendizagem dando voz a todas as pessoas envolvidas para troca de saberes, buscando não separar as danças ancestrais africanas da história e das realidades com as quais elas foram constituídas e não perdendo de vista o contexto com o qual essas danças estão sendo ensinadas e aprendidas hoje. Ele propõe também o ensino em dança a partir de passos de dança, partindo de sua forma mais simples adicionando camadas de complexidade pela repetição dos movimentos. Tendo bases filosóficas africanas, com protagonismo, sobretudo da oralidade praticada nas relações de ensino/aprendizagem de conhecimentos seculares, ele dialoga com a noção de ancestralidade proposta por Eduardo Oliveira, de interculturalidade crítica forjada por Catherine Walsh, apresenta o conceito de negro e raça nas visões de Achille Mbembe e Kabengele Munanga. A aposta no ensino de passos de danças do antigo império Mali e, com isso na materialização da ancestralidade através da memória e oralidade que constituem o cerne deste movimento com dança e educação. Dar enfoque à singularidade, à alteridade e à coletividade em sala de aula é um exercício constante não apenas para quem participa da aula, mas também para quem a conduz. Utilizamos das conversas e do texto ao fim das aulas para tentar falar sobre corpo, com o corpo, uma vez que nos momentos anteriores estava falando pelo corpo. Esse movimento ajuda também a nos percebermos singulares e plurais simultaneamente, a nos entendermos dentro da totalidade que é tão difícil para nós que fomos educados a sempre ser ou isso, ou aquilo.

Palavras-chave: ANCESTRALIDADE. ENSINO/APRENDIZAGEM EM DANÇA. CORPO E MEMÓRIA. DANÇAS AFRICANAS ANCESTRAIS.

Abstract: The study is an experience report conducted since January 2016 - being from 2018 in conjunction with the Nucleus of Afro-Brazilian and Indigenous Studies - NEABI within the Federal Institute of Ceará - IFCE Campus Fortaleza. It proposes a method of teaching/learning by giving voice to all those involved to exchange knowledge, seeking not to separate African ancestral dances from the history and realities with which they were constituted and not losing sight of the context with which these dances are being taught and learned today. It also proposes teaching in dance from dance steps, starting in its simplest way by adding layers of complexity by repeating the movements. Having African philosophical foundations, with the main protagonism of the orality practiced in the relationships of teaching/learning secular

características deram origem às danças brasileiras e afro-brasileiras. O contato com as danças africanas permite-nos, também, reconectarmos com os nossos ancestrais através do corpo. Algumas práticas chegam a apresentar até seis ritmos e obviamente por ser um diálogo entre os corpos que dançam com os corpos que tocam essa polirritmia², a materialização rítmica acontece em ambos os corpos – na maioria das vezes este processo aguça nas pessoas a sensação de estar reproduzindo as danças de forma desengonçada ou de forma errada, mas acredito que essa sensação se dá porque no processo colonizador fomos adestrados a reproduzir padrões corpóreos de forma simétrica, logo tudo que foge à essa simetria e forma ereta se associa com algo errado, ridículo, pejorativo.

Por falar de ancestralidades africanas, estou falando de ancestralidades negras, assim é preciso pontuar que a atribuição e auto atribuição do termo “negro” revelam lugares muito bem demarcados – psíquicos, sociais, culturais, políticos, etc. – e que podemos descobrir múltiplos conflitos sociais em que esse termo se revela ao longo da história brasileira e cearense. Negritude nesse estudo/movimento é compreendida como um conjunto de atributos físicos, materiais e simbólicos que juntam várias pessoas em rede através de um mesmo sentimento de pertença ao continente africano, as africanidades. Assim, ela se torna um ideal político no qual se inaugura e se legitima a disputa pela autoafirmação de forma positiva das identidades negras (MUNANGA, 1988).

Para Achille Mbembe (2014), o etnocentrismo europeu em relação aos negros foi incansavelmente reproduzido, de modo que se criou uma tal naturalização da ideia de sua inferioridade inscrita no inconsciente coletivo. Resta aos negros a eterna busca pela própria identidade e razão de vida, assim, muitas comunidades raciais surgiram e surgem, aprenderam e aprendem a reelaborar o termo negro, não mais como algo amedrontador, selvagem ou depreciativo, estereotipado pelos europeus, mas como algo que constitui uma identidade que passa a ser relacionada à força da resistência, do orgulho de si, da história de luta e da beleza.

Diante disso, é necessário que se invoque a raça, nessa dimensão política, para refundar as origens, afinal, muito foi retirado dos negros no processo

² Polirritmia é a superposição de vários ritmos/rítmicas juntas. O termo polirritmia tem sido utilizado em diferentes contextos musicais e tratado como objeto de estudo por diferentes autores da etnomusicologia, educação musical e performance. Vários autores discutem em suas pesquisas dentro da etnomusicologia conceitos desenvolvidos por pesquisadores e estudiosos da música tradicional africana como Kolinsky, Kubik, Aron, Nketia, entre outros, que são importantes bases referenciais para diversos estudos, envolvendo a polirritmia e conceitos correlacionados.

civilizatório: o trabalho, a ancestralidade e as obras intelectuais. Os laços são fundamentais para o pertencimento garantir força suficiente para enfrentar a desumanização cotidiana, onde o corpo negro não existe por si só, mas apenas na medida em que serve para trabalhar pelo “senhor”. Podemos afirmar que a exploração do povo africano foi fundamental para a origem do capitalismo como conhecemos hoje. Mbembe (2014) argumenta ainda que a raça e a classe social caminham juntas, mas se um dia a luta de classes acabasse, o racismo poderia continuar existindo porque a raça é mais estruturante do que o conceito de classe social.

Dito isto, a proposição que será apresentada foi/é por mim conduzida desde janeiro de 2016 - sendo a partir de 2018 em conjunto com o Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas – NEABI dentro do Instituto Federal do Ceará – IFCE Campus Fortaleza - dando voz a todas as pessoas envolvidas para troca de saberes, buscando não separar as danças da história e das realidades com as quais elas foram constituídas e não perdendo de vista o contexto com o qual essas danças estão sendo ensinadas/aprendidas hoje; tendo bases filosóficas africanas, com protagonismo, sobretudo da oralidade praticada nas relações de ensino/aprendizagem de conhecimentos seculares; dialogando com a noção de ancestralidade proposta por Eduardo Oliveira e de interculturalidade crítica forjada por Catherine Walsh.

2. Aprendizagem, memórias, passos de dança e sensações

Dar corpos ao que não se vê, ou ao que se vê apenas de um modo, para que se possamos ver de modos “outros”. De acordo com Catherine Walsh, ver, falar e, acrescentamos, dançar de modos “outros”:

[...] é tomar distância das formas de pensar, saber, ser e viver inscritas na razão moderno-ocidental-colonial. Por isso, não se refere a “outros modos”, nem tampouco a “modos alternativos”, mas aos que estão assentados sobre as histórias e experiências da diferença colonial [...] Essas histórias e experiências marcam uma particularidade do lugar epistêmico – um lugar de vida – que recusa a universalidade abstrata (WALSH, 2009, p. 25).

De acordo com essa autora, se faz necessário que nos orientemos e pautemos nossas ações pela decolonialidade³ e pela interculturalidade crítica que “são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir” (WALSH, 2009, p. 25).

Nesse sentido, trazemos para nossa discussão a noção de interculturalidade crítica, em contraposição ao multiculturalismo ou ao que Catherine Walsh chama de “interculturalidade funcional”. De uma maneira ampla, Walsh propõe a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que:

[...] questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p. 25).

A interculturalidade crítica referida aqui parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença colonial que foi construída em função destes fatores no modelo socioeconômico e político em que vivemos. Ela é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram submissão e subalternização ao longo da história (WALSH, 2009, p. 21-22). Ela se concebe do lado oculto da modernidade, que é a colonialidade. É um movimento que amplia e alia setores que buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que luta tanto pela transformação social como para a criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes, tornando assim não um projeto étnico e nem um projeto da diferença, mas um projeto “outro” de sociedade.

Procurando gestar uma proposição metodológica de ensino/aprendizagem em danças africanas ancestrais, fui instigado a refletir sobre os rumos e prumos de ancestralidade que se constituíram com as diásporas que

³ Os estudos decoloniais constituem-se de propostas do Grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (M/C/D), composto, majoritariamente, por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas. O grupo foi constituído no final dos anos de 1990. De acordo com Luciana Ballestrin, esse grupo “realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de ‘giro decolonial’. Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas [...] atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (WALSH, 2013, p. 91).

forçaram a saída de África e a outros deslocamentos e movimentos a que africanos e afrodescendentes foram/são impelidos, bem como a pensar em como constituir processos interculturais que se realizassem de modo crítico.

Eduardo Oliveira aborda a ancestralidade como uma categoria analítica que contribui “para a produção de sentidos e para a experiência ética [...] uma *categoria de relação*, pois não há ancestralidade sem alteridade” (OLIVEIRA, 2012, p. 30-40). Esse autor reivindica a tradição dinâmica dos povos africanos e entende a ancestralidade também como:

[...] um regime singular que os africanos souberam produzir tanto na Diáspora quanto na África. Regime abrangente capaz de englobar todas as experiências de africanos e afrodescendentes e, ao mesmo tempo, singularizar cada experiência com seu sentido específico, forjado no calor do acontecimento. Aqui Ancestralidade é, então, mais que um conceito ou categoria do pensamento. Ela se traduz numa experiência de forma cultural que, por ser experiência, é já uma ética, uma vez que confere sentido às atitudes que se desdobram de seu útero cósmico até tornarem-se criaturas nascidas no ventre-terra deste continente metafórico que produziu sua experiência histórica, e desse continente histórico que produziu suas metonímias em territórios de além-mar, sem duplicar, mas mantendo uma relação trans-histórica e trans-simbólica com os territórios para onde a sorte espalhou seus filhos [...] a ancestralidade é um território sobre o qual se dão as trocas de experiências: sígnicas, materiais, linguísticas, etc. (OLIVEIRA, 2012, p. 39).

Para Oliveira, a Ancestralidade também é uma *categoria de inclusão* por ser receptadora e alojar a diversidade e, sendo fruto do agora, ela “ressignifica o tempo do ontem. Experiência do passado ela atualiza o presente e desdenha do futuro, pois não há futuro no mundo da experiência” (2012, p. 40).

A proposição metodológica em danças africanas ancestrais, busca trabalhar ligada às raízes históricas e ao espírito africano para nos envolver com os desdobramentos destas formas corpóreas. Para isto, utilizo o termo *Intenso* que, na verdade, é uma das características da Cultura Negra. A intensidade é presente em todas as representações negras, desde as criações mais primitivas, porque ela é também o modo de existir do povo. Este foi nosso pontapé inicial.

Continuamos por reconhecer as inscrições do corpo em movimento no espaço a partir da corporeidade ancestral e refletindo onde, no corpo, elas estão materializadas. Neste momento todos os participantes são convidados a reconhecer em seus corpos aquilo que considero parte de nossa ancestralidade perdida no processo civilizatório colonial. São estes vestígios, as dobras dos tornozelos, as dobras dos joelhos, a dobra da pélvis (estas três juntas realizam o contato com o

chão, materializando o tempo/espço pelo fenômeno da Experiência)⁴, a dobra da coluna vertebral, a dobra do pescoço e as dobras dos braços (estas permitem a articulação do torso como princípio gerador da Alacridade)⁵.

Nossas práticas objetivam adquirir conhecimento com o corpo fornecendo estruturas para o fortalecimento, flexibilidade, resistência, agilidade e criação de vocabulário de movimento, sem deixar de lado os sentidos e a imaginação. As aulas exploram o movimento multidimensional a partir de exercícios que estimulam a conexão corpo/espço e trabalham os desdobramentos dessa consciência. Nessa proposição de ensino/aprendizagem, conhecimentos e práticas articulam-se para inventar corporeidades muitas vezes desconectadas das referências, das vidas e das mortes que constituíram o processo de colonização que ainda produz efeitos muito presentes até os dias de hoje nos nossos corpos.

Para trabalhar com passos dessas danças, tornou-se urgente lembrar as histórias para além de perceber e dar referências aos participantes de minhas/nossas aulas. Essas histórias são dos contextos sociais em que essas danças foram originalmente manifestadas, junto com como que elas resistem aos contextos atuais e são em sua maioria daquilo que eu vivi aprendendo-as, que não me tornei ainda, são de um terreno que vai sendo cada vez mais remexido ao ponto de me dar conta dos outros que existem em mim e que vão compondo também os outros além de mim, os outros dos participantes.

Percebi que antes de estudar dança e me profissionalizar, eu já era dançante, pois cresci em ambientes nos quais a dança me era próxima e me era apresentada de forma natural, instintiva, intuitiva e também com conhecimento. De-me conta de que cresci dançando axé, swingueira, funk, coco e pastoril e em nenhum momento da minha vida, eu afirmava isso enquanto um lugar de conhecimento em dança. Constatei que até dessa forma as expressões de racismo, eurocentrismo, capitalismo, embranquecimento nos envolvem a ponto de negarmos

⁴ Chamo Experiência o conhecimento que se obtém diretamente da observação e obtido diretamente porque não é o resultado de qualquer inferência. Em termos mais precisos, chamo de "experiência" dados dos sentidos, ou sensações, em que tal conhecimento se baseia.

⁵ Este termo é proposto por Sandra Petit (2015) como a alegria que emana do Corpo-Dança Afro Ancestral numa dimensão também sagrada, não apenas divertida. Ela não pode ser abstrata e precisa ser vivida, pois acontece apenas como intuição imediata do mundo. Com Sandra e a Pretagogia, na alacridade aqui citada, o importante é sentir, mas não se trata de qualquer 'sentir', mas de uma experiência radical, de uma comunicação original com o mundo que se pode chamar de 'cósmica', um envolvimento emocional dado por uma totalização sagrada de coisas e seres (SODRÉ, 1988, p. 148 apud. PETTIT, 2015, p. 86).

tantas vivências em nossas danças. A ponto de negarmos tanto movimento no/do nosso corpo.

Em todos esses gêneros de dança que citei anteriormente, o passo de dança acontecia como algo que é apresentado e realizado por todos os participantes, de forma uníssona. Acontece que a figura do criador ou professor mostra o passo e as demais pessoas o repetem, reproduzem até o momento em que esse passo se torna orgânico no corpo de cada uma e cada um. O que chamo de orgânico no corpo se refere ao fato de cada corpo conseguir reproduzir o passo de dança com naturalidade e sem dificuldades. Desse modo, quando estamos reproduzindo o passo, estamos articulando um conhecimento externo ao nosso corpo com a memória daquilo que nosso corpo já viveu, mas que pode ter se tornado um terreno baldio, sem nada construído ainda.

Quando penso em ensino/aprendizagem em dança, e mais especificamente em danças africanas ancestrais, procuro me lembrar de como as danças que eu sei e que me constituem hoje como um artista de dança me foram apresentadas. Busco ativar uma memória dos restos, um material que é orgânico, quente, que pode gerar novos modos de dançar e viver. A memória que falo aqui é o limbo das coisas que eu não me tornei, que não tomaram forma, mas que podem tomar. Uma memória constituída do que foi calado, do que não teve condições de se tornar. Ficções de uma mente que inventa a partir do que foi invisibilizado.

Gilbert Simondon propõe pensar a cognição:

[...] à luz da noção de individuação. A individuação é um processo, e não um princípio. Não é um a priori regulador. Sua vantagem é exatamente não prefigurar, de nenhum modo, o que ela se propõe a explicar. A individuação é invenção de formas, aqui entendidas como realidades individuadas [...] é necessário partir da individuação [...] e não de um indivíduo substancializado diante de um mundo estranho a ele (SIMONDON, 1989 apud KASTRUP, 2007, p. 82).

De acordo com Emyle Daltro, esse pensamento de Simondon “pode favorecer uma trajetória de aprendizagem que considere todos os aprendizes como indivíduos não prontos, por isso potentes, capazes de se individuar” (2014, p. 174). Com Simondon, entendemos que os processos cognitivos – de adquirir conhecimento, de aprendizagem – “precisam ser pensados não somente a partir dos resultados da individuação, mas de antes dos resultados, ou seja, a partir do processo de colocação dos problemas a serem resolvidos” (DALTRO, 2014, p. 174).

1271

A cognição, nos termos de Simondon, é um sistema que porta uma diferença interna – é metaestável –, onde a individuação surge como solução de um problema, mas essa resolução é sempre parcial e relativa, havendo, assim, continuamente um resíduo, um resto (KASTRUP, 2007, p. 83). Então, a individuação seria tanto gênese das formas individualizadas, como de um devir do indivíduo e “é a este segundo plano de forças que respondem pelo devir das formas individuadas que associamos as ‘memórias húmus’ que são, portanto, inventivas e que, quando ativadas, tendem a provocar mudanças em processos de composição e aprendizagem”, escreve Daltro (2014, p. 174). Para Virgínia Kastrup – que seguiu estudos realizados por Henri Bergson e Gilles Deleuze –, é possível definir a invenção como movimento pelo qual a cognição penetra no tempo, na memória cósmica (2007, p. 121).

Com Humberto Maturana e Francisco Varela, Kastrup destaca que a plasticidade e a mudança estrutural contínua se potencializam no sistema nervoso humano, o qual constitui uma imensa rede, comportando cerca de 10 bilhões de neurônios (2007, p. 171). A autora nos mostra que esse fato “se revela como uma imensa capacidade de aprendizagem. Mas o que se observa é que, à luz da noção de rede, a aprendizagem surge inteiramente ressignificada, bem como a de memória, que lhe é correlata” (KASTRUP, 2007, p. 171). Como escreve Daltro, “experimentar essa outra memória seria experimentar esses restos, esse húmus que há em nós e em todas as coisas” (2014, p. 175).

Na criação de nosso processo de ensino/aprendizagem em danças africanas ancestrais, a memória é/foi solicitada, porém é preciso dizer que ela não se refere a uma representação, mas memória que age no/com o devir das coisas, nutrindo mudanças; memória que nos faz trilhar caminhos para fazer dançar o que há em nós de outro, materializando/socializando redes de relações, dançando com as africanidades que nos constituem, sensibilizando-as e visibilizando-as por meio do acesso ao que as memórias têm de resto, de desestabilizador das formas individuadas e, assim, materializando-as.

Memórias que se diferem do entendimento tradicional que as postulam em termos de representação, pautadas na resolução de problemas pertinentes aos processos de individuação, mas se aproximam dos resíduos, restos desses processos, os quais possibilitam constantes devires mesmo às formas individuadas – memórias húmus, que nos possibilitam transgredir fronteiras, fazer alianças “outras” (DALTRO, 2014, p. 230).

peessoa, um vídeo, a minha fala coordenando ações dos dançantes etc. Partimos de uma prática que até hoje ainda se sustenta pela repetição de passos, mas propomos um giro no olhar pedagógico⁶ para dar visibilidade ao que fica, muitas vezes, oculto em aulas de dança, ou seja, essas sensações que são acessadas/produzidas com os passos – lembrando que a “perfeita” execução desses passos não se configura como meta a atingir, até porque não trabalhamos com passos/formas ideais, ou idealizações fixas de movimento e de corpo, desse modo, pretendemos que cada corpo, cada participante, com suas diversas possibilidades e limitações, sirva também como referência para a prática de dança.

A proposição metodológica tinha/tem por finalidade possibilitar o encontro com passos de danças africanas, bem como a experimentação de seus ritmos pelo corpo em movimento, acessando ancestralidades através desse encontro. Tinha/tem por destaque a ampliação do repertório de movimento do torso e na intensificação de seu uso na dança, (re)conectando as partes do corpo a partir da movimentação da pélvis.

O torso é uma parte do nosso corpo que não estamos habituados a mexer tão livremente, não somos educados/instigados a movimentar o centro do nosso corpo e quando o fazemos somos malvistas. Apostamos na movimentação do torso como ativadora de memórias que se tornam corpo, intensidade e modos de expressão e de vida, de forma a presentificar o corpo/dança negro temporalizado e territorializado no aqui e agora, (re)conectado a nossa ancestralidade africana. Ancestralidade que, da maneira como aqui é apresentada, pode materializar-se como respostas à colonialidade, fortalecer a interculturalidade crítica e a criação de danças e mundos “outros”.

Além disso, experimentamos, durante o processo de ensino/aprendizagem dos exercícios/práticas, atentar às dobras de nossos tornozelos, dos joelhos, da pélvis – essas três articulações, juntas, realizam nosso

⁶ Costumo dizer em aula que o giro pedagógico acontece quando os/as participantes não precisam se desgastar para alcançar o ideal/modelo/padrão de conhecimento – de corpo no nosso caso – transmitido (pois quase sempre não foi o professor quem estabeleceu) pelo docente ou pela escola formal (sentido ascendente verticalizado), mas perceber e estabelecer um diálogo constante entre a informação do educador com as possibilidades/impossibilidades do educando (sentido horizontal, oscilando entre os lados). Horizontalizando o ensino/aprendizagem em dança, estamos potencializando a percepção de cada participante e estimulando a capacidade de diálogo, por meio da sensação de movimento, do corpo de cada um, com os corpos que lhes são apresentados – eu e os corpos que aparecem nos vídeos que utilizo em aulas teóricas, bem como os corpos participantes das aulas.

contato com o chão, na posição ereta –; às dobras da coluna vertebral, às do pescoço e às dobras dos braços – que permitem a articulação do torso como princípio gerador da alacridade, ou seja, da alegria que emana do corpo-dança afro ancestral, numa dimensão também sagrada⁷, não apenas divertida, como se refere Sandra Petit (2015). Ao movimentarmos circularmente tais dobras, experimentamos curvas e torções, de modo articulado com danças africanas e seus movimentos possibilitados por essas articulações do corpo, onde nos curvamos, nos quebramos, requebramos... “Ninguém dança sem se quebrar”⁸.

Dar corpos a nossa ancestralidade requer encontrar em nós uma alteridade percebida pelo estranhamento, problematização e experimentação daquilo que nos foi dito como inferior, primitivo, a ser negado e abortado da nossa carne. É dançando que nos conectamos a esse outro, que também é o que somos. Assim, dançando juntos, nossos corpos produzem sensações ao se jogarem no tempo/espço de uma melodia entoada por diversas vozes e vários ritmos, o que, para nós, é um modo muito africano de criar, aprender, insurgir e reexistir.

Aos poucos, o ato de não reproduzir a forma simplesmente pela forma, padronizada do passo de dança, vai se instaurando na sala a cada repetição do passo de dança. À medida em que cada participante vai repetindo e transformando o passo de dança, o entendimento no corpo acerca da mecânica de movimento desse passo vai acontecendo. De modo que, com o passar do tempo, o corpo vai imprimindo o seu modo de execução desse passo, a sua versão dele – que diz respeito a sua singularidade no encontro com a alteridade, sem deixar de perceber a coletividade – com todas as histórias que lhe foram contadas, mais as suas percepções de corpo, mais os seus silenciamentos que agora foram expostos – sensação catártica, de catarse -, ou seja, a “ficha vai caindo” aos poucos e assim, cada participante vai se tornando sua própria referência em dança e, simultaneamente, se tornando referência para a turma.

Por meio da ênfase nas sensações, os participantes das aulas de danças africanas ancestrais, com vivências em diferentes práticas cotidianas, com diversas heranças culturais e tradições artísticas, podem acessar essas diferenças, mas também buscar pontos em que se conectam, ou seja, vai-se possibilitando que os

⁷ Arriscamo-nos a pensar no termo sagrado no sentido de “profundamente respeitável” (FERREIRA, 2009, p. 1790).

⁸ Fala da coreógrafa Irène Tassebèdo, de Burkina Faso, no filme *A dançarina de ébano (La danseuse d'ébene)*, de Seydou Boro, 2002.

modos de dançar dos/das participantes encontrem também similaridades entre si. Mesmo que os movimentos estejam aparentemente desiguais, estarão se conectando pelas sensações produzidas, pelo uso da respiração, pelas mesmas qualidades de esforço e por ancestralidades que podem se revelar comuns.

Portanto, trabalho os passos de dança, como foco na sensação produzida pelo/com o movimento e não na busca de uma forma ideal de corpo pré-idealizada por uma ou outra cultura/tradição. Esse procedimento se torna intercultural crítico na medida em que possibilita que todos os participantes se beneficiem com o que está sendo proposto, não sendo tecidos critérios de exclusão, ou de incompatibilidade, ou de inferioridade e superioridade de certos corpos e movimentos em relação a outros. Sem contar no fato de que, está sendo proposto por alguém que viveu/vive situações de subjugação e que resiste, reexiste e inventa possibilidades “outras” de diálogo intercultural, de modo atento ao que se quer ou não hibridizar, tendo o desejo de compartilhar esse seu fazer com outros em situação semelhante.

Quando essas pessoas se juntam com o objetivo de aprender determinados passos de dança, é comum comparar o movimento de cada uma com o do professor, ou com algo que defina o certo e o errado naquele fazer. Mas quando todas essas pessoas se juntam com o objetivo de aprender determinados passos de dança percebendo que sua perna não tem grandes extensões de movimento, ou sua coluna é retificada ou mesmo que só é preciso escutar a música, aquilo que provavelmente separaria cada participante em “caixinhas diferentes” e abriria um grande campo para o ensino verticalizado, dá espaço para o entendimento da singularidade por meio da sensação de movimento no corpo que unifica a turma, e que faz perceber que esta mesma sensação produzida aqui em Fortaleza, pode já ter sido sentida do outro lado do planeta, em momentos em que um movimento parecido com aquele foi proposto.

Um outro elemento constante em minhas/nossas aulas de danças africanas ancestrais é a conexão com a música, que é tocada ao vivo. A conexão que me refiro aqui diz respeito ao diálogo entre o corpo que dança e o corpo que toca. Não uma servidão do corpo dançante em relação à uma música em regime de escravidão, mas uma conversa entre as notas tocadas na música com as acentuações corporais que podem aparecer em termos de movimento dançado.

Não é nada novo afirmar que, numa perspectiva afro referenciada, a música, o gesto e a dança são formas de comunicação tanto quanto a voz falada e 1276

Com essas perguntas, num primeiro momento, me interessa saber do fisiológico mesmo. De que alterações físicas e energéticas o corpo acessou ao longo da aula, e de como que cada participante da turma pode falar disso, do corpo, no corpo, com o corpo, a despeito de falar sobre o corpo, como acontece na maioria das vezes. Começa com um “o meu corpo está todo tremendo”, ou “eu estou muito cansado, porém tenho a sensação que poderia continuar dançando por mais tempo”. A fisicalidade explorada nas aulas que conduzo geralmente tende a extrapolar limites corporais, apontando limites mais alargados que os participantes não conheciam, na maioria das vezes. Ela se mostra desde o primeiro exercício de aquecimento e vai exigindo gradativamente mais segurança, agilidade, atenção e empenho sem deixar de ter um caráter descontraído, apesar do rigor com que eu trato a dança, o corpo, a aula de dança.

Cada participante é convocado a refletir a todo momento tendo o seu corpo como referência maior. Isso gera o rigor que necessito em sala, mas também gera a sensação de que cada participante está dando o seu melhor e fazendo o que o corpo pode fazer naquele dia – com o auxílio da minha voz repetindo ao longo da aula que importa mais o movimento ser “curtido” do que ser desesperado – no sentido de que ao executar passos que muitas vezes seguem direções diferentes e temporalidades diferentes simultaneamente, é muito comum os participantes se sentirem abarrotados de informações novas para assimilarem corporalmente. Uma vez em que alguém não consegue urdir essa autorreferência, eu e o restante da turma intervimos no processo como ajuda e fortalecimento dessa rede de tecitura de referências em/com/na/para a dança.

3. Considerações finais

Parece-me que o processo de ensino/aprendizagem em danças africanas ancestrais é um potencializador de cinestesia, de processos de subjetivação, invenção, presentificação, sensibilização e consciência de si.

Abordamos relações entre corpo, espaço e ancestralidade na experiência negra que se constitui de processos do (re)conhecimento cultural e identitário. No Programa de Danças Africanas Ancestrais, identidades, pensamentos e práticas articulam-se, não sem conflitos, para reinventar uma corporeidade perdida nas referências, nas práticas, na vida e na morte envolvidas no nosso processo de

colonização. Tal metodologia aposta no ensino/aprendizagem de passos de danças ancestrais como ativadores de memórias que se tornam corpo, intensidade e modos de expressão, de forma a presentificar o corpo/dança negro temporalizado e territorializado no aqui e agora. É difícil escrever em notação musical, é mais difícil ainda separar corpo e religiosidade, uma vez em que nossos antepassados e mesmo nossos irmãos africanos na atualidade não entendem esses separatismos. Corporeificar essa ancestralidade requer muito mais que apenas teorias e sentimento, tem a ver com encontrar em nossos corpos um estado de alteridade que só será possível pelo estranhamento daquilo que foi dito como primitivo e abortado da nossa carne. E assim aprendemos que, ouvindo e reagindo, o nosso corpo produz sensações ao se jogar no tempo/espço de uma melodia entoada por vários ritmos ao mesmo tempo. O que para mim é uma forma muito Africana de aprendizagem.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

DALTRO, E. P. B. **Corporrelacionalidades e coletivo na composição e aprendizagem inventivas em dança**. 2014. 246 f. Tese (Doutorado em Arte) - Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Arte, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

GILROY, P. **O Atlântico Negro**. Modernidade e dupla consciência. São Paulo, Rio de Janeiro, 34. Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MAMA, A. Será ético estudar a África? Considerações preliminares sobre pesquisa acadêmica e liberdade. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. Lisboa, Portugal: Editora Antígona, 2014.

MUNANGA, K. **Negritude: Usos e Sentidos**. São Paulo: Ed. Ática, 1988.

OLIVEIRA, E. D. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 18, p. 28-47, mai./out., 2012.

OLIVEIRA JUNIOR, A. N. A invisibilidade imposta e a estratégia da Invisibilização entre negros e índios: Uma comparação. *In: Brasil: Um país de negros?* 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 1999.

PETTIT, S. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores. Fortaleza: EdUECE, 2015.

SIMONDON, G. **L'individuation psychique et collective**. Paris: Aubier, 1989.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. *In: Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In: Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*, 2009.

Francisco Rubéns Lopes dos Santos (IFCE)

E-mail: lopes.rubens67@aluno.ifce.edu.br

É mestrando no PPGArtes do IFCE na linha de Ensino de Artes. É professor dos cursos técnicos em dança (Escola Porto Iracema e Centro Cultural Bom Jardim) e do curso de iniciação à dança contemporânea. Coordena o projeto de extensão em Danças Africanas Ancestrais. É membro do grupo de pesquisa Coletivo Areia (UFC), do NEABI – Campus Fortaleza (IFCE) e colunista no Portal MUD.

Mônica Braga Marçal Domine (IFCE)

E-mail: mbragamarc@l@gmail.com

Doutora e mestra em Théâtre et Arts du Spectacle pela Université Paris III – Sorbone Nouvelle. Mestrado em Sciences et Techniques du Corps pelo Institut Supérieur de Reeducation Psychomotrice et de Relaxation Psychosoma. Graduada em Educação Física pela Universidade de Fortaleza. Professora aposentada, pesquisadora e colaboradora do Mestrado Profissional em Artes no IFCE.

Liliana de Matos Oliveira (IFCE)

E-mail: Liliana.matos@ifce.edu.br

Mestra em Artes Cênicas pela UFBA. Graduada em Artes Cênicas com Licenciatura em Teatro pela UFBA. Professora e coordenadora do curso de Licenciatura em Teatro no IFCE. Membro fundadora do Grupo Alvenaria de Teatro. Técnica em dança pela FUNCEB.

1280

O Balé de Arte Negra da Umes: arte, dança e teatro da resistência

José Roberto Lima Santos (UNESP)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: O presente artigo tem por objetivo trazer à luz, a existência do trabalho desenvolvido pelo BAN UMES – (Balé de Arte Negra da UMES), que atuou no período de 2000 a 2004 na cidade de São Paulo. Partimos da hipótese que um corpo de baile que se baseou em temáticas negras africanas e diaspóricas em seu repertório de produção artística, deixou uma contribuição relevante para a dança afro-brasileira e para o teatro negro, reforçando o legado deixado pelos seus antecessores que abriram possibilidades para a valorização da dança negra contemporânea em terras paulistanas. E ainda, a descoberta de artistas pretos e afrodescendentes que passaram a ocupar um lugar na cena artística brasileira contribuindo para possível equiparação em prol das epistemes pretas no meio artístico e intelectual paulistano.

Palavras-chave: DANÇA NEGRA. BALÉ UMES. ARTE NEGRA. DANÇA AFRO-BRASILEIRA. DANÇA AFRO CONTEMPORÂNEA.

Abstract: This article aims to bring to light the existence of the work developed by BAN UMES - (Ballet of Black Art of UMES), which acted from 2000 to 2004 in the city of São Paulo. We start from the hypothesis that a corps de ballet that was based on black African and diasporic themes in its artistic production repertoire, left a relevant contribution to Afro-Brazilian dance and black theater, reinforcing the legacy left by its predecessors who opened up possibilities for the appreciation of contemporary black dance in São Paulo. And yet, the discovery of black and Afro-descendant artists who came to occupy a place in the Brazilian art scene, contributing to a possible equalization in favor of black epistemes in the artistic and intellectual milieu of São Paulo.

Keywords: BLACK DANCE. BALLET UMES. BLACK ART. AFRO-BRAZILIAN DANCE. AFRO CONTEMPORARY DANCE.

1. Introdução

Neste trabalho, proponho resgatar a memória de minha participação ativa como artista e dançarino no BAN - Balé de Arte Negra da Umes entre 2000 e 2004, através do rigoroso processo de seleção, que formou um corpo de baile diversificado com 18 dançarinos/as e demais artistas envolvidos no projeto. Em meu percurso artístico e de estudos em pós graduação em artes cênicas, ao me deparar com várias dissertações e teses sobre dança afro-brasileira contemporânea em São

1281

Paulo, percebi uma lacuna, uma vez que o BAN - UMES, é apenas mencionado, sem maiores detalhes ou pormenores. Durante a criação deste artigo, realizei pesquisas de campo com alguns colegas dançarinos, revisei meu dossiê pessoal (fotos, jornais, revistas, figurinos, rascunhos textuais) que criei durante a minha participação no BAN - UMES e me debrucei nos arquivos históricos resguardados no CPC - UMES SP¹.

A meu ver, ao desenvolver uma pesquisa aprofundada no que se refere ao BAN - Balé de Arte Negra da UMES² é algo mais que necessário, uma vez que nos encontramos em um período de retrocesso, apagamento e invisibilidade das artes pretas na cidade de São Paulo. Embora tenha tido pouco tempo de duração, o núcleo de dança desenvolvido pelo BAN UMES (Balé de Arte Negra da Umes), contribuiu para que as memórias pretas e seus contextos históricos fossem levados para o palco, com o intuito de descolonizar, empretecer o pensamento e instigar os participantes e expectadores a conhecerem as histórias que até então não eram contadas, trazendo à tona o protagonismo de artistas negros afrodescendentes e suas epistemes, propondo não mais serem vistos como objetos de pesquisas, mas sim, como protagonistas da cena.

Na criação do corpo de baile e nos repertórios produzidos, havia um caráter pedagógico e social, onde as competências, habilidades e potencialidades dos participantes - uma vez que eram dançarinos ou possuíam repertórios técnicos corporais -, eram exploradas durante o processo de criação, produção e realização dos espetáculos.

Ao atentarmos o olhar para a valorização da dança afro-brasileira no Brasil, fazemos uma viagem no túnel do tempo e nos encontramos com o legado de Mercedes Baptista (1921-2014), bailarina clássica do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, que fundou a sua escola e se tornou a precursora da dança preta

¹ Para mais informações consultar: <https://www.umes.org.br/index.php/danca>. Acesso em: 09 out. 2022.

² A UMES é a União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São Paulo, entidade que representa cerca de 4 milhões de estudantes do ensino fundamental e médio, cursos supletivos, pré-vestibulares e cursos de educação profissional nos níveis básico e técnico. Fundada no dia 11 de novembro de 1984, a UMES tem como razão de ser a defesa dos interesses dos estudantes. Ensino público e gratuito de qualidade, democracia e soberania nacional são suas bandeiras permanentes. Para desenvolver a mobilização estudantil, a UMES atua em conjunto com os grêmios (entidades representativas dos estudantes de cada escola) e possui cinco sedes espalhadas pela cidade. Destacam-se também, entre as atividades da UMES, cursos de profissionalização, campanhas contra as drogas e de prevenção de DST/AIDS, e projetos esportivos. Para mais informações consultar: <https://umes.org.br/index.php/a-umes#>. Acesso em: 31 mar. 2022.

desenvolvendo o diálogo entre a dança clássica, dança moderna e dança afro. E mais a frente, torna-se uma aliada do TEN – Teatro Experimental do Negro (1944-1961) de Abdias do Nascimento (1914-2011) na década de 40. E em seus desdobramentos e experiências vividas, Baptista aliou as técnicas adquiridas em percurso profissional, as danças de candomblé que foram inseridas no contexto da dança negra, passando a ser conhecida como dança afro-brasileira.



Fig. 1 e Fig. 2. Os escravizados em A Fuga do Tio Ajayi – BAN UMES Foto: Gal Oppido, 2000. Arquivo CPC UMES

Para todos verem: Do lado esquerdo da tela temos a fotografia com 1 dançarino e 3 dançarinas vestidos de trajes afro-brasileiros coloridos, sentados ao chão e com utensílios usados nas plantações de cana-de-açúcar e café. Usam faixas e turbantes amarrados na cabeça. Ao fundo há 3 músicos sentados em cadeiras com seus instrumentos musicais – os atabaques. A cena apresentada ocupa o espaço cênico do teatro Denoy de Oliveira. A direita temos uma outra dançarina com traje tradicional afro-brasileiro colorido inspirado nas vestes das rainhas africanas da Nigéria. A dançarina está sorridente, em posição frontal com os braços alongados para baixo.

Mercedes Baptista (1921-2014) foi a primeira bailarina negra com técnica clássica a se interessar pelas danças de terreiro. Inspirada nas gestualidades performáticas dos adeptos e orixás do candomblé pesquisou movimentos, as reverberações corporais e suas expressividades no terreiro de candomblé de Joãozinho da Gomeia (1914-1971), situado na Baixada Fluminense, em Duque de Caxias. A partir dessas gestualidades e danças de caráter religioso, transformou-as em partituras coreográficas e utilizou-as em montagem de espetáculos que

contribuíram para a valorização da dança negra, que até então, era vista como algo exótico, tribal, marginal ou coisa de preto.

Em contrapartida, na Bahia, o movimento das danças afro-brasileiras e populares estavam em ebulição, através de muitos pensadores e artistas da dança que tinham o interesse em trazer à cena, as danças pretas e seus resquícios assentados na diáspora, indo além do contexto religioso, embora fonte de inspiração para os movimentos e coreografias pautadas nas epistemes africanas presentes na diáspora desde o século XV.

A dança teatro começa dar passos mais altos no Brasil, uma vez que o diálogo entre linguagens já está sendo investigado na Europa, em particular por Pina Bausch (1940-2009) na Alemanha no seu *Wuppertaler Tanztheater*³. E ainda, por Eugênio Barba (1936-), fundador do *Odin Teatret*, em Holstebro/Dinamarca, que constantemente vem ao Brasil investigar as danças de terreiro e populares, a fim de entender o que se apresenta em caráter de performance cênica para que possa ser aplicado na arte secreta do ator, convidando o dançarino Augusto Omolú (1962-2013) a fazer parte de sua trupe⁴, que desenvolvia desde a década de 70 o estudo de decodificação da dramaturgia da dança dos orixás para o palco.

Em meio a cena artística e intelectual soteropolitana, surge o africano Clyde Morgan⁵, que chega ao Brasil na década de 70 e antes de Salvador desembarca no Rio de Janeiro para saber mais sobre o tão falado carnaval carioca. Foi na Cidade Maravilhosa que visitou pela primeira vez um terreiro, levado por Mercedes Baptista. Clyde percebeu a força do candomblé na formação cultural e artística dos negros brasileiros. Em caráter de investigação, Morgan alia aos seus

³ Para mais informações consultar: FERNANDES, C. **Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro:** repetição e transformação, Editora Annablume, São Paulo, 2007.

⁴ Para mais informações consultar: <https://teatrojornal.com.br/2013/06/odin-danca-dos-orixas-por-augusto-omolu/>. Acesso em: 19 jul. 2022.

⁵ Nasceu nos Estados Unidos / Ohio / Cincinnati. O interesse em se debruçar nos estudos das artes e religiões de África se deu a partir do ingresso na universidade. Como parte de uma geração nascida nos anos 1940, Clyde Morgan se beneficiou de uma aproximação entre a academia e os países de África, especialmente os anglófonos, de onde emigrou muitas pessoas. Na Casa Karamu Theater iniciou a sua formação em dança, vindo a ser graduado pela Cleveland State University. Fez cursos aperfeiçoamento na Bennington College e com os mestres da dança americana Merce Cunningham, Dança New Group, Robert Joffrey, Sanasardo Paulo e o Ballet Russe de Monte Carlo Studios. Tendo como mestres José Limon e Babatunde Olatunji, Clyde Morgan criou ao lado de Carla Maxwell seu próprio grupo de dança, o New York Duo, com o qual visitou dançando e pesquisando a música e dança dos países da África Ocidental e Oriental. Lá teve a chance de transitar de Norte a Sul/Leste e Oeste, o que contribuiu para o aumento de seu conhecimento acerca da dança e da religiosidade dos povos africanos. Para mais informações consultar: <https://www.hypeness.com.br/2018/05/clyde-morgan-o-filho-de-gandhi-que-nasceu-nos-eua-mas-aprendeu-tudo-na-bahia/>. Acesso em 18 jul. 2022.

conhecimentos artísticos já adquiridos a dança dos orixás e passa a pesquisar os movimentos apresentados pelos corpos pretos herdeiros da diáspora. Em 1971 a Bahia entra na sua vida por intermédio de um convite para lecionar e dirigir um grupo da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, em Salvador, cidade que permaneceu como residente fixo até 1980. Ao formar diversos bailarinos e bailarinas, alguns deles participaram de viagens internacionais com Clyde Morgan, dentre eles Firmino Pitanga, que mais a frente viria se tornar seu discípulo e dar continuidade em seu legado na cidade de São Paulo.

Firmino Pitanga⁶, bailarino e coreógrafo licenciado pela UFBA – (Universidade Federal da Bahia), iniciou seus trabalhos na cidade da garoa, em 1981, porém, em 1983, realizou a fundação da Cia. de Dança Negra Contemporânea Batá Kotô, que tomou forma robusta e passou a ser reconhecida, alcançando maior repercussão, a partir de 1990. O baiano Firmino Pitanga, oriundo de Itabuna, já se reconhecendo como discípulo de Clyde Morgan começa a desenvolver seu trabalho em dança afro-brasileira contemporânea pela cidade da garoa. E com isso, funda a Cia Batá-Kotô. O pesquisador Fernando Camargo Ferraz em *O fazer saber das danças afro* (2012), afirma que Firmino Pitanga em

seu trabalho de criação coreográfica privilegia outras informações e abordagens, como a capoeira, a dança moderna e contemporânea. Há em sua trajetória diversas peculiaridades fundamentais para entendermos sua posição na história da “dança afro” brasileira. Uma delas se encontra em sua formação como capoeirista (FERRAZ, 2012, p. 249).

O bailarino e coreógrafo Pitanga em entrevista à Folha da Tarde (1995)⁷, menciona que o corpo de baile se propunha a ter um perfil multi-racial, propondo um diálogo dinâmico com a pluralidade dos corpos afro-brasileiros. Com isso, aliou a sua técnica apreendida em diálogo com Morgan na UFBA, baseada nas referências das danças da Serra Leoa e de técnicas de sua autoria, intitulando-a de dança negra

⁶ Coreógrafo, licenciado em Dança pela Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Durante mais de 30 anos realiza estudos sobre a dança negra na África e no Brasil, tornando-se um dos precursores da dança negra contemporânea em São Paulo. Integrou o grupo de dança contemporânea da UFBA, sob direção de Clyde Morgan, apresentando-se no II FESTAC - Festival Mundial de Artes e Cultura Negro Africana, realizado em 1977 em Lagos, Nigéria. Nesta mesma época dirigiu o programa Axé Se Liga Brasil, da TV Band. Fundou o Grupo Bata-Kotô e a Companhia Balé de Arte Negra, da Umes. Em 2005 e 2006 tornou-se professor da UFBA – no Departamento de Técnicas Corporais, atuando como docente no estudo do corpo com ênfase em cultura afro-brasileira. Desde 2010 é diretor da Cia Treme Terra, coreografando os espetáculos Terreiro Urbano; Pele Negra, Máscaras Brancas e Anonimato - Oriki's Aos Mitos Pessoais Desaparecidos. Realizou a direção do documentário "Danças Negras".

⁷ Para mais informações consultar:

https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/3/26/revista_da_folha/17.html. Acesso em: 30 mar. 2022.

contemporânea. E ainda, Firmino Pitanga, fazia alguns outros trabalhos paralelos como coreógrafo, juntamente com Yaskara Manzini⁸, pois haviam se conhecido entre 1982/1986. Manzinni, nesse momento, dirigia a Cia Tietê Experimental de Dança. Devido a finalização da Cia Batá Kotô, Firmino, já conhecido como Mestre Pitanga, em 1997, começa a vislumbrar um novo projeto: o BAN - Balé de Arte Negra Umes.

Segundo relatos contidos nos arquivos do CPC UMES (2000), Mestre Pitanga juntamente com sua equipe, apresentou um projeto para a realização de uma oficina de dança afro, visando a criação da Cia de dança da Umes. Não se tratava de um projeto simples, pois o curso de dança afro contemporânea, se prolongava por mais de seis meses, com aulas diárias e havia a necessidade de remunerar todos os envolvidos e demais profissionais que fariam parte do inusitado projeto, inclusive os dançarinos.

Uma vez que o projeto exigia dedicação diária e intensiva, era necessário condições financeiras que pudessem contribuir para a permanência e presença dos profissionais. O CPC UMES, passou a buscar patrocínio que teve a duração de 2 anos. Em dezembro de 1999, O Banco Banespa aprovou o projeto e passou a ser o parceiro/ patrocinador da criação de cia. de dança. E com isso, após a captação de recursos financeiros, houve um planejamento e divulgação em vários meios de comunicação de jornais locais e revistas, como por exemplo, A Revista da Hora, Jornal CPC Umes e o Centro de Cultura da Umes. A notícia se espalhou pelos quatro cantos da cidade e foi um verdadeiro alvoroço, pois a quantidade de interessados foi além do esperado. Ao todo foram mais de duzentos inscritos, que passaram pelo critério de seleção prática, teórica e entrevistas com os organizadores. Somente 18 dançarinos foram selecionados, uma vez que a proposta visava aproveitar o repertório corporal e experiências vividas em danças populares,

⁸ Yaskara Manzini é artista da dança atuando como professora, pesquisadora, criadora, crítica e curadora na área. É professora titular do componente de História, Análise e Crítica da Dança no curso técnico de Dança e Planejamento e Desenvolvimento de Pesquisa para TCC nos Curso Técnicos em Teatro e Dança na Escola Técnica de Artes do Estado de São Paulo - Centro Paula Souza. Leciona História na Dança na Escola de Dança do Theatro Municipal de São Paulo. Foi coordenadora artístico-pedagógica do projeto Transversalidades Poéticas no Centro de Referência da Dança da Cidade de São Paulo, entre 2019 e 2021. Como pesquisadora, concentra-se na performance afro-brasileira, traçando uma ponte entre a complexidade da estética religiosa da tradição orixás, os desfiles das escolas de samba e a dança cênica contemporânea, pertencendo aos grupos de pesquisa Grupo Terreiro de Investigações Cênicas - UNESP e Núcleo das Performances Afro-ameríndias da UNIRIO.

dança afro, dança dos orixás, dança moderna, dança contemporânea, balé clássico, capoeira e dramaturgia teatral.

Uma das características do trabalho e do elenco era a pluralidade e diversidade de corpos miscigenados que já apontava para tensões sociais contemporâneas no que se refere ao racismo, preconceito e invisibilidades pretas na diáspora. O balé passou a ter um aspecto político em sua atuação, mas com um olhar voltado para a valorização da dança preta e do teatro preto a partir da adesão do público estudantil e em geral. Havia um olhar metodológico/pedagógico em sua abordagem e atuação cênica. Uma vez proposto um curso de dança afro-contemporânea, se propunha também formar artistas e arte-educadores em dança para além de suas aptidões adquiridas no percurso vivido. E com isso, desencadear reflexões dos sentidos, significados e significantes de se trabalhar com esse tema. Não podemos deixar de mencionar, que nesse período, ainda não havia sido sancionada a lei 10.639⁹, que sugeria as diretrizes e bases da educação para a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA". Essa lei foi sancionada em 2003, na gestão do Sr. Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

2. O Balé de Arte Negra da Umes

O Balé de Arte Negra da UMES (União Municipal dos Estudantes Secundaristas), com sede no Teatro Denoy de Oliveira, em São Paulo, no bairro do Bixiga, na Bela Vista, nasceu e estreou no dia 14 de setembro de 2000 e muito bem alicerçado, com direção teatral de Celso Terra, direção musical de Ito Alves e Francisco Magary, figurinos e adereços de Edson Gregório, direção de Mestre Pitanga com assistência de direção de Yáskara Manzini (ambos: Mestre Pitanga e Yaskara Manzini foram responsáveis por todo o trabalho coreográfico aliado às encenações).

⁹ Para mais informações consultar:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 18 jul. 2022.

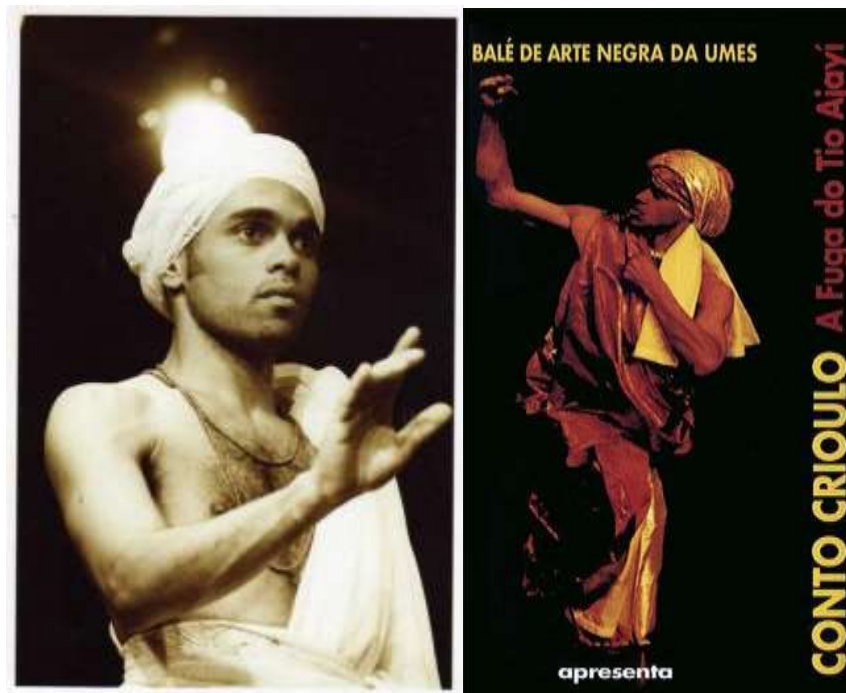


Fig. 3 (esquerda) Oxalá e **Fig. 4** (direita) Xangô. Foto: Gal Oppido, 2000. Arquivo CPC UMES

Para todos verem: A esquerda a fotografia demonstra a divindade iyorùbá Oxalá representada pelo dançarino intérprete que está vestido com tecidos brancos amarrados ao corpo, de perfil e com a mão direita semi levantada. Usa um colar marrom no pescoço. A imagem que está à direita é a representação do orixá Xangô no folder de divulgação do espetáculo. O dançarino está com o rosto em perfil, fazendo uma pose que deixa exposto seus músculos. Sua indumentária é feita de tecidos amarrados ao corpo nas cores vermelho, branco e prata. Na posição horizontal temos o título do corpo de baile e na posição vertical o título do primeiro espetáculo da companhia.

A montagem do espetáculo e das coreografias tinha como referencial o Conto crioulo: A fuga do tio Ajhayí de Mestre Didi (1976) e contou com a atuação dos seguintes dançarinos e dançarinas: Ana Elisa Mona, a cubana Cristina Moré Farias, Fabiana Aguiar, Fabiana Magalhães, Kelly Oliveira, Luciano Farias, Mabel Assis (in memoriam), Leandra Leal, Magê Blanques, Orlando Oxy's, Priscila Teixeira, Soraia Teixeira, Rebeca Braia, Rosemary Barros, Simone Silva, Sirlene Oliveira, Roberto Santos entre outros. Os dançarinos tinham múltiplos papéis a serem desempenhados durante a duração do espetáculo de 1h15 min. No dia da estreia foram necessárias duas sessões de apresentação. Exponentes da dança e simpatizantes do tema aguardavam ansiosamente a ocupação do teatro Denoy de Oliveira, que tinha a capacidade máxima de 250 pessoas sentadas. Foi necessário acomodar mais 50 pessoas que alvoçadas aguardavam do lado de fora, tamanha repercussão que a estreia havia tomado.



Fig. 5. Oxóssi e o Clã dos Odés. Foto: Gal Oppido, 2000. Arquivo CPC UMES

Para todos verem: 1 dançarino e 4 dançarinas estão trajados com trajes que representam os caçadores africanos nos tons verde, amarelo e branco. A calça é estampada com figuras geométricas. O casaco na cor verde é de tecido de pelúcia com adornos de penas de rabo de galo naturais nas cores azul e verde no corpo das bailarinas. A posição dos braços é próxima ao peito, do lado do coração. No corpo do dançarino há 3 faixas que estão amarradas aos tórax e cintura. Na cabeça usam um adereço feito de pelúcia e penas de rabo de galo azul e verde. Ao fundo há 5 músicos com seus instrumentos musicais que fazem a percussão. O fundo do palco é azul e o chão é na cor preto e de madeira. Todos estão descalços/sem sapatos.

Os trabalhos do Balé de Arte Negra da Umes foram se expandindo, havendo apresentações para escolas de ensino básico, instituições acadêmicas, rede Sesc, Programa Hebe Camargo com o cantor angolano Dom Kikas no SBT, convites para eventos corporativos e festividades da Semana da Consciência Negra por toda grande São Paulo. E ainda, para o lançamento de revistas especializadas no segmento, como por exemplo: A Revista Afro Magazine do Centro Cultural Africano de 2001. Uma das apresentações importantes do Balé de Arte Negra da Umes foi no Teatro Municipal de São Paulo, no evento da CNAB (Congresso Nacional Brasileiro), no Show da Consciência Negra no ano 2000 com a presença de Martinho da Vila. No meio do percurso de atuação do BAN UMES, a cantora Duda Ribeiro passou a fazer parte da Cia, colaborando para a qualidade vocal dos dançarinos e atuando juntamente com eles. O espetáculo era com músicas e percussão ao vivo.

No decorrer das atividades diárias do balé, foi criado um segundo repertório, intitulado: A revolta dos Malês¹⁰: uma ópera negra que estreou em 21 de novembro de 2001, com o apoio do FNC – Fundo Nacional de Cultura e CPC UMES. A segunda montagem do Balé de Arte Negra da UMES partiu da pesquisa histórica realizada pelo ator e antropólogo Antônio Godi, sobre a rebelião de 1835, na cidade de Salvador. Nessa montagem, houve o acréscimo de mais outros bailarinos (alguns deles vindos da Bahia para participar da montagem), direção musical de Mestre Dinho e músicos eruditos para compor a trama e a equipe. E ainda, as presenças marcantes do ator e cantor Aldo Bueno e do Luiz Antônio Nascimento Cardoso, conhecido como Mestre Pinguim¹¹, exímio detentor das técnicas da capoeira, do maculelê e da dança afro. A notoriedade do Balé foi tomando forma e já estava a caminho da popularização, pois já era um sucesso.

As revistas Veja, a Vejinha e outras, anunciavam o espetáculo semanalmente, instigando o público local e estrangeiro a conhecer o trabalho do

¹⁰ A Revolta dos Malês, foi uma rebelião que aconteceu em 1835, na cidade de Salvador (BA), inspirada por escravos e libertos islâmicos – *haussás*, mandingas e outros grupos denominados genericamente de malês –, mas que contou também com ampla participação de negros de origem nagô, entre os quais Licutan, Dandara, Ahuna, Luiz Sanin, Manoel Calafate, os principais líderes da revolta. Na África, os nagôs não eram islamizados e se constituíam em ferrenhos adversários dos malês. Porém a situação comum de cativos, no Brasil, aproximou-os e irmanou-os em seu sonho de liberdade. O levante havia sido meticulosamente planejado e preparado para explodir num Domingo, 25 de janeiro. Neste dia, aos revoltosos de Salvador se somariam contingentes vindos do Recôncavo e de outras regiões da Bahia, questão considerada fundamental pelos líderes da revolta para que eles pudessem assumir o controle da cidade. Mas um incidente acabou precipitando a sua deflagração para o dia anterior, 24 de janeiro, impedindo que essa junção de forças pudesse ser efetuada. Os ciúmes de Sabina, em relação ao “pai de seus filhos”, Vitério Sule, que freqüentemente desaparecia para conspirar, levaram-na a crer que ele a estava abandonando por outra mulher. Inadvertidamente, Sabina acabou por colocar a polícia no encalço de Sule. E, no dia 24 de janeiro, um destacamento de milicianos surpreendeu-o numa reunião em que todo o comando da rebelião estava presente ultimando os preparativos. Frente à opção de serem presos e desarticulados, os revoltosos preferiram a luta. O levante começou ali. A guarnição policial foi vencida, mas a rebelião perdera o efeito surpresa e a possibilidade de contar com reforços no momento decisivo de sua deflagração. Após intensos combates, a Revolta dos Malês foi finalmente sufocada, no dia 25 de janeiro. Os inquéritos policiais da época arrolaram centenas de pessoas, entre os participantes do levante. Luiz Gama (1830-1882), poeta negro, advogado, o mais combativo e expressivo dos abolicionistas de São Paulo, contava que sua mãe, Luiza Mahin, a quem dedicou inúmeros e belos poemas, participara ativamente da Revolta dos Malês. Porém, por mais obstinados que tenham sido os esforços do poeta, ao longo de sua vida, e dos pesquisadores que o sucederam nessa busca para localizar registros sobre o paradeiro e a existência de Luiza Mahin, nenhum êxito foi obtido, o que não impediu que Luiza se fizesse lenda. Para mais informações consultar: <https://umes.org.br/index.php/danca>. Acesso em: 31 mar. 2022.

¹¹ Conhecido como Contramestre Pinguim, Luiz Antonio Nascimento Cardoso é natural do estado da Bahia, cidade de Salvador, onde teve seus primeiros contatos com diferentes manifestações culturais afro-brasileiras. Em São Paulo, foi aluno de capoeira de Mestre Pato e é formado contramestre de capoeira angola por Mestre Gato Preto, Berimbau de Ouro da Bahia. É fundador do Grupo de Capoeira Angola de Guerreiros de Senzala e diretor artístico do Núcleo de Artes Afro-Brasileiras, onde conduz as aulas de capoeira angola, dança afro e percussão, e ainda, dirige espetáculos e apresentações artísticas. Para mais informações, consultar: <https://sites.usp.br/nucleoartesafrabrasileiras/mestres/>. Acesso em: 09 out. 2022.

grupo. Durante a existência do Balé de Arte Negra Umes, todos os envolvidos realizavam uma força tarefa para que a Cia se tornasse conhecida. Por estar numa região privilegiada, tal como o Bixiga, que transbordava arte e boemia, os dançarinos espalharam anúncios pelos estabelecimentos comerciais, hotéis e espaços culturais para que o público se tornasse cativo. Foi uma empreitada viva e dinâmica que rendeu ótimos resultados.



Fig. 6 e Fig. 7. A Revolta dos Malês – (dançarinos e o ator Aldo Bueno). Foto: Gal Oppido, 2001. Arquivo CPC UMES

Para todos verem: Do lado esquerdo e acima, temos uma dançarina com uma indumentária afro-brasileira feita com palha da costa. Os adereços da cintura são de palha nas cores preto, vermelho e amarelo. Um tecido estampado amarrado na região do tórax cobre os seios da bailarina. O registro fotográfico foi feito no momento que saltou no ar. Abaixo, do mesmo lado, temos um casal de dançarinos negros com trajes brancos com bordados de Richelieu. O dançarino está sem camisa como tórax a mostra. No meio do conjunto das imagens temos o ator Aldo Bueno numa cena dramática de olhos fechados, com os braços semidobrados e punhos fechados. Ele usa turbante e seu traje é branco. A camisa está semiaberta e seu rosto está em posição de perfil levemente levantado para cima. Do lado direito, a imagem demonstra o grupo de 4 dançarinas e 1 dançarino vestidos com indumentárias afro-brasileiras igual da primeira imagem à esquerda com os mesmos adereços. A cena demonstra o ritual da dança ancestral dos povos africanos da Serra Leoa.

Devido à falta de incentivo financeiro e patrocínio, o balé persistiu por mais um tempo, mas não resistiu, encerrando suas atividades no CPC UMES em 2003. O dispêndio para manter a Cia. e os profissionais era alto e não havia como dar continuidade. E com isso, a cia foi extinta, mas ciente que seu trabalho, embora de pouca duração, deixou um legado para ser continuado e jamais esquecido, tanto

é que, até os dias atuais, o BAN – Balé de Arte Negra da UMES é lembrado vez ou

outra, e é mencionado em pesquisas acadêmicas, artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Muitos dos profissionais em dança, teatro e música que fizeram parte do BAN - Balé de Arte Negra da UMES continuaram seus trabalhos ocupando áreas da arte educação, da dança, das artes cênicas e ingressaram em faculdades e universidades, realizando pesquisas acadêmicas no campo das artes e áreas correlatas. Destaco aqui: Luciano Farias, Soraia Teixeira, Roberto Santos, Orlando Oxxy's, Sirlene Silva e Rebeca Braia. Muitos da equipe de criação e formação do Balé UMES ainda atuam em outras áreas como por exemplo: Yaskara Manzinni, além de pesquisadora e pós doutoranda nas artes, é coreógrafa de comissão de frente no carnaval paulistano, Leandra Silva (Elenira Onijá) tornou-se dirigente e intérprete criadora em vários trabalhos em dança afro-brasileira, Mestre Pitanga é atualmente coreógrafo da Cia Treme Terra e Ito Alves, faz parte do elenco de músicos do Teatro Oficina de Zé Celso Martinez.

3. Os Trajes de cena e indumentárias dos orixás – diálogos, referências e produção coletiva

Durante o processo de execução dos figurinos do BAN – Balé de Arte Negra da UMES, o figurinista e designer Edson Gregório solicitou o apoio de alguns dançarinos, a fim de preservar a qualidade do material que estava em processo de execução, e ainda, para que houvesse o auxílio coletivo no momento de realizar as amarrações, trocas de figurino e a organização dos adereços. Foram mais de 100 peças produzidas para o primeiro repertório do corpo de baile. Os trajes de cena dos personagens eram baseados em referências etnográficas, catálogos de obras de arte, pinturas, aquarelas e fotografias dos séculos XVIII e XIX. Além de dançarino da Cia, acabei me tornando um de seus assistentes, devido ao meu interesse pelo tema. Fui aprendendo com ele os significados e sentidos dos trajes de cena e das indumentárias dos *orixás*¹². Os figurinos, trajes de cena e indumentárias realmente contavam histórias.

¹² A forma como eram construídos os trajes dos orixás, no teatro, espelhava-se na construção das vestes de terreiros. Todavia, para além dos aspectos formais dos trajes, que seguiam de perto os da religião, devem ser notadas diferenças importantes entre o contexto religioso e o artístico. Uma dessas diferenças é o uso dos arquétipos das divindades veneráveis. Oxum, por exemplo, ao invés de estar vestida do modo tradicional religioso, tinha partes do corpo pintadas à mão, simbolizando

Além dos personagens presentes na trama do Conto Crioulo de Mestre Didi, havia a presença de algumas divindades veneráveis do candomblé de ketu: Exú, Oxalá, Oxóssi, Xangô, Oyá e Oxum. Os trajes de cena eram inspirados nas indumentárias tradicionais e nos arquétipos das deidades, porém, com uma autoria e personalidade que valorizava os corpos e as coreografias de cada uma das divindades. Não eram cópias, mas sim, figurinos que tinham fontes referenciais de inspiração e teor criativo a partir do olhar do figurinista.



Fig. 8. Bailarinos e figurinos no folder de divulgação do segundo repertório. Foto: Gal Oppido, 2001. Arquivo CPC UMES

Para todos verem: A imagem apresenta 12 dançarinos entre homens e mulheres vestidos com trajes de negros na condição de escravizados do séc. XVIII/XIX que ocupavam o espaço urbano realizando atividades e ofícios. Eram vendedores ambulantes, quituteiras, carregadores de liteiras (cadeiras móveis) e mulçumanos. Há ainda, do lado direito da imagem, uma dançarina representando a aristocracia colonial da época com vestido longo estampado com flores, usando um chapéu e um leque para se refrescar do calor.

A gama de materiais divididos entre tecidos, aviamentos e peças de adorno, foram escolhidos de forma minuciosa e a dedo, uma vez que havia a necessidade de uma leitura clara e objetiva do contexto que a dança-teatro apresentava em seus pormenores e detalhes. O figurino deveria valorizar os corpos e os movimentos de dança, expressados pelas coreografias e módulos do espetáculo. Como referência etnográfica e bibliográfica tínhamos como materiais de

sua sensualidade, e por ser a deusa da fertilidade. Era apenas coberta com tecidos leves atados ao corpo, que simbolizavam a sua relação com as águas dos rios e cachoeiras.

apoio: o livro/catálogo *Iconografia dos Deuses Africanos no Candomblé da Bahia* de Carybé (1980)¹³, as obras de Jean-Baptiste Debret (1768 -1848) e de Johann Moritz Rugendas (1802 -1858).

Para a segunda montagem, foram utilizados como referências bibliográficas que traziam referências do contexto histórico a respeito da revolta dos Malês, onde nos reportamos para o século XVIII e para a localidade onde o levante aconteceu. E ainda, a obra de AVJS Godi, que na época era um dos especialistas sobre o tema. Alguns dos dançarinos foram a campo na Bahia, para ter um contato mais aproximado com o tema, visitaram os locais onde alguns dos personagens foram presos etc. Além das referências mencionadas no decorrer do texto, nos debruçamos nas fotografias e carte-de-visite de diversos fotógrafos viajantes do período: as obras de artistas viajantes dos séculos XVIII e XIX, a partir de pinturas, aquarelas e fotografias. Cito aqui o trabalho realizado por Júlio Braga e Pedro Corrêa do Lago (2017), *Debret e o Brasil, Obra completa*. E ainda, os trabalhos artísticos realizados Johann Moritz Rugendas (1802-1858) e por Carlos Julião (1740-1811), dispostos nos arquivos virtuais da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro¹⁴ e espaços culturais paulistas.

Considerações finais

A partir da aproximação com as danças de terreiros, manifestações populares, da dança clássica, moderna e contemporânea, os precursores apresentados, buscaram e ainda buscam estabelecer a relação entre ancestralidade, religiosidades, culturas africanas diversas, entre elas a nàgó iorubá, ampliando o discurso contra o exotismo, o preconceito, o racismo estrutural, e ainda, realizando trabalhos sociais, educativos, pedagógicos e artísticos. Levaram e ainda estão levando, para os palcos nacionais e internacionais, a grandiosidade de seus fazeres, inquietações e se afirmando como sujeitos das artes do corpo e da dança, mesmo havendo um processo de continuidades e descontinuidades. As relações

¹³ Esse livro/catálogo foi lançado em 1981, acompanhado de uma exposição no Pelourinho, em Salvador – BA, em comemoração aos 30 anos de dedicação do artista à pesquisa acadêmica e às artes visuais. Hector Júlio Páride Bernabó (1911-1997), de nome artístico Carybé, foi um pintor, gravador, desenhista, ilustrador, ceramista, escultor, muralista, pesquisador, historiador e jornalista argentino, naturalizado brasileiro. Residiu na Bahia desde 1949, tendo voltado sua obra para inúmeros aspectos da cultura baiana. Sua obra é uma referência importante para se conhecer as vestimentas, os trajes dos adeptos e as indumentárias dos orixás do candomblé Ketu.

¹⁴ Para mais informações a respeito do tema, pesquisar “Escravos do Brasil”, disponível em: <http://bndigital.bn.br/projetos/escravos/galeriadesenho.html>. Acesso em: 6 fev. 2019.

com linguagens diversas, como a música, o teatro, as artes visuais, nos coloca a refletir sobre o conceito de arte total, havendo o diálogo e fusão de elementos que se multiplicam, se somam e interagem entre si. A dança negra afro-brasileira, a dança negra contemporânea em constante movimento, continua viva, atuante, abrindo caminhos para sua continuidade, despertando e impulsionando o interesse de pessoas que desejam descobrir aptidões, vocações e pesquisas. Ou seja, nos convidando a dançar!!!E deixando um gosto de quero mais! O que está por vir... Somente o tempo irá nos dizer! Pois da mesma forma que sem folhas não há orixá! Sem esses precursores, sem o legado deixado e perpetuado por todos, não haveria a dança negra nas Américas e para além dela! Axé ooo!!!

Referências

BANDEIRA, J.; LAGO, P. C. **Debret e o Brasil**. Obra Completa (1816-1831). Editora Capivara, 2017.

DIDI, M. **Contos crioulos da Bahia**, Editora Vozes, 1976.

FERNANDES, C. **Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro: repetição e transformação**. Editora Annablume, São Paulo, 2007.

FERRAZ, F. M. C. **O corpo da dança negra contemporânea: diáspora e pluralidades cênicas entre Brasil e Estados Unidos**. 2017. Tese (Doutorado em Artes) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Instituto de Artes - Campus de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Artes. São Paulo, 2017.

Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110346/000702783.pdf>

Acesso em: 30 mar. 2022.

LIMA, N. **Dando conta do recado: a dança afro no Rio de Janeiro e suas influências**, UFRJ, 1995.

MELGAÇO JR. P., **Mercedes Baptista: A Criação da Identidade Negra na Dança**, 2007. Disponível em: <https://document.onl/documents/melgaco-paulo-baptista-mercedes-a-criacao-da-identidade-negra-na-danca.html>.

MANZINI, Y. D. **Da porteira para dentro: da porteira para fora: reverber (-) ações da dança liturgica na cena contemporanea**. 2006. 141p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, 2006. Disponível

1295

em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284807>. Acesso em: 5 ago. 2019.

MONTEIRO, M. Dança Afro: uma dança moderna brasileira. *In*: NORA, S.; SPANGHERO, M. (org.). **Húmus** 4. Caxias do Sul: Lorigraf, 2011. p. 51-59.

OLIVEIRA, N. N. **Agô alafiju, odara!** A presença de Clyde Morgan na escola de dança da UFBA 1971-1978. 2006. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2006. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp014159.pdf>

SANTOS, J. R. L. **Indumentárias de orixás:** arte, mito e moda no rito afro-brasileiro. 2021. Dissertação (Mestrado em Artes) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Instituto de Artes - Campus de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Artes, UNESP. São Paulo, 2021. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/216975>. Acesso em: 31 ago. 2022.

José Roberto Lima Santos (UNESP)

E-mail: jrl.santos@unesp.br

Artista e Pesquisador, graduado e pós-graduado pela FPA – Faculdade Paulista de Artes entre 2010 e 2014 em Artes Cênicas. Em 2022, concluiu o Mestrado acadêmico em Artes na UNESP – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, no PPGA IA – Artes, fazendo parte do Grupo Terreiro: Teatro, Brincadeiras, Rituais e Vadiagens e ainda, participante do grupo Fayola Odara – USP.

1296

Pibid na pandemia: relato de experiência na Escola de Tempo Integral Danilo de Mattos Areosa

Marcelo do Nascimento Motta (UEA)

Daniela Maria de Lima Melo dos Santos (Seduc-AM)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: O presente trabalho descreve uma aula desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e destaca o processo de inserção da dança no ambiente escolar em meio à pandemia. A intervenção aconteceu em 26/11/2021 na Escola de Tempo Integral Danilo de Mattos Areosa, no município de Novo Airão, e envolveu alunos do 1º ano do Ensino Médio. De acordo com o plano de aula orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) de Arte do Ensino Médio, abordou-se o tema “Movimentos e sensações do corpo no cotidiano e na dança”. O planejamento e a metodologia tiveram como base recursos bibliográficos que compreendessem as vivências e emoções durante a atividade, a partir da perspectiva de Lopes (2008) sobre percepções do corpo. A aula se desenvolveu em três momentos: 1) alongamento, exploração de gestos e movimentos do cotidiano; 2) relaxamento; e 3) roda de conversa. Como resultado, observou-se que no primeiro contato alguns alunos se mostravam retraídos. Mas, durante a atividade de gestos e movimentos do cotidiano em diálogo com a dança, o envolvimento foi maior. Contudo, verificaram-se alunos que não executavam completamente os movimentos propostos. Na roda de conversa, foi uníssona a necessidade de haver mais aulas como a que foi aplicada. A experiência no Programa de Iniciação à Docência foi importante para o nosso futuro como professores. Mesmo em período difícil, devido à Covid-19, nossa presença trouxe renovação ao ambiente escolar.

Palavras-chave: ARTE. DANÇA. PANDEMIA. PROFESSOR. ALUNO.

Abstract: The present work describes a class developed in the Institutional Program of Scholarships for Initiation to Teaching (Pibid) and highlights the process of insertion of dance in the school environment in the midst of the pandemic. The intervention took place on 11/26/2021 at the Escola de Tempo Integral Danilo de Mattos Areosa, in the municipality of Novo Airão, and involved students from the 1st year of high school. According to the lesson plan guided by the National Common Curricular Base (BNCC, 2018) of High School Art, the theme “Movements and sensations of the body in everyday life and in dance” was addressed. The planning and methodology were based on bibliographic resources that understood the experiences and emotions during the activity, from the perspective of Lopes (2008) on body perceptions. The class was developed in three moments: 1) stretching, exploration of everyday gestures and movements; 2) relaxation; and 3) conversation circle. As a result, it was observed that in the first contact some students were withdrawn. But, during the activity of gestures and daily movements in dialogue with dance, the involvement was greater. However, there were students who did not completely execute the proposed movements. In the conversation circle, the need for more classes like the one applied was unanimous. The experience in the Teaching

1297

Initiation Program was important for our future as teachers. Even in difficult times, due to Covid-19, our presence brought renewal to the school environment.

Keywords: ART. DANCE. PANDEMIC. TEACHER. STUDENT.

1. Introdução

Este relato tem como foco o PIBID e a inserção da arte/dança na escola a partir dos movimentos do cotidiano dos alunos da Escola Estadual de Tempo Integral Danilo de Mattos Areosa. O objeto principal tem como estudo analisar minhas vivências pedagógicas no PIBID e correlacionar os movimentos do cotidiano dos alunos como método de aprendizagem na disciplina arte/dança.

Há tempos vivenciamos a dança nas escolas públicas como uma atividade extracurricular, datas comemorativas e/ou recreativas com ou sem disputa. Dificilmente é “vista” como área de conhecimento que contribui no desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, dentre outros de grande importância pedagógica e/ou metodológica para o aluno. A dança na escola não tem o intuito de formar profissionais da dança, mas sim favorecer o autoconhecimento e aprendizagem do aluno como um todo.

Com esta perspectiva vou contextualizar meu relato dentro do PIBID/Dança e abordar um método de inserção da arte/dança na escola, correlacionando o cotidiano dos alunos como processo de ensino/aprendizagem dentro da disciplina de Artes. Vale frisar que foi apenas um encontro presencial e que a escola é um lugar ideal para as práticas pedagógicas, trazendo reflexão das abordagens contribuindo na inserção da dança na arte. O PIBID/Dança abre possibilidades para anteciper e entender a importância do programa para os pibidianos, trazendo o ensinamento, o entendimento e a realidade das escolas públicas através das vivências da realidade escolar.

Este relato trás abordagem qualitativa compreendendo as relações sociais e individuais de cada aluno correlacionando práticas que traga o dia-a-dia e o ensino/psicopedagógico, definindo práticas que potencializem resultados significativos, visto que o aluno traz conhecimentos e vivências de fora da escola, abre portas para novas possibilidades de aprendizagem, nosso corpo se comunica com gestos e expressões, mas o olhar perceptível deste assunto é pouco. Pensando no cotidiano e a dança como linguagem abordou-se o tema: “Movimentos e

sensações do corpo no cotidiano e na dança”. A aula teve como público alvo alunos do 1º ano II e IV da Escola de Tempo Integral Danilo de Mattos Areosa, localizada na Cidade de Novo Airão- Amazonas.

2. PIBID e seu objetivo

O objetivo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência é vincular os graduandos de licenciatura com os alunos das redes públicas, dar a oportunidade de experiência à realidade do ensino básico e de desenvolver potencialidades antes da sua formação.

As oficinas ministradas pela Coordenadora Profa. Dra. Meireane Rodrigues Ribeiro de Carvalho com auxílio a Supervisora Profa. Daniela Maria de Lima Melo dos Santos, fizeram compreender o PIBID como um programa de suma importância para o aprendizados dos pibidianos antes de adentrar à sala de aula, contribuindo de forma eficaz para nossa formação como futuros professores da disciplina de Artes.

O programa PIBID é uma preparação dos licenciandos no que tange a sua formação, e traz um grande amparo no desenvolvimento e crescimento profissional, unindo as escolas estaduais e municipais às universidades públicas.

Desta forma o Pibidiano já ingressa nas escolas públicas com experiência em sala de aula, reduzindo o impacto que a mesma traz ao novo profissional, ao recém formado.

3. Relato de experiência

Durante toda a preparação para ingressar à sala de aula pela primeira vez participamos de oficinas, encontros, atividades e reuniões. Tudo pelo *Google Meet* devido à pandemia, abordando assuntos como BNCC - Base Nacional Comum Curricular, LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Regimentos Escolares Estadual e Municipal.

Todos os encontros tiveram uma importância significativa no desenvolvimento de cada pibidiano. Ao adentrar a escola pública já tínhamos a teoria e faltava a oportunidade de colocar em prática. Durante um longo tempo, devido à pandemia, acompanhamos as aulas da Escola Estadual de Tempo Integral Danilo de Mattos Areosa pelo aplicativo de mensagens *whatsapp*, a atual realidade

da escola naquele momento. Com a segunda dose da vacina, a escola retornava então de forma híbrida, onde marcamos nosso primeiro e único encontro com os alunos, pois o período letivo estava finalizando.

No momento inicial marcamos a primeira reunião com nossa supervisora da Escola Estadual de Tempo Integral Danilo de Mattos Areosa via Google meet, na ocasião falamos sobre nossa aula que seria ministrada e como se daria todo o planejamento. Neste mesmo dia conversamos com a supervisora para conhecer mais sobre os alunos e assim planejar a aula que seria ministrada. Como o PIBID estava chegando ao fim e estávamos em situação pandêmica, só tivemos um encontro presencial, no fim do ano letivo escolar, quando a instituição de ensino retornou ao ensino semi-presencial.

Todas as oficinas, reuniões, planos de aula, estudos dirigidos e encontros foram fundamentais para o desenvolvimento desta aula que seria ministrada. Segundo Lopes (2008, p. 81) “A dança na formação é, a meu ver, um campo de revelações em que ambos – professor e aluno – caminham surpresos com as descobertas regidas pelas leis gravitacionais”. A troca de aprendizado e descoberta na qual abordamos o cotidiano de cada um, o que foi explorado como conhecimento e prática na escola agregaram e muito para o desenvolvimento da aula e participação de todos.



Fig. 1. Foto do Ginásio da escola; Fonte: Alunos Pibidianos.

Para todos verem: Esta imagem demonstra o espaço onde a aula foi aplicada: um ginásio coberto, com arquibancadas.

Para ministrar a aula precisamos nos adequar à realidade escolar de acordo com sua estrutura e recursos disponibilizados. Após todos os pormenores, começamos a fomentar nosso plano de aula, os conteúdos e as atividades que iriam

ser desenvolvidas em uma única experiência. Como a maioria das escolas públicas não dispõem de uma sala para a dança na disciplina Artes, nossa aula foi ministrada no ginásio da escola, com duas turmas do Ensino Médio. A troca de aprendizagem entre professor/aluno faz parte da travessia, que agrega fatores importantes, principalmente no que tange ao envolvimento dos alunos, o que pode gerar mudanças na aplicabilidade da aula em tempo recorde. A BNCC diz: “Praticar, significar e valorizar a cultura corporal de movimento como forma de autoconhecimento, auto cuidado e construção de laços sociais em seus projetos de vida” (BNCC, 2018, p. 587). Compreender a dança como linguagem foi importante para quem não teve contato com a mesma no ensino fundamental, percebendo que qualquer indivíduo pode dançar. Segundo Lopes, “A dança não é uma atividade aparente: integra conhecimentos” (2008, p. 79), ainda há um grande caminho para a dança na disciplina Artes, enquanto educação, sabendo que a mesma integra muito mais conhecimento e é importantíssima no desenvolvimento global do aluno.

O projeto mostrou que ser professor é ensinar e aprender, que o feedback dos alunos pode nos ajudar a ter uma percepção de cada realidade e de cada indivíduo. Vamos encontrar adolescentes com dificuldades de aprendizagem e com estes devemos ter mais atenção, nunca excluindo, mas sendo capazes de tratar com equidade, trabalhando a inclusão e utilizando a dança como ferramenta. “Portanto, o corpo nos serve como bússola que indica direções, caminhos que nos fazem experiência contornos e contextos diversos sobre o nosso ser no mundo” (CARDILO; SOUSA, 2021, p. 272), nessa prática com os alunos traçamos caminhos e atravessamentos das possibilidades de olhar a dança como parte do nosso mundo trazendo movimentos do cotidiano.

Trabalhar com os outros pibidianos possibilitou o dinamismo e companheirismo na aula, colocando o aluno em primeiro lugar, enfatizando a aprendizagem da dança como linguagem na disciplina Artes.

Devido ao programa e a experiência na escola, que ampliou o conhecimento de todos os envolvidos, posso afirmar que estou preparado para o chão da escola, para lecionar na educação básica, compartilhar e aprender, com um diálogo assertivo entre professor/aluno. Obter o retorno dos alunos foi uma avaliação positiva para mim, como acadêmico do curso de Licenciatura em Dança, me encorajando para futuramente exercer meu papel com excelência, como profissional da educação. Devemos sempre estar preparados para imprevistos, buscando dar o

nosso melhor em prol da aprendizagem de cada indivíduo.

O programa PIBID se tornou importante na minha evolução como profissional, despertando o desejo de ficar atento a cada realidade, aberto ao diálogo e sempre caminhar da melhor forma, me adaptando às normas da escola na qual eu estiver trabalhando.

4. Metodologia

Nosso método e abordagem foram elaborados para uma aula específica, num primeiro e único contato com os alunos do ensino médio da EETI Danilo Areosa. Segundo Strazzacappa “O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento” (2001, p.69), dessa forma, nesta única aula, pudemos nos comunicar através dos gestos, movimentos e sensações do dia-a-dia.

Nessa perspectiva, nossa metodologia correlacionou a BNCC e o cotidiano dos alunos daquela instituição, fazendo-os experimentar e compreender os movimentos do dia-a-dia, expressando emoções e sensações a partir da orientação dos professores na aula desenvolvida. Segundo Strazzacappa, “é o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos” (2021, p. 69), essa compreensão do corpo que se comunica, se expressa, sempre presente, faz parte culturalmente de nossas vidas, em muitos momentos a dança faz parte do ambiente, embora não enxerguemos tal arte com tamanha sensibilidade.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO
CURSO DE DANÇA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PLANO DE AULA – PIBID Dança

Escola: Escola Estadual de Tempo Integral Centro de Matos Aires		Ano: 2001		
Coordenação de área: Profa. Dra. Maira de Carvalho		Bimestre/Trimestre:		
Supervisora: Profa. Daniela Maria de Lima Melo dos Santos		Componente curricular: Dança		
Alunos-bolsistas: Marcelo do Nascimento Motta Thais de S. Magalhães Valério Barroso da Silva Nayala Almeida Pereira		Série: 1º Ano II e 1º Ano III		
Tema: Movimento e sensações do corpo no cotidiano e na dança.				
Objetivo geral: Experimentar e Compreender os movimentos do dia-a-dia e expressar nossas emoções e sensações.				
Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologia	Avaliação	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Explorar e combinar movimento do dia-a-dia. - Explorar sensações e emoções no corpo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar gestos e movimentos. - Criar e experimentar sensações com a dança. 	<p>O processo será guiado pelo professor com a improvisação, trabalhando com o corpo, gestos e movimentos.</p>	<p>Relatos sobre todo o processo e experiência provocada pelo professor (x).</p> <p>Elaboração de perguntas para saber se compreenderam a metodologia aplicada.</p>	<p>Utilização de Música.</p>

Fig. 2. Plano de Aula; Fonte: Alunos Pibidianos.

Para todos verem: Plano de aula com tema, objetivo geral, específicos, conteúdos, metodologia, avaliação e recursos.

Na aula ministrada exploramos e combinamos movimentos do cotidiano, trabalhando gestos e movimentos fora da escola, relacionando tudo em um movimento de dança. Alguns alunos tinham facilidade devido aos movimentos da atualidade feitos no *tik tok*. Como faz parte do cotidiano, finda sendo para eles a única experiência com a dança, pois a disciplina Artes, os conteúdos de dança ainda engatinham em busca do seu espaço na educação pública.

A cultura corporal de movimento é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significativo de diferentes grupos sociais. Por isso, sua abordagem na educação básica exige que as experiências corporais dos estudantes sejam integradas à reflexão sobre a cultura corporal de movimento (BNCC, 2008, p. 475).

O assunto aplicado promoveu outra forma de olhar a dança e enxergar o mundo que nos cerca, criando novas sensações de abordagem onde o aluno desenvolve seus movimentos conforme seu conhecimento de dança, exercitando a improvisação com auxílio dos professores. As práticas culturais dos indivíduos e suas experiências corporais incorporadas à aula trouxeram uma reflexão e entendimento da dança, compreendendo que ela se faz presente no dia-a-dia e na escola havendo uma ligação pedagógica entre ambas.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO
CURSO DE DANÇA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE SOLUÇÕES DE PESQUISA À DOCÊNCIA

Descrições das atividades
<p>1. Preparação corporal:</p> <p>O alongamento inicia com música instrumental, em seguida os alunos começarão a seguir os comandos do professor que estará preparando para a próxima etapa da aula, logo em seguida os alunos ficarão sentados com a posição de borboleta, então começa a rotação do pescoço 8 segundos indo e 8 segundos voltando, depois os alunos irão ficar em pé para um alongamento para os ombros, em pé, flexione o braço direito à altura do cotovelo e traga-o rumo às costas e para a esquerda tanto quanto possível. Segure o antebraço direito com a mão esquerda e, com cuidado, puxe gentilmente o braço direito para o lado esquerdo para intensificar o alongamento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segure o alongamento por dez segundos. • Repita-o do outro lado do corpo. <p>Faça flexões de joelho. Em pé, dobre-se à altura dos quadris, levando as mãos rumo ao chão, e flexione ligeiramente os joelhos. Balance o tronco para a esquerda e para a direita. Relaxe os braços e deixe-os balançar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continue por 20 a 30 segundos. • Evite dobrar-se demais ou permitir que os joelhos ultrapassem a linha dos dedos dos pés. <p>Em seguida os alunos começarão a andar pelo ambiente em que se encontra lentamente e depois acelera, frente e costas, com intuito de aquecer e preparar o corpo.</p>
<p>2. Vivência exploratória:</p> <p>Criar conexão dos movimentos do dia-a-dia e explorando para a dança.</p> <p>Realizar atividade como sentar, levantar, deitar e explorar conforme o ritmo da música.</p> <p>Dentro do ritmo da música realizar movimentos como abraçar, girar, correr, parar, andar.</p> <p>De forma livre quero que todos comecem a dançar no seu lugar.</p> <p>Quero que façam movimentos com base nas emoções e sensações do nosso corpo como: frio, calor, fome, sono, peso, alegria...</p>
<p>3. Relaxamento/roda de conversa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar a respiração mais lenta e profunda detido.

Fig. 3. Descrições das atividades. Fonte: Alunos Pibidianos.

Para todos verem: Aqui se encontra toda a descrição desenvolvida na aula no dia 26 de Novembro 2021.

A nossa organização da aula ministrada teve o cuidado até mesmo nas escolhas das músicas onde foi optado por trazer repertório da atualidade (*tik tok*), trabalhamos a parte superior e inferior do corpo em preparação para a próxima etapa da aula. A vivência exploratória criou conexões do cotidiano relacionando a dança, explanando o espaço e o ambiente, desenvolvendo trabalhos em grupo e convívio social entre todos os participantes, além da inclusão das diversidades dentro da escola. Ao finalizar a prática, optou-se pelo relaxamento trabalhando a respiração, desaceleração dos membros superiores e inferiores.

A roda de conversa foi importante por poder escutar dos alunos o que eles aprenderam, perceberam, seus pontos de vista referente a dinâmica abordada na aula. O resultado foi satisfatório, a troca de experiência entre professor/aluno, seu desenvolvimento como individuo, trabalhando sua expressão e percepção de mundo e ambiente foi bem colocada pelos alunos.

5. Relato dos Alunos 1º ano II e IV do ensino médio

No discurso, a maioria dos alunos nos contaram que já tiveram contato com a dança principalmente fora da escola, por ser comum se envolverem em danças folclóricas do município de Novo Airão. Outros alunos relatam que a marca

da dança em suas vidas se deu em datas comemorativas e apresentações escolares como festival de Aeróbica e Festival de Inglês.



Fig. 4. Foto da roda de conversa. Fonte: Alunos PIBidianos.

Para todos verem: Imagem registrada após as atividades práticas, antes da roda de conversa e relatos dos alunos.

Um aluno em seu discurso retratou a importância desta disciplina na escola, e que deveria ter mais atividades como a mesma. A música do *tik tok* dava vontade de dançar, segundo a fala de uma das alunas. Outro aluno relata que a pandemia atrapalhou esse contato próximo e que foi sua primeira vez fazendo alongamento, cita também que foi bom ter essa atividade para relaxar e descobrir que a dança está em qualquer lugar, apontou um aprendizado significativo.

Com base nessa realidade, foi fundamental o uso das músicas (*tik tok*) do cotidiano dos alunos, que deixou eles à vontade e nos fez refletir sobre a importância da criatividade para elaborar métodos que interagem com o cotidiano, BNCC, escola e a vida cultural dos alunos. Possibilitando novas formas de uso da tecnologia, nos dando suporte para aprendizagem da Dança na escola.

Fica um desejo enorme de finalizar o curso, atuar como professor, muito mais seguro, mais experiente, mais cheio de esperança no que tange a alcançar o alunado na disciplina de artes, trabalhando para que este público, usando não somente, mas também da dança, rumo a uma direção forte, possa ser o protagonista da sua própria história de vida.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARDILO, C.; SOUSA, C. Encontros educativos entre a dança, o ensino da Dança e Paulo Freire. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, 2021. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/26753/19134>. Acesso em: 05 abr. 2022.

LOPES, J. Dançando na Escola: Reflexões com Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/viewFile/1628/1634>. Acesso em: 05 abr. 2022.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: A dança na escola. **Cadernos Cedes** [online], v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jG6yTFZZPTB63fMDKbsmKKv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 set. 2022.

Marcelo do Nascimento Motta (UEA)
E-mail: mmotta7242@gmail.com

Discente cursando 6º período de Licenciatura em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Formado em Técnico em Comunicação Visual pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Daniela Maria de Lima Melo dos Santos (Seduc-AM)
E-mail: daniela.santos@seducam.pro.br

Professora de Artes e Projeto de Vida na Escola de Tempo Integral Danilo de Mattos Areosa em Novo Airão/AM, formada em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), formada em Pedagogia pela Faculdade IBRA de Brasília (FABRAS), pós graduada em Artes visuais pela Faculdade IDEAL e Faculdade Instituto Brasil de Ensino-IBRA (FAMEV).

1306

Disparos: mover em fragmentação

Rebeca Tadiello (ECA USP)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: Traz-se um breve compartilhamento de reflexões iniciais acerca da pesquisa em elaboração. Aborda-se uma possível via de discussão que relaciona corpo, mover e dança dentre aspectos do século XXI (sociedade neoliberal, perpassada pelas realidades digitais e virtuais, frisando as complexidades das singularidades moventes). Dentre estes pontos levantados, aborda-se um caminho relacional diante da comunicação, provocada a partir de corpomover. Nisso, são apresentadas algumas noções sobre o que se chama de Insight Movente, trazido como procedimento cênico, experimental e reflexivo na dança; o insight movente é argumentado em diálogo com o raciocínio abduutivo de Charles Sanders Peirce. Por fim, indica-se um possível caminho para se pensar em uma proposta de fragmentação do mover corporal em dança, trazida como imagem argumentativa diante da contemporaneidade.

Palavras-chave: CORPO. MOVER. FRAGMENTAÇÃO. INSIGHT. COMUNICAÇÃO.

Abstract: A brief sharing of the currently research's reflections are brought here. A discussion about body, moving and dance is made taking into consideration some aspects of the twenty-first century (neoliberal society which includes we living together digital and virtual realities, the emphasis in some aspects of what we call moving singularities among its complexities). Then, taking these points into consideration, a relation between them and a possible conception of communication is brought (considering the moving body to talk about communication, in first place). So, we bring the idea of 'Moving Insight', dialoguing with Charles Sanders Peirce's conception about 'Abduction', placed as a way of experimenting, composing and thinking about dance. Finally, a fragmented way of moving is argued as a possible insight to discuss contemporary experiences.

Keywords: BODY. MOVING. FRAGMENTATION. INSIGHT. COMMUNICATION

1. Situando 'corpomover'

O mover corporal dispara possibilidades de explorarmos formas de estar (e de comunicar) em mundo. A dança apresenta diversas maneiras de considerar a relação do mover diante de múltiplas propostas, abordagens e ênfases no fazer artístico; pontos de argumentação, se considerarmos um cenário expandido e sem contorno nítido (contextos em que produção em dança cênica é discutida), e que refletem diversos apontamentos epistêmicos sobre como abordar 'corpo' e 'mover' enquanto dança.

1307

Dentre situações de composição e de pesquisa cênica que venho experienciando juntamente a grupos, companhias, núcleos de dança e também dentre experimentações próprias¹, tenho considerado alguns pontos de reflexão dentre corpo e mover como presentes em contextos próximos – pontos que talvez indiquem abordagens que nos atravessam e que marquem especificidades: cada relação dentre ‘corpomover’ como uma particularidade temporal, espacial.

A primeira seria cogitar as relevadas singularidades: corpos que movem, sob características próprias e em contextos específicos; o mover em ocorrência.

A segunda seria considerar as possibilidades de organização e de entendimento do mover a partir da expansão das realidades digitais, principalmente tendo em conta o uso de dispositivos móveis que estabelece um acontecimento distintivo da comunicação no século XXI; logo, a expansão da web 2.0 (juntamente aos projetos que se apontam para a web 3.0 ou até 4.0), cogitando toda uma infraestrutura material e virtual que propicia a conectividade das redes informacionais, o trânsito de dados como principal fenômeno que circunda a relação valor-capital nos dias de hoje, dentre outros fatores, indicam um panorama para se discutir as possibilidades em dança, possibilidades que tangem discussões complexas sobre o mover, não excluindo suas dimensões comunicacionais e ontológicas.

Neste cenário, especular, talvez, como corpo e mover (e presenças) podem se articular em metaverso² configura uma provocação tocante ao fazer em dança, já que as noções tradicionais acerca do que entendemos enquanto corpomover podem não dar conta destas realidades referidas. Em suma, é nítido que estamos diante de uma revolução comunicacional e cognitiva que propõe um entendimento acerca do que concebemos enquanto ‘corpo humano’; esse processo cultural também dimensiona as discussões dentre dança e mover.

Enquanto terceiro ponto de discussão aborda-se um emaranhado de

¹ Como artista da dança, transito entre núcleos artísticos da cena independente da cidade de São Paulo, o que me propicia trabalhar com diferentes coreógrafos, diretores, bailarinos e equipes criativas. Também desenvolvo trabalhos próprios, em que elaboro composições a pesquisa possibilidades do mover.

² O Metaverso inclui: projetos 1) de realidade aumentada – sobreposição de elementos digitais dentre a espaço físico tradicional; a lembrar que o ‘digital’ diz respeito a sistemas de informações que necessitam tanto da internet quanto do acesso do usuário; 2) de realidade virtual – exploração de outras realidades projetadas-; 3) e da própria expansão da Internet- rede global que possibilita o compartilhamento de dados entre dispositivos.

A lembrar que o conceito de ‘Internet’ é algo em aberto.

questões que permitem frisar a proposição de realidades corporais (com ênfase no plural) como quesito de complexidade contemporânea; o corpomover como um fenômeno processual que se apresenta diante de camadas sobrepostas de informação indicando um estado corporal marcado pelos quesitos ‘aceleração’, ‘sobreposição’, ‘desreferencialização’³ propondo uma noção possível de estado fragmentado (este último de particular interesse nesta investigação).

Deste modo, a ênfase no plural de estados corporais, que se sobrepõem enquanto corpomover, sublinham as inúmeras camadas informacionais que nos afetam, considerando a conectividade em suas interfaces digitais, virtuais, não digitais, mas mediadas pelos meios tecnológicos que dispomos; vias que criam um universo com possibilidades específicas de interações entre os corpos. Conectividade, por sua vez, associada a um aspecto de aceleração diante da circulação das informações (relacionada à proposta de valorização capital), que proporciona uma quebra entre os referentes comuns a alguns aspectos daquilo que comumente significamos enquanto ‘corpo’. Uma vez posicionado um entendimento de corpo, o mover também é discutido.

Aqui ‘corpomover’ é frisado com uma possibilidade discursiva que evidencia os corpos moventes enquanto ‘estares’, pressupondo, também, ênfases analíticas de abordagens, ou seja, destaques de múltiplas possibilidades para evidenciar tal imbricamento; múltiplas, pois, considerar o mover corporal neste recorte implica sublinhar certo ‘aspecto’ inclusive nas produções de dança.

Pincelo estes três pontos de possível reflexão para indagar justamente como nos movemos no cenário atual, e também para procurar vias de discussão acerca do mover corporal em produções dançantes cênicas nomeadas, até então, como ‘contemporâneas’.

Questiona-se uma certa falta de discussão acerca do ‘mover’ (da movimentação corporal) entre situações de produção e argumentação em dança. Desde uma certa obsolescência do que diz respeito ao falar diretamente sobre ‘mover’ – visto como algo atrelado às esferas da dança lidas enquanto acepções de modernidade⁴, uma concepção talvez mais “antiga” ao relacionar dança e mover

³ Perda ou não reconhecimento do assunto, dos referentes ao objeto e às ação nomeadas; aqui atrelamos este aspecto à sobreposição de realidades aceleradas e em constante atualização dispostas em circuitos comunicacionais hoje em dia, tendo em vista a lógica do capital informação.

⁴ André Lepecki, por exemplo, relaciona certa implicação entre dança e movimento ininterrupto diante do movimento modernista ocorrido a partir dos anos 1930 que reconhecia que a substância

como camada primeira de apresentação da dança...; até também todos os pontos expostos anteriormente que complexificam as concepções de corpo tradicionais (e demonstram certa desreferencialização do mover), abrindo um leque de fragmentos soltos sobre o que podemos explorar na dança.

Talvez as possibilidades de argumentação dentre assuntos mais direcionados a 'corpo' e a 'mover' estejam se debatendo diante de um cenário marcado por realidades fragmentárias que se alternam, modelam e estilham.

2. Comunicação e mover

Venho percebendo um interesse em investigar e buscar caminhos de escuta e de proposição a partir do mover corporal em dança; além de percebê-lo como uma condição para o 'conhecer', o mover em corpo é trazido também como uma maneira de pensarmos sobre 'comunicação' nos dias de hoje, talvez como uma proposta de referencialização do corpo diante das realidades fragmentárias sugeridas.

Entre mover e conhecer, tem-se o fator motor intimamente relacionado com a nossa percepção de mundo, e logo, condicionante de todo processo de conhecimento que dispomos:

Apesar de compreender que não há separação entre corpo e mente, me interessa na discussão de como o cérebro humano na relação com um movimento gera conhecimento [...] mapas são construídos de fora para dentro do cérebro quando interagimos com objetos, por exemplo, uma pessoa, uma máquina, um lugar. [...] O termo mapa é aplicado a todos esses padrões representativos que são enquanto imagens na nossa mente (BASTOS, 2017, p. 27-28)⁵.

Os mapas formados no cérebro, através do contato com as informações dentre os ambientes em que corpo transita, funcionam como mediações experienciadas enquanto imagens; disto estaria o próprio mover como experiência; fator que propicia uma mediação entre mundo e corpo – ambos não completamente apartados e também nunca estagnados. Assim, é a partir do mover que percebemos

"ontológica da dança" seria justamente o movimento: "Entretanto, é só na década de 1930 que a total identificação ontológica entre movimento ininterrupto e o ser da dança é claramente articulada como uma exigência inescapável para qualquer projeto coreográfico" (LEPECKI, 2017, p. 24); e: "[...] o emblema da modernidade é o movimento, segue-se que a modernidade interpela seus sujeitos a se constituírem como espetáculos emblemáticos de seu ser: a motilidade" (LEPECKI, 2017, p. 25).

⁵ Para maior aprofundamento consultar: BASTOS, H. **Corpo sem vontade = Cuerpos involuntad**. São Paulo, ECA/USP: Cooperativa Paulista de Dança, 2017.

e que tecemos pensamentos. O conhecimento acaba estando enquanto permanência da capacidade de mover, quase correlata com o 'estar'.

Neste ponto, aborda-se uma possível correspondência entre os mapas dispostos no cérebro e o conceito de Objeto Imediato, adentrando a semiótica lógica de Charles Sanders Peirce:

O signo⁶, na concepção de Peirce, sempre busca seu objeto, sendo a operação do signo a operação do objeto através do signo – o signo é um procurador (caráter vicário do mesmo). Dentro disso, o Objeto Dinâmico é o objeto em si próprio e o Objeto Imediato é aquele que é apresentado no signo – o objeto tal qual está re(a)presentado. O objeto dinâmico é impossível de ser conhecido em sua totalidade devido ao caráter mediador ao qual todo processo de conhecimento está submetido. O objeto imediato, portanto, é a parcela daquilo que o signo pode tornar conhecível de seu objeto dinâmico, é o fragmento material (sob certo aspecto, a depender do caráter do signo) do referente (o objeto) que está presente no próprio signo.

Considerando o signo triádico proposto por Peirce, dentre também as outras divisões entre Objeto e Interpretante⁷, propõe-se a seguinte interpretação, que relaciona a ocorrência dos mapas cerebrais com o objeto imediato. Disso, o objeto dinâmico corresponderia às possíveis informações que nos afetam e que estão dispostas em mundo (em recortes concretos específicos, aquilo que possibilita formas de afeto); essas informações reverberam diretamente na organização dos mapas cerebrais, que são padrões neurais que surgem dentre organizações provisórias do corpo em espaços-tempos – os mapas aqui colocados, pois, como objeto imediato: aquilo do referente que está presente em signo, ou, aquilo que de mundo se faz matéria disponível em corpo; o signo, por sua vez, pode ser argumentado como essa materialidade dinâmica que se processa em corpo, através

⁶ Peirce propõe um signo triádico, signo que se analisa em três instâncias ao mesmo tempo em que é a atuação conjunta delas: o objeto (referente, aquilo que o signo representa), o signo em si (mediador entre objeto e interpretante) e o interpretante (aquilo que o signo causa/ afeta em uma mente, humana ou não). Trata-se de uma relação lógica triádica e mediativa, o signo (um primeiro) representa seu objeto (um segundo) sob certo aspecto, e o interpretante (um terceiro) gerado pelo signo tem uma relação indireta com o objeto, sendo o interpretante também um outro signo gerado em outra mente. Um signo genuíno é aquele que promove uma série e interpretantes infinitos; esta ação do signo chama-se semiose (ação sem objeto originário, em que o caráter significativo dos signos realmente acontece).

⁷ O Objeto divide-se, portanto, em Objeto Dinâmico e objeto Imediato; e o Interpretante, em Interpretante Imediato (potencial de interpretação contido no signo); Interpretante Dinâmico (o interpretante que realmente se verifica como concreto e singular diante do intérprete) e o Interpretante Final (uma fronteira ideal e projetada para onde os interpretantes todos devem convergir em algum momento).

justamente as realidades digitais que nos inserimos, as complexidades comunicativas que possuímos diante de tantas informações que circulam entre nós, diante do capital que coloca-se enquanto informação; diante da complexidade (e também da confusão) para discernir possíveis referenciais para abordar 'corpo' (não discutimos mais tanto sobre mover, por exemplo); levando em conta, ainda dentro disso, um contexto em que a atenção é disposta de forma fragmentária diante das inúmeras demandas rapidamente atualizáveis que operam sob nós, em que corpo é sinônimo de capital humano, em que a lógica competitiva reposiciona as formas de solidariedade com outro... E dentro disso pincela-se também: as inúmeras camadas informacionais que perpassam corpo em qualidades de aceleração, impelindo uma constante plasticidade de si, não apenas atrelada ao aspecto adaptativo que a proposta neoliberal de estar impele aos artistas que buscam trabalho, mas principalmente diante de dinâmicas que sugestionam diferenciação constante como proposta de valor. (A olhar a forma como os artistas independentes da dança atuam diante das inúmeras demandas de projetos, de propostas cênicas, de propostas publicitárias... os *jobs*⁹ de maneira geral).

Neste cenário, talvez pensar em comunicação considerando o corpo como um ponto de partida seja uma maneira de viabilizar as discussões possivelmente adjetivadas como 'críticas', desarticulando-as deste cenário semiótico em contexto neoliberal marcado pela horizontalização dos valores, das trocas, das maneiras de cultivar o conhecimento e pela circulação acelerada (atualizada a todo instante) de informações, impelindo um estado movente fragmentado marcado pela constante projeção virtual, pela diferenciação acelerada e pela atenção multifacetada sob vetores contraditórios¹⁰.

Pascal Gielen considera que a última onda de globalização contribuiu para a horizontalização das nossas relações em mundo. A metáfora propõe, através de imagens que embasam modos de agir, que em contexto gerais, as formas de

⁹ Palavra é utilizada para se referir a trabalhos pontuais, geralmente atrelados ao universo corporativo.

¹⁰ Não surpreende o aparecimento de gerações marcadas por questões cognitivas que perpassam desde as ansiedades patológicas até as depressões. Como falamos sobre mapas cerebrais anteriormente, fica nítido que a elaboração de conhecimento e toda a experiência perceptiva que temos são fatores atrelados ao como nos relacionamos com o ambiente e como este também propõe estares de corpo. Assim, ansiedade e depressão são fatores relacionais, não atrelados unicamente à química corporal como fator isolado. Talvez a falta de perspectivas diante de qualquer projeção futura (inúmeras possíveis projeções de futuro) seja uma dificuldade em justamente compreender o quesito movente das ações que dispomos em corpo. Que ação cabe neste cenário descrito? Isso é dado como questão?

verticalização que conhecemos – que podem ser associadas àquelas que possuem informações adensadas e conectadas mais solidamente entre si – estão sendo minadas, dando vasão ao surgimento, então, de um mundo plano/ horizontal. Este mundo é marcado pela conectividade (possibilitada pela Internet) e pelas redes como forma de configuração dos atos em sociedade... coreografia expandida.

Neste ambiente, os artistas, vistos como empreendedores criativos (dado que no neoliberalismo constrói-se a lógica performativa do corpo empresa) estariam produzindo de acordo com o formato de projetos, trabalhos e agenciamentos coletivos pontuais (a estilo dos *jobs*). Esta forma de encadeamento contribui para vivermos em estados antecipatórios constantes (buscando e cultivando sempre as possibilidades futuras de se executar outro projeto e, logo, conseguir meios de trabalho e de subsistência) além de instaurar uma forma de estar que não permite grandes aprofundamentos dentre as relações com as pessoas ou com as próprias questões surgidas em trabalho (dentre a produção artística e suas interfaces). Este meio movente infere, portanto, ansiedades (cogitando a projeção de ação num futuro virtual/ potencial) e uma espécie de solidão apática diante dos corpos, dada a constante adaptabilidade nômade a que os artistas são impelidos nesta terceiridade¹¹ performativa.

Posto em termos abstratos, os empreendedores criativos são, portanto, alocados de forma muito flexível no tempo e no espaço que devem envolvê-los. Os benefícios simbólicos e econômicos das relações frágeis e facilmente permutáveis são, no entanto, contrabalanceados pela falta de fé e de lealdade pelas mesmas circunstâncias locais e pela mesma história. Portanto, o indivíduo que é permanentemente móvel, mental e fisicamente, perde sua característica de 'Ser Sustentável', de acordo com Sennet (1998). [...] Defender uma ideia criativa é apenas relativa e temporariamente relevante. Pela duração do projeto e por quanto tempo o ambiente quiser, como um posicionamento ultrapassado deve ser produtivo, mas depois se torna irritante e algo de que se livrar. Em outras palavras, o trabalhador criativo já não tem que assumir uma posição (GIELEN, 2015, p. 55).

Percebe-se, diante destas realidades coexistentes, que a verticalização de procedimentos artísticos (modo coerente de se tratar as pesquisas em dança: através de aprofundamentos) torna-se uma proposta de resistência contextual. Além de que, as 'críticas', como relações reflexivas que também demandam certo cultivo de conhecimentos e, com isso, tempo de produção de raciocínios, torna-se algo que

¹¹ Charles Sanders Peirce propôs três categorias universais que dividem os elementos da experiência em três vertentes. A terceiridade é a categoria das relações triádicas, da generalidade, dos fenômenos que chamamos de leis, regras, hábitos, sínteses e representações enquanto pensamento consciente.

apenas não vinga.

Retomando, olhar para a comunicação a partir de corpomover torna-se uma via de reflexão que referencializa as pautas de hoje em dia, inserindo uma possível dimensão crítica ao solicitar um olhar a algo que nos é inerente: os corpos moventes.

Em dança, o cultivo das discussões que pautam corpo, mover e comunicação se encontram diante de um cenário que nos impele urgentemente a capacidade de interpretar os contextos, signos; tanto em proposição cênica (para dialogarmos com as camadas de complexidade que envolvem corpo e seus entendimentos) até pensarmos na dança como meio de subsistência, que de maneira ou outra, atravessa nosso mover.

3. '*Insight* movente'¹²

Como abordagem acerca das possibilidades de mover em dança e também adentrando um eixo de verticalização de pesquisa, exponho um ponto de reflexão que perpassa as questões indicadas.

Ao longo das vivências em processos criativos como integrante de outros grupos de dança e também diante das experimentações que venho realizando enquanto estudos e composições próprias, tenho reparado em um caminho específico que circundo diante as investigações em mover. Trata-se, talvez, de um modo de acontecimento em corpo que chama minha atenção, tanto como procedimento experimental quanto como disparo para composição cênica, até a evidenciação deste modo no dia a dia, como evento perceptivo e propulsor de pensamentos.

Trata-se do que aqui nomeia-se como '*insight* movente', evidenciado a partir e enquanto corpomover.

A expressão '*insight* movente' refere-se a uma percepção de encadeamento de mover; uma maneira de mover que desponta em corpo e que promove alguns desdobramentos cênicos.

Trata-se de uma situação movente que deflagra uma espécie de junção inusitada (não costumeira e performática) entre camadas de informações e de

¹² No que diz respeito aos '*Insights* Moventes', trago aqui algumas considerações ainda em início de desenvolvimento. O que se busca discutir enquanto *insight* movente está sendo trabalhado dentro na pesquisa de mestrado em artes cênicas que comecei a adentrar em 2022.

signos que estão presentes em corpo e que são acionadas de maneira não conduzida (não como um raciocínio), mas que reverberam em um pensar e em um comunicar que surge como “novidade” e que pode ser escavado, circundado e refletido. Basicamente trata-se do que vem me instigando a investigar movimentações e a compor trabalhos/estudos em dança.

O que diferencia o insight costumeiro daquilo que aqui chamamos de insight movente é que o último advém de situações de experimentação do mover em dança, geralmente pautadas em situações de improvisação (mover sem partituras sequencias de codificação do gesto) que envolvem mover sob algum mote (conjunto de informações que sugestionam modos de experimentação: diretrizes, tarefas, gramáticas e caminhos para se conduzir o mover, abertura a acasos e sensações...).

O insight movente circunda o mover corporal como pensamento e como comunicação; ele aparece como uma configuração de mover inusitada e não totalmente cogitada antes; essa proposição de mover abarca modos possíveis de estar em cena e de, justamente, mover, abrindo caminho para performatividades outras (em cena e em mundo). O insight movente, como um flash de junção de informações em corpo, comunica pensamentos, reflexões e hipóteses que incluem palavras, imagens, figuras, sensações sinestésicas; aspectos em que os signos se corporificam e acabam atuando como vias de reflexão (fresca) sob aspectos das nossas vivências.

Exemplifica-se: o corpo que encontra formas novas de executar um mover (uma queda, uma trajetória de braço...); situações em que, ao mover, uma frase surge e cria sentidos propositivos e curiosos; o mover que deflagra uma figura, uma imagem, uma narrativa... Cada uma destas materialidades emergentes com propósitos reflexivos dentre as realidades que nos atravessam.

Venho me deparando com, até o momento, três maneiras de encaminhar a proposição acerca do insight movente: a primeira seria possibilitar uma escuta diante destes insights que ocorrem sem aviso prévio e trabalhar as possibilidades emergidas deles enquanto pesquisa de movimentação; a segunda seria, a partir dos moveres emergidos em insight corporal, traçar propostas cênicas, isso já considerando os diversos pensamentos que perpassam o insight e seus links associativos com aspectos do mundo que experienciamos e refletimos: o insight circundado e refletido como proposta de composição cênica que propõe, em matéria final, uma configuração possível de cena – partida de uma hipótese de

do que vivemos em contemporaneidade como artistas da dança.

Este ponto segue em elaboração dentre o processo de pesquisa, que propõe justamente a qualificação do mover fragmentado circundando-o diante de alguns aspectos cênico-coreográficos (torná-lo 'mote'). Este mote, por sua vez, como uma camada reflexiva diante daquilo que se pretende traçar enquanto 'lógica do job'.

De antemão, deixo um fragmento de pensamento embasado diante de corpomover, de dança e de aspectos da contemporaneidade apontados até aqui:

Algumas imagens têm sido abordadas para descrever alguns processos que vivemos atualmente. Dentre elas podemos citar a Modernidade Líquida de Bauman (contando com as qualidades de fluidez, leveza, estados sem muita liga – esta seria características dos sólidos), ou até mesmo o mundo plano, húmido e fluido (líquido também) proposto por Pascal Gielen.

Mover-se leve, e não mais aferrar-se a coisas vistas como atraentes por sua confiabilidade e solidez – isto é, por seu peso, substancialidade e capacidade de resistência – é hoje recurso de poder. Fixar-se ao solo não é tão importante se o solo pode ser alcançado e abandonado à vontade, imediatamente e em pouquíssimo tempo. A desintegração da rede social, a derrocada das agências efetivas de ação coletiva, é recebida muitas vezes com grande ansiedade e lamentada como "efeito colateral" não previsto da nova leveza e fluidez do poder cada vez mais móvel, escorregadio, evasivo e fugitivo (BAUMAN, 2001, p. 22).

E "um mundo plano e úmido, que vê a si mesmo como uma rede, pressupõe características específicas e faz certas demandas para as pessoas que estão flutuando sobre ele" (GIELEN, 2015, p. 39).

Indaga-se como ficam tais imagens diante de realidades que além de deslocarem constantemente seu referencial de corpo, perdem também seu referencial de chão; fluidez e leveza seriam qualidades que se associam a uma geração que se move diante de ansiedades e entraves de verticalização afetiva? Até que ponto falamos sobre um mundo plano quando há tantas realidades materiais sobrepostas que nos impelem vetores diversos e contraditórios? Será uma cinética fluída, leve e horizontal? Em que aspectos?

Traz-se uma via de investigação em corpomover, que propõe um insight movente e cinético que não se recai apenas sobre um corpo, mas que pode refletir sobre as realidades que vivemos hoje: talvez um mover fragmentado nos traga motes de inferências

Atenção em fragmentos, identidades sob demanda, plasticidade de si

impelida pela lógica neoliberal, vivências atravessadas pela potência da ação virtual e digital, dança em circuito de capital informação, diferenciação constante entre corpomover como proposta de valoração, aceleração/atualização constante que impele fragmentação de estares, corpo em estilhaços como impossibilidade de integridade...

Sigo, portanto, em vias de investigação a respeito destes pontos aqui compartilhados em fragmentos de reflexão.

Referências

BASTOS, H. **Corpo sem vontade = Cuerposinvoluntad**. São Paulo, ECA/USP: Cooperativa Paulista de Dança, 2017.

BASTOS, H. (org.). **Coisas vivas. Fluxos que informam**. [recurso eletrônico] /organização Helena Bastos. São Paulo: ECA-USP, 2021. – (PPGAC ECA USP 40 anos; 4).

BAUMAN. Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2001.

DANTAS, M. **A lógica do capital-informação: a fragmentação dos monopólios e a monopolização dos fragmentos num mundo de comunicações globais**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2016.

GILLEN, P. **Criatividade e outros fundamentalismos**. São Paulo: Annablume, 2015.

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

GREINER, C.; KATZ, H. (org.). **Arte e cognição: corpomídia, comunicação, política**. São Paulo, Annablume, 2015.

HÉRCULES, R. Epistemologias em Movimento. **Sala Preta**, [S. l.], v.10, p. 199-203, 2010.

KATZ, H. CORPAR: Porque corpo também é verbo. In: BASTOS, H. (org.). **Coisas vivas. Fluxos que informam**. [recurso eletrônico] /organização Helena Bastos. São Paulo: ECA-USP, 2021. – (PPGAC ECA USP 40 anos; 4); p. 19-31.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. Tradução José Teixeira Coelho Neto São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

PEIRCE, C. S. **Ilustrações da Lógica da Ciência**. Tradução e introdução de Renato Rodrigues Kinouchi. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

PEIRCE, C. S. **The Essential Peirce – Selected Philosophical Writings**. Volume 1 (1867-1893). Edited by Nathan Houser and Christian Kloesel. Indiana University Press, 1992.

PEIRCE, C. S. **The Essential Peirce – Selected Philosophical Writings**. Volume 2 (1893-1913). Edited by The Peirce Edition Project. Indiana University Press, 1998.

SANTAELLA, L. **Semiótica Aplicada**. São Paulo: Cengage Learning, 2002.

SANTAELLA, L. **A teoria geral dos signos**. São Paulo: Cengage Learning, 2000.

Rebeca Tadiello (ECA USP)

E-mail: rebecatadiello.p@gmail.com

Rebeca Tadiello, artista da dança, é natural de São Paulo- SP. Trabalha na cena independente da cidade atuando em companhias/grupos de dança e ministrando aulas de dança contemporânea. Desenvolve trabalhos próprios desde 2017. É graduada em Comunicação Social (Relações Públicas) pela ECA-USP e, em 2022, dá início à pós- graduação (mestrado) no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - PPGAC ECA USP.

1320

Pedra, terra e água: o muro como pele do espaço na Aldeia Maraka'nà

Ruth Silva Torralba Ribeiro (UFRJ)

Elaine Vieitas da Cruz (UFRJ)

Francislei Belizario (Univ. Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà)

Giulia Lucas Silva (UFRJ)

Iraneuza Bernardo Gregório (Univ. Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia
Maraka'nà)

José W. P. Araújo (Univ. Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà e
Centro de Etnoconhecimento Socioambiental Cauré)

Lidia Lorangeira (UFRJ)

Luiz Carlos Sanches Valera Filho (Univ. Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia
Maraka'nà)

Maria das graças Xavier Dias (Univ. Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia
Maraka'nà e Centro de Etnoconhecimento Socioambiental Cauré)

Mayra Xavier Araújo Guajajara (Univ. Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia
Maraka'nà)

Sandro Cruz de Sousa (Univ. Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà)
Thaís Leitão Chinline (UFRJ)

Vinicius Almeida dos Santos (Univ. Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia
Maraka'nà)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: Esse relato aborda experiências do Núcleo de Pesquisa, Estudos e Encontros em Dança (onucleo) da Universidade Federal do Rio de Janeiro na aliança com a Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà, durante o programa de Residências Partilhadas — edição Ecologias Espaciais, do Laboratório de Crítica / UFRJ, com apoio do Hemispheric Encounters / Social Sciences and Humanities Research Council (Canadá). Entre os meses de janeiro e junho de 2022, a ação de reformar e pintar um dos muros da Aldeia Maraka'nà contraiu o elo somato-afetivo d'onucleo na prática de *estarcom* este território indígena. Um gesto de criação coletiva que emerge na “pele do muro” como mural artístico e ato de demarcação, proteção e fortalecimento de culturas originárias apoiadas e/ou acolhidas na aldeia. A dança surge não como movimento coreográfico, mas no *estarcom* que é exercício de presença e de expressão sensíveis às lutas pela vida e pela ancestralidade. Na alteridade entre pessoas indígenas e não-indígenas - autoras/es deste trabalho - dançar e escrever se fazem “em cruço” e em nutrição mútua para sustentar mundos e “arrancar o asfalto” que impede conexões com o chão da Terra.

Palavras-chave: AÇÃO COLETIVA. ANCESTRALIDADE INDÍGENA. ECOLOGIAS ESPACIAIS

Abstract: This paper addresses experiences of the Núcleo de Pesquisa, Estudos e Encontros em Dança (onucleo) of Universidade Federal do Rio de Janeiro in alliance with the Pluriethnic and Multicultural Indigenous University Aldeia Maraka'nà, during

the program Residências Partilhadas - edition Spatial Ecologies, developed by Laboratório de Crítica / UFRJ, with the support of Hemispheric Encounters / Social Sciences and Humanities Research Council (Canada). From January to June 2022, the action of refurbishing and painting one of the walls of Aldeia Maraka'nà, contracted the bond between onucleo and the indigenous territory by the practice of *beingwith*. A gesture of collective creation that emerges in the "skin of the wall" as an artistic mural and an act of demarcation, protection and strengthening of the original cultures that live in the territory. The dance emerges not as choreographic movement, but in the *beingwith* which is an exercise of presence and expression sensitive to the struggles for life and ancestry. In the alterity between indigenous and non-indigenous people - both authors of this work - dance and writing are made in mutual nourishment to sustain worlds and to "tear away the asphalt" that prevents the connection with the Earth's ground.

Keywords: AÇÃO COLETIVA. ANCESTRALIDADE INDÍGENA. ECOLOGIAS ESPACIAIS



Fig. 1. No centro, uma planta com flores roxas nasce em meio à uma das frestas do asfalto que está rachado. Outro ramo com quatro folhas ocupa o canto inferior direito da imagem e sua sombra aparece no chão de asfalto. Ao fundo, uma árvore de tronco largo está à frente de uma tenda azul e à esquerda do prédio da Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà.

Essa escrita relata a experiência vivida dentro do programa de Residências Partilhadas LabCrítica - edição Ecologias Espaciais - uma ação realizada pelo Núcleo de Pesquisa, Estudos e Encontros em Dança (onucleo) e a Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà.

O programa de Residências Partilhadas LabCrítica, coordenado por Sérgio Andrade (PPGDan/UFRJ), ocorre em parceria com projetos comunitários e com núcleos artísticos brasileiros. A edição **Ecologias Espaciais** foi composta pela artista manauara, **Yara Costa**, que trabalha com a comunidade indígena de Itacoatiara-Mirim, em São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas; pelas integrantes d'onucleo/UFRJ), **Giulia Lucas, Lidia Larangeira, Nane Vieitas, Ruth Torralba e Thais Chinline**, que atuam em colaboração com a *teko haw* Maracanã, aldeia indígena localizada no centro urbano da cidade do Rio de Janeiro; e pelos artistas **Pablo Carvalho e Taís Almeida**, que coordenam diversos projetos no bairro de **Cavalcanti**, na zona norte do Rio de Janeiro. Neste texto vamos relatar uma ação realizada na parceria entre onucleo e a Aldeia Maracanã, onde acontecem as atividades da Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà.

onucleo do Departamento de Arte Corporal e do PPGDan da UFRJ, é um coletivo de pesquisadoras artistas da dança, atualmente voltado para a investigação de “práticas de *estarcom*”: fazeres de dança que não encadeiam sequências de movimento coreográficos, mas se atentam ao gesto, aos micro movimentos em todas as suas dimensões afetivas e projetivas, ao campo de forças e à presença (LARANJEIRA; RIBEIRO, 2020). Nomeamos de contracoreográficas (LARANJEIRA, 2020) essas práticas que operam fora da lógica hegemônica da dança regida por: comando e obediência, competição, solipsismo, meritocracia, racismo e sexismo. Nas proposições contracoreográficas inauguram-se novas potências de relação, corporeidades e possibilidades de criação. O cuidado que emerge nos encontros move-se num espaço relacional e coletivo, numa aposta sem garantias que tem o chão da Terra como suporte-colo e afeto como guia.

A **Aldeia Maracanã** — território indígena em contexto urbano — tem como lideranças **Urutau Guajajara e Potira Krikati Guajajara**, desde 2013. Neste ano, durante as obras para os grandes eventos esportivos mundiais sediados no Rio de Janeiro, o governo do Estado orquestrou uma violenta e ilegal operação de retirada dos indígenas desse território para concedê-lo à iniciativa privada. Foram necessárias muitas ações de resistência para impedir a consolidação desse projeto

de expropriação do território indígena, e o gesto de José Urutau Guajajara — permanecer por 48 horas em cima de uma árvore ¹ — foi determinante para a manutenção da resistência da Aldeia. A bravura de Urutau o consolidou como cacique do território.

A Aldeia Maracanã ou Aldeia Maraka'nà, em tupi-guarani, é localizada na antiga sede do Museu do Índio e vizinha ao maior estádio esportivo do Brasil, no bairro do Maracanã (RJ) – um território tupinambá denominado taba Jabebiracica ou Aldeia Maracanã (SILVA, 2020, p. 115). Essa taba era há mais de 500 anos uma das mais importantes da Guanabara. Em 1862, o Duque de Saxe, que havia ganho posse do terreno ao se casar com a Princesa Leopoldina, construiu o prédio que, em 1910, foi doado para o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), órgão criado no mesmo ano pelo Marechal Rondon. O espaço abrigou o Museu do Índio até 1977, quando foi transferido para um prédio em Botafogo. O território ficou sem destino até que, em 2006, foi retomado por um grupo de indígenas de diversos povos que o denominaram de Aldeia Maraka'nà e o reivindicam como um território indígena sagrado.

As lideranças, ao problematizarem a história do território, sempre lembram da importância da resistência no espaço que é sagrado e ancestral (UNIVERSIDADE INDÍGENA ALDEIA MARAKA'NÀ, 2020). Como nos conta Potira Krikati Guajajara “tem ossos indígenas enterrados, tem toda uma história, que o Estado tomou novamente dos indígenas” (PACHAMAMA, 2018 p. 101). A luta indígena é feita com o fortalecimento da cultura e da ancestralidade, sendo o engajamento dos jovens guerreiros, fundamental para garantir uma perspectiva de futuro como ancestral.

Ao iniciarmos as Residências Partilhadas LabCrítica, consolidamos a aliança entre o núcleo e a Aldeia com a criação coletiva de um muro de proteção e expressão das artes indígenas. Os jovens do território lideraram, auxiliados por Urutau e Potira, o desenvolvimento da ação. O engajamento em ações concretas, como a reforma do muro e sua pintura, fortalece o vínculo com o território e facilita a emergência das marcas da memória ancestral pelas mãos dos mais novos. A construção do muro vai ajudando a consolidar o processo de autodemarcação do território que é corpo e é espírito, como nos ensinam as palavras Inara do

¹ Para saber mais acesse o vídeo URUTAU Resistência Maraka'nà em: <https://youtu.be/QGU2qA3pjz4>

Nascimento Tavares (2019), indígena do povo Sateré Mawé.

A realização da reforma do Muro

O projeto foi dividido em duas etapas que consistiram em: 1) reformar os aproximados 35 m de muro previamente existentes, cobrindo os tijolos expostos com cimento, alinhando e alisando sua superfície; 2) pintar o muro com expressões dos diversos povos que compõem a multiculturalidade da Aldeia Maracanã, na produção de um mural de arte indígena contemporânea em um dos principais “cartões postais” cariocas.

O primeiro gesto realizado para iniciar o trabalho foi o de engajar as jovens lideranças comprometidas com o projeto. Na contração comunitária, rebocar juntos, emboçar juntos, ativar coletivamente os músculos que sustentam a pele do espaço e sua potência de expressão. Reunir cimento, areia, pedra, água e revirar a massa. Cobrir de cimento e alinhar as paredes. Alisar a superfície para que ela se transforme em “tela”. Uma tela que confronta a terraplanagem, o silenciamento, de monumentos oficiais para se comprometer com as experiências de pessoas indígenas que ocupam e contribuem com a vida não apenas nas florestas e em áreas rurais, mas nos grandes centros urbanos como a cidade do Rio de Janeiro.

O segundo gesto foi o de substituir o cinza do cimento pelo branco e pintar junto, com as cores da diversidade de povos e culturas que são acolhidos na Aldeia Maraka'nà: Guajajara, Xukuru, Akroá Gamella, Guarani, Tikuna, Pataxó, Maxakali, Goytacá, Guarani Kaiowá, Tupinambá, Tiriyo, Ashaninka, Quechua, Aimará... Assim como a pele do corpo que recebe o jenipapo, o muro foi sendo coberto de diferentes grafismos e motivos artísticos. Através da escuta do chão, da sintonia afetiva e da ação coletiva, a superfície foi ganhando cor e movimento ao ecoar expressões de algumas das mais de 270 línguas indígenas faladas no Brasil.

A ação do muro foi um levante também da autoestima e da valorização da cultura das jovens lideranças. Quantos artistas se revelaram na pintura do muro com grafismos, desenhos, paisagens!



Fig. 2. Em preto e branco. Uma mulher negra usando um turbante de estampa florida, brincos de formas geométricas vazadas, uma blusa branca que deixa aparecer o top branco com estampas coloridas; está de perfil e oferece o braço direito para que uma mulher indígena desene, com um graveto, grafismos em cor preta. A segunda usa óculos de grau, cabelos soltos, uma pulseira colorida e tem uma tatuagem no antebraço. Ao fundo, o muro desfocado da Teko Haw Maraka'nà. Foto de Wagner Cria.

A experiência coletiva em torno de um objetivo comum foi aproximando afetivamente as integrantes d'onúcleo às jovens lideranças da Aldeia, tecendo redes, trocas de saberes e fios de confiança. O engajamento e o protagonismo da juventude pareceram reverberar em outras atividades da Aldeia, e o movimento foi atraindo aliados, apoiadores e parcerias na realização das pinturas, desenhos, grafismos e registros.

Assim que piso o chão da Aldeia sinto abrir em mim
 uma nova experiência tempo-espço.

Toda urgência e pressão das tarefas e das funções ordinárias são suspensas pela sintonia com os seres do território: o pé na terra, o vento nas árvores, Potira, Sandro, Zawara... a nova ninhada de pintinhos, o pariri que vingou, a conversa com uma nova conhecida.

Os silêncios, sons de carros, sons do fogo. A lua cheia nos banha nas tardes em que celebramos o encontro e combinamos estratégias de luta. Todo dia é uma nova lição sobre os ciclos do corpo, da vida e da terra. Todo dia, sob o som do maracá, a promessa de que, apesar de tanta violência, amanhã a vida na Aldeia vai reexistir... ²

² Escrita somato-cartográfica de Lidia Larangeira produzida durante a experiência de feitura do muro.

O trabalho coletivo no muro provocou uma dilatação espacial, expandindo os limites geográficos do território para além de seus muros. A presença das pessoas pintando um grande mural despertava a curiosidade e incitava quem morava, passava ou trabalhava ali a conhecer as atividades que acontecem na Aldeia. Assim, os policiais, a moça que vende sacolé, o menino que vende pano de prato no sinal, o guarda municipal, várias pessoas que circulam pelo espaço de fora da Aldeia, se aproximaram e contribuíram de diversos modos. O muro reuniu e construiu histórias, trouxe outro tempo para o encontro. Ação para a comunidade que reverberou na relação com a cidade. O muro “edificou”, materializou relações de pertencimento, visualidade e presença.

Pelo trabalho coletivo entre indígenas e apoiadores, o muro se transformou em um mural de arte indígena contemporânea criando uma zona limiar em que dimensões “de dentro” e “de fora” - não estanques nem excludentes - se reconhecem, se aproximam e se contagiam. As reações de vizinhos e de transeuntes parecem ter ficado mais intensas, evidentes, sobretudo para aqueles que não conheciam a existência de uma aldeia indígena ao lado do maior estádio esportivo da América Latina, *Abya Yala*³. Descrédito, descrença, ódio, surpresa, alegria, orgulho, esperança foram alguns dos afetos aglutinados pelo muro e que constituíram episódios de nossa experiência artística e ativista.

A Aldeia Maracanã refloresta o que conheço enquanto espiritualidade, expressão artística, política, alteridade. Como performar outros sentidos para a brancura, própria e a do mundo? Seria possível?

Reconhecer constantemente o contexto de guerra confronta privilégios, lugares de pertencimento, escancara o desconforto e a responsabilidade na aliança com pessoas indígenas e, sobretudo, com quem somos.

A proximidade com a *teko haw* Maraka'nà me fez sonhar uma dança que ocorre em uníssono com o gesto de plantar; um movimento de inteireza, constância, abertura e energia para nutrir o chão onde vivo, o Morro da Conceição, a sustentar sonhos coletivos com poeiras de tantos chãos. “Arrancar o asfalto” da cidade, toca, aproxima, contagia e confronta uma sensibilidade represada pelo imperativo da descartabilidade colonial. A convivência com Potira, Urutau, Maxakali e tantas presenças humanas e não-humanas desmistifica valores hegemônicos tidos como “verdade”, produzindo parentescos silenciosos que brincam e confrontam em reconhecimento mútuo.⁴

³ Nome que o povo Kuna, originários do território, que agora ocupam a região da Colômbia, denominavam o espaço que atualmente é denominado de Américas. *Abya Yala* significa terra madura ou terra viva.

⁴ Escrita somato-cartográfica de Thaís Chinline produzida durante a experiência de feitura do muro.

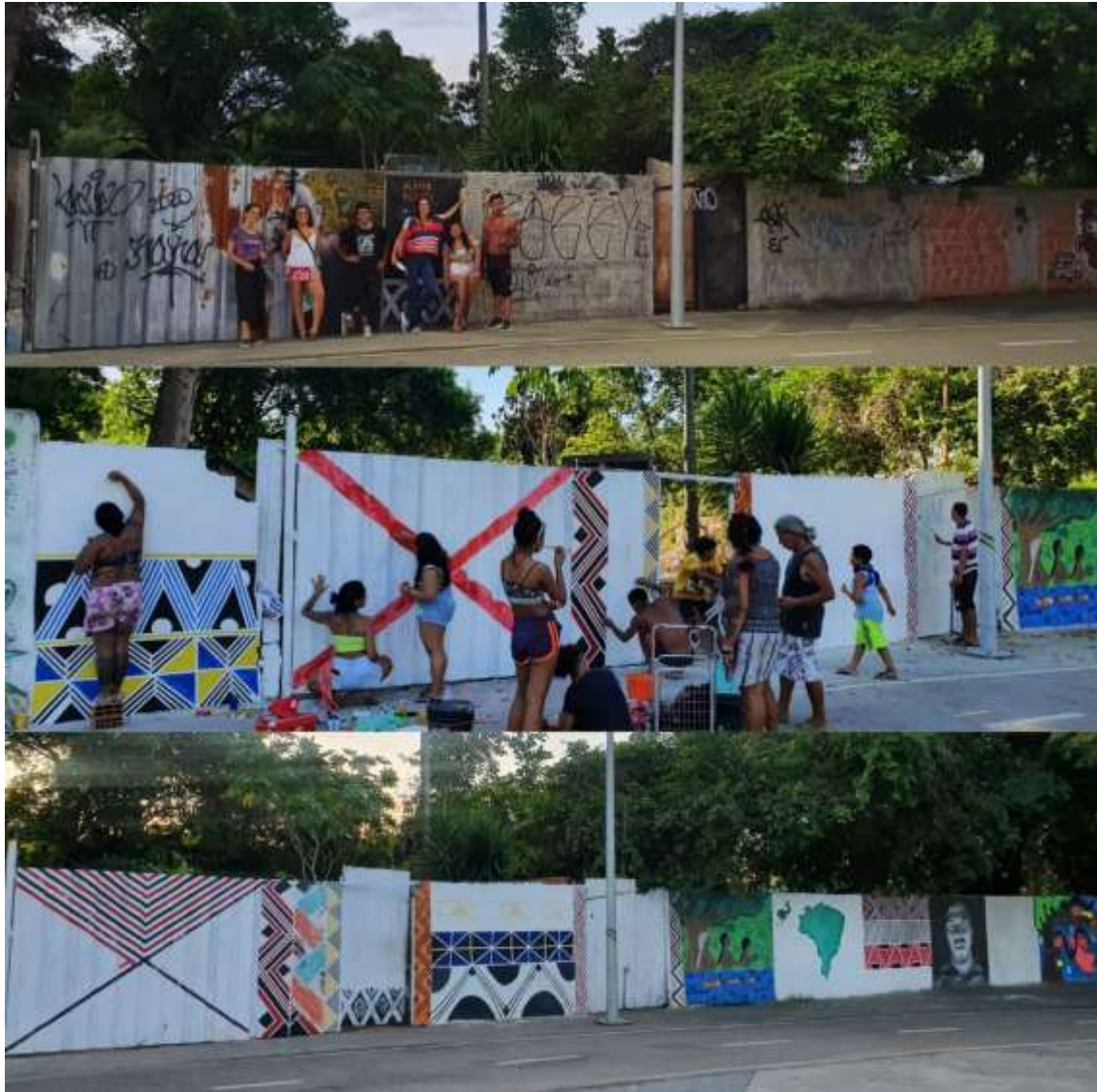


Fig. 3. Uma colagem vertical com três fotografias do muro em etapas diferentes de sua reforma. Na superior, seis pessoas estão em pé e olham para a câmera à distância. Atrás delas, partes do muro estão em tijolos e outras têm pichações em preto. Acima do muro, copas das árvores da Aldeia. Na imagem do meio, vê-se dez pessoas, ainda à distância, realizando a pintura do muro com diferentes grafismos indígenas. Na inferior, parte do muro com enquadramento semelhante ao da primeira foto, agora com pinturas e grafismos quase concluídos.

Fotografias e montagem: Nane Vieitas

A pintura do mural pode ser pensada também como uma arte postal na medida em que está localizada ao lado de um dos maiores “cartões postais” da cidade, sendo vista por turistas de todos os lugares do mundo. A ação artística realizada no muro desdobrou-se na I Bienal de Arte Indígena do Rio de Janeiro, no Centro de Artes Hélio Oiticica. A bienal foi idealizada pelo Cacique Urutau, organizada pelo coletivo Azuruhu e contou com a participação de muitos indígenas artistas da Teko Haw Maraka'nà e autores desse artigo como Mayra Guajajara,

Sandro Sousa, Francislei Belizário (Maxakali), Tapixi Guajajara, Potira Guajajara, Vinicius Guajajara e o próprio Urutau Guajajara.

Para os jovens indígenas na cidade, a relação entre expropriação cultural e exploração do trabalho é direta. Muitas vezes o jovem é forçado a abandonar sua cultura originária pela demanda da entrada no mercado de trabalho e no mundo do capital que engendra trabalho informal, mal remunerado, opressor e racista. Geni Nuñez Guarani (S/D) aponta que a expropriação colonial não finda na exploração dos corpos racializados, incidindo numa relação extrativista com a terra e com os seres da terra, influenciando na subjetividade. A colonialidade impõe modos de vida, valores, saberes e poderes que produzem tanto um empobrecimento material como um empobrecimento simbólico.

No que se refere ao campo das artes, um dos efeitos desse processo é a sensação de que sua arte, sua cultura, milenar e ancestral não são significativas nem valorizadas. Como então reivindicar-se como artista indígena, por exemplo? Para Jaider Esbell (2018, s/d), o sistema de arte “desconhece e por isso não reconhece” a arte dos povos originários de nosso território. Abordar a arte indígena é necessariamente entrar em contato com outras perspectivas, outras sensorialidades, outras sensibilidades, com plurais cosmovisões e com a força de resistência. Não há como separar a arte indígena de ancestralidade, da luta pelo território e da cura do corpo-terra.

A ação do muro baseada na lógica do *estarcom*, do mutirão, do fazer juntos, modo tão comum aos povos indígenas, ativou corpos, reflorestando nossos territórios sagrados, acendendo o fogo da re-existência, ensinado que podemos inventar outros modos de convivência. A cultura ancestral “retirou o asfalto”, re-florestou, re-encantou e retornou para uma experiência originariamente coletiva de fruir a vida numa indissociabilidade corpo-território.

O espaço abraça o corpo, vibra de um modo único, o ciclo do dia se despe aos olhos. O tempo da colheita, o tempo da sementeira, o tempo da escassez.

A semente se recolhe no interior da terra para quebrar o asfalto e irromper a procura do céu. Clitória, amora, perpétua, cidreira, moringa, aroeira, pinhão roxo, boldo, *amanezu* (algodão)... nossas mestras curandeiras que protegem o espaço num abraço perfumoso. Suas flores adoçam nossos olhos. Suas folhas cuidam de nosso corpo-território.

Receber o “chá azul” de Potira, feito de clitória e cidreira que cuida de nosso sagrado feminino...

Sair com a pele grafada por grafismo Guajajara, ser presenteado com memória viva da cultura recebida no corpo. O jenipapo adentra a pele e chega ao meu sangue, fazendo parte dos rios que transbordam em mim.

Sentir o calor do fogo e dos cantos sagrados. Receber a proteção dos encantados. Acender a fogueira dos encontros.

São presenças, são presentes que permeiam o chão da Teko Haw Maraka'nà. Adentrar esse tempo-tempo de luta e resistência é perceber o espaço pulsando vivo, a floresta voltando e a cultura se fortalecendo pela força dos jovens guerreiros. Onde os encantados dançam.⁵

Referências

ESBELL, J. Arte Indígena Contemporânea e o Grande Mundo. **Revista Select**, n. 39, 2018. Disponível em: <https://www.select.art.br/arte-indigena-contemporanea-e-o-grande-mundo/>.

HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE INDÍGENA ALDEIA MARAKA'NÀ. Realização: Universidade Indígena Aldeia Maraka'nà. Vídeo (12min 38seg). Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/eswLQEbYT6U>. Acesso em: 24 mai. 2022.

LARANGEIRA, L. C. e RIBEIRO, R. S. T. Práticas de estarcom como gesto de cuidado e criação. **Mnemosine**, v. 16, n. 2, p. 85-106, 2020.

LARANGEIRA, L. Contracoreografias: friccionar dança, escrita e feminilidade. In: SANTOS, B. BASTOS, H., TOURINHO L. L., ROCHA L. V. (Orgs.) **Carnes Vivas: Dança, Corpo e Política**. Salvador: ANDA, 2020.

NUÑEZ, G. Descolonização do Pensamento Psicológico. **Revista Plural** - Revista do Conselho Regional de Santa Catarina, n. 2, p. 6-11, 2019.

PACHAMAMA, A. R. **Guerreiras**. Mulheres indígenas na cidade. Mulheres indígenas na aldeia. Rio de Janeiro: Pachamama, 2018.

SILVA, R. F. **O Rio antes do Rio**. Belo Horizonte: Ed. Relicário, 2020

TAVARES, I. N. A mãe terra gritará por nossos corpos. **Amazônia Latitude - A revista das humanidades ambientais**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.amazonialatitude.com/2019/08/09/a-mae-terra-gritara-por-nossos-corpos/>. Acesso em: 12 set. 2022.

URUTAU - Resistência Maraka'nà Realização Universidade Indígena Aldeia Maraka'nà. Documentário (86min). Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://youtu.be/QGU2qA3pjz4>. Acesso em: 14 set. 2022.

⁵ Escrita somato-cartográfica de Ruth Silva Torralba Ribeiro produzida durante a experiência de feitura do muro.

Ruth Silva Torralba Ribeiro (UFRJ)

E-mail: ruthtorralba@gmail.com

Artista e professora dos cursos de Graduação em Dança e do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ (PPGDan/UFRJ). Doutora e Mestre em Psicologia (UFF). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa, Estudos e Encontros em Dança (onucleo) - UFRJ. Apoiadora da Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà (R.J).

Elaine Vieitas da Cruz (UFRJ)

E-mail: nanevieitas@hotmail.com

Licencianda em Dança UFRJ, Bolsista no Projeto Africanidade na Dança Educação, Integrante do onucleo. Cursando formação em Emergências Climáticas

Francislei Belizario (Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà)

E-mail: thaisdesagua@gmail.com

Jovem Liderança da Resistência Indígena da Aldeia Maraka'nà

Giulia Lucas Silva (UFRJ)

E-mail: giuliasscarpa@gmail.com

Artista do movimento, estudante de licenciatura em dança pela UFRJ, nesse espaço bolsista PIBIAC do projeto Prática de Si; com-vive com o Núcleo de Pesquisa, Estudos e Encontros em Dança (onucleo) e o Grupo de Estudos MUDE - Movimentos Urgentes em Dança e Ecologia.

Iraneuza Bernardo Gregório (Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà)

E-mail: nucleodeestudoseencontros@gmail.com

Jovem Liderança da Resistência Indígena da Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà

José W. P. Araújo (Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà)

E-mail: urutauhu@gmail.com

Liderança da Resistência Indígena Aldeia Maraka'nà e do Centro de Etnoconhecimento Sócio Ambiental Cauré (CESAC). Mestre em Linguística (Museu Nacional/UFRJ) e Professor de Língua e Cultura Tupi-Guarani da Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà.

Lidia Costa Lorangeira (UFRJ)

E-mail: llorangeira@yahoo.com.br

Professora dos cursos de graduação em Dança da UFRJ. Coordena o Núcleo de Pesquisa, Estudos e Encontros em Dança (onucleo) - UFRJ. Artista da dança, Andrea Jabor, Lia Rodrigues, entre outras. Criadora do solo "Brinquedos para esquecer ou práticas de levante", investiga artística e academicamente práticas contracoreográficas que questionam e redimensionam o legado colonial da dança.

Luiz Carlos Sanches Valera Filho (Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà)
E-mail: viajemviva@hotmail.com
Jovem Liderança da Resistência Indígena Aldeia Maraka'nà

Maria das graças Xavier Dias (Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà)
E-mail: potyraguajajara@gmail.com
Liderança da Resistência Indígena Aldeia Maraka'nà e do Centro de Etnoconhecimento Sócio Ambiental Cauré (CESAC). Realiza há mais de 10 anos o Círculo Sagrado de Mulheres.

Mayra Xavier Araújo Guajajara (Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà)
E-mail: gmayraguajajara123@gmail.com
Jovem Liderança da Resistência Indígena Aldeia Maraka'nà

Sandro Cruz de Sousa (Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà)
E-mail: sandrinhosouzatekohaw@gmail.com
Jovem Liderança da Resistência Indígena Aldeia Maraka'nà, professor de grafismo Indígena e de confecção de Maracá na Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà

Thais Leitão Chilinque (UFRJ)
E-mail: thaischilinque@gmail.com
Performer do Coletivo Líquida Ação, integrante d'onúcleo /UFRJ e co-gestora do Projeto EONceição (zona portuária do Rio de Janeiro), possui interesse pelas artes da presença, ativismo e saúde. Seu projeto de mestrado, desenvolvido pelo PPGDan/ UFRJ, está atento à relação entre branquitude, religião e colonialidade, buscando performar outros sentidos para a "brancura" - a começar pela própria.

Vinicius Almeida dos Santos (Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà)
E-mail: viniciusalmeida1400@gmail.com
Jovem Liderança da Resistência Indígena Aldeia Maraka'nà

Grudança Cefet-RJ: co-mover juventudes em casa

Tatiana de Oliveira Almeida (Cefet-RJ)
Tainá Silva Dias (UERJ)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: A presente escrita versa sobre a experiência do grupo de dança do Cefet-RJ Maracanã, *Grudança*, com jovens que puderam vivenciar a dança remotamente como atividade de extensão na escola. Os objetivos foram criar registro e memória escrita sobre a produção de conhecimento em dança desenvolvida por e com jovens na pandemia e discorrer sobre as implicações da dança na experiência de estudantes nos campos da conscientização do movimento, da compreensão crítica da realidade e da potência criativa e experimental em relação à dança e às tecnologias. Serão discutidos três eixos temáticos que surgiram no processo: as condições a que os corpos jovens foram acometidos no período de distanciamento físico, as “movências” das juventudes e as danças do universo das culturas populares afroreferenciadas. O que foi possível desenvolver em dança, corporeidade e criação de maneira virtual? Como as práticas corporais em casa se articularam como potência nesse momento de enrijecimento dos corpos? De que maneira as experiências das adolescentes puderam atravessar a criação, pesquisa e composição em dança? Espera-se, assim, enfatizar a importância da experiência artística como campo de conhecimento para a transformação do olhar frente às dinâmicas humanas relacionais; o que certamente impacta na formação cidadã e, conseqüentemente, na atuação de futuros profissionais em qualquer área do conhecimento, sendo ela artística ou não.

Palavras-chave: DANÇA. JUVENTUDES. CRIAÇÃO. TELA.

Abstract: The present writing is about the experience of the dance group of Cefet-RJ Maracanã, *Grudança*, with young people who were able to experience dance remotely as an extension activity at school. The objectives were to create a record and written memory about the production of knowledge in the dance field developed by and with young people in the pandemic and also to discuss the implications of dance in the experience of students in the fields of movement awareness, critical understanding of reality and creative power, and experimental relation with dance and technologies. Three thematic axes that emerged in the process will be discussed: the conditions to which young bodies were affected in the period of social and physical distancing, the “movements” of youths and the dances of the universe of afroreferenced popular cultures. What was possible to develop in dance, corporeity and creation in a virtual way? How were body practices at home articulated as a power in this moment of stiffening of bodies? How were the teenagers' experiences able to cross dance creation, research and composition? It is hoped, therefore, to emphasize the importance of the artistic experience as a field of knowledge for the transformation of the look in the face of relational human dynamics; which certainly impacts on citizen education and, consequently, on the performance of future professionals in any area of knowledge, whether artistic or not.

1333

Keywords: DANCE, YOUTHS, CREATION, SCREEN.

1. Introdução

O Grupo de Dança do Cefet-RJ, inscrito como projeto de extensão, tem sua origem na Coordenação de Artes (Coartes) - setor responsável por diversas frentes relativas às Artes na instituição, considerando o tripé ensino, pesquisa e extensão. A Coartes sempre teve como ação pedagógica a formação de grupos artísticos para que estudantes com interesse em dar continuidade aos estudos nas artes pudessem ampliar seus horizontes e experiências para além da sala de aula. Nesse ínterim, grupos de teatro e dança, projetos de artes visuais, práticas de banda, dentre outras ações, sempre se fizeram presentes no setor, ampliando a experiência artística dos e das estudantes, bem como oferecendo à instituição a possibilidade de fruição estética.

No ano de 2018, com a chegada da primeira professora licenciada em dança na instituição, professora Flavia Meireles, inicia-se a formação do grupo de dança com a coordenação de uma profissional da área. Em 2019, a professora Flavia se afasta para doutoramento e outra professora de dança, Tatiana Oliveira, autora desse trabalho, também ocupando cargo efetivo, entra no Cefet-RJ e absorve as demandas da dança, dando continuidade ao grupo iniciado, porém com uma nova configuração de participantes. Com o fechamento da escola devido à pandemia da Covid-19 em março de 2020, o grupo entrou em suspensão e foi reiniciado em 2021, virtualmente, inscrito como projeto de extensão tendo como bolsista a outra autora desse texto, Tainá Dias.

O presente trabalho tem como objetivo compartilhar a experiência desenvolvida virtualmente no período da pandemia com adolescentes estudantes do ensino médio técnico do Cefet-RJ, cujo processo se desdobrou na criação de um trabalho de dança em vídeo intitulado *Cartas para FloreSER*. Especificamente, busca-se expor algumas das ferramentas de criação experimentadas e desenvolvidas, bem como discorrer sobre as implicações da dança na experiência de estudantes em diversos campos relacionados à ela, como a conscientização do movimento, a ampliação de vocabulários e repertórios, as improvisações e composições coreográficas, bem como a compreensão crítica da realidade e da potência criativa e experimental em relação à dança e às tecnologias.

As questões sobre as quais esse recorte se debruça estão diretamente associadas ao contexto vivido em 2021, no qual todas e todos precisaram se manter em isolamento físico, principalmente em suas casas, para reduzir as taxas de contágio do coronavírus. Sendo assim, o que foi possível desenvolver em dança, corporeidade e criação de maneira virtual? Como as práticas corporais em casa se articularam como potência nesse momento de enrijecimento dos corpos? De que maneira as experiências das adolescentes puderam atravessar a criação em dança?

Uma das considerações feita pela coordenadora do Comitê Temático *Relatos de experiência com ou sem demonstração artística*¹, professora Mônica Borba, foi sobre a riqueza de entrar em contato com uma apresentação oral realizada de maneira horizontal e não hierárquica entre professora e aluna. A escrita desse trabalho aconteceu da mesma maneira percebida pela coordenadora do CT e, também, do modo como o projeto do grupo de dança funcionou. Sendo assim, a escrita, entendida como resultado da ação dos corpos que escrevem, buscará ao máximo respeitar a experiência comum entre professora/coordenadora e aluna/bolsista, mas também com apontamentos relativos às experiências de cada indivíduo.

Importante ressaltar a necessidade de ampliação de registros e memória escrita sobre a produção de conhecimento em dança, nesse caso a desenvolvida por e com jovens, tendo como recorte temporal o período da pandemia. Em tempos de negacionismo e desvalidação da ciência², instaurar a palavra escrita e o registro de dados, sejam eles de quaisquer natureza, tem se tornado cada vez mais relevante. Essa escrita será trabalhada a partir das experiências corporificadas sob o olhar da bolsista e da coordenadora, "[...] sobre a premissa de que a prática artística será melhor compreendida se colocada em relação ao pensamento e ao agir dos praticantes" (FORTIN, 2010, p. 78). Os saberes relativos à criação artística, comumente, são implícitos a quem não esteve diretamente envolvido nos processos. O que se busca, como provoca Fortin (2010), é torná-los explícitos.

Nesse sentido, o olhar para os dados, oriundo da etnografia e da auto-etnografia (FORTIN, 2010), colaborou para que fosse realizado esse relato-reflexão da prática artística. Foram coletados documentos, sendo eles gravações de vídeos,

¹ VII Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA 2022).

² O "negacionismo" é o ato de se recusar a aceitar fatos, ideias e informações produzidas e veiculadas pela comunidade científica, acadêmica e filosófica (ESCOBAR, 2021). Para mais informações acessar: <http://jornal.usp.br/ciencias/a-ciencia-contra-o-negacionismo/>.

Na *Preparação Corporal* o intuito é despertar e aprimorar as potencialidades corporais dos/das intérpretes-criadores/as no que se refere a conscientização do movimento, mobilidade articular, flexibilidade, força, equilíbrio, resistência, ritmo, entre outras qualidades, através da Educação Somática e dos repertórios das Danças Brasileiras, por exemplo. A *Pesquisa de movimentos* se concentra em conhecer e/ou criar ferramentas para processos de criação em dança no intuito de provocar experimentações corporais para originar a movimentação. Nessa etapa a improvisação em dança é muito presente e pode ser ferramenta para composição coreográfica ou ter fim em si mesma. É nessa etapa que o/a participante vai conhecer e explorar a sua própria dança, entendendo-a como material fundamental para um processo de construção coletiva/colaborativa que virá posteriormente. Na *Composição coreográfica* os/as participantes organizam, individual ou coletivamente, o conjunto de ideias e movimentos experimentados e criados, sendo uma consequência do processo anterior. Momento de fazer escolhas, negociar ideias com o coletivo, sugerir e/ou acatar sugestões, dar contorno ao material experimentado. A composição coreográfica poderá acontecer em suportes diversos – como em um palco ou como uma videodança; em espaços variados como uma intervenção espacial pela escola ou uma coreografia específica; ou um simples exercício em sala de aula. Ampliar a compreensão dos processos de composição coreográfica também é uma proposta nessa etapa. Por fim, a etapa da *Avaliação* acontece ao final dos encontros, nos quais os/as participantes discutem as experiências vivenciadas em uma roda de conversa, bem como realizam registros. A avaliação pode acontecer entre bolsista e coordenadora, no intuito de planejar as próximas ações.

No decorrer, três eixos temáticos surgiram de modo a atravessar a condução das aulas: (1) as condições a que os corpos jovens foram acometidos no período de distanciamento físico, (2) as “movências” e temas das juventudes e (3) os intercâmbios artísticos nos quais as danças do universo das culturas populares e afroreferenciadas atravessaram o processo. Esses eixos temáticos conversavam diretamente com os pilares fundamentais de pesquisa e criação artística³.

No período em que foi realizado virtualmente, o *Grudança* foi pensado

³ “Grupo de dança do Cefet-Rj: pesquisa, criação e intercâmbios artísticos” nomeia oficialmente a experiência do projeto de extensão com jovens do ensino médio e técnico durante o ano de 2021, antes do reconhecimento como “GruDança”. Os pilares presentes no nome são a síntese orientadora do planejamento e efetivação do projeto.

para ser uma possibilidade de práticas corporais em período de atividades remotas que potencializasse os corpos enrijecidos pelo modo de acontecimento da escola – cadeiras, camas, incômodos musculares, quatro paredes, sobrecarga de atividades escolares e, "Inevitavelmente, as telas tornaram-se imperativas, como obrigação, obediência, controle e, conseqüentemente, fadiga" (MILLER; LASZO, 2020, p. 64).

A partir das vozes suplicantes dos e das alunos/as, acolhidas pela escuta atenta de uma das autoras como professora de Arte, foi possível identificar que o trabalho com o movimento sensível deveria ser potencializador dos corpos desses jovens que se encontravam adoecidos por um *modus operandi* que aprisionou o corpo, o movimento, e conseqüentemente, o pensamento (SILVA, 2012). "Grudar" não era mais possível, mas era preciso. E nesse contexto, o primeiro eixo se estruturou de maneira substancial - não era possível ignorar o que estávamos vivendo, era necessário incorporar, atualizar e criar a partir da experiência. Segue um depoimento de uma das participantes do grupo que, ao final, relatou:

"Esse ano de fato aconteceram muitas coisas, mas eu realmente fico muito feliz e grata pelo o grupo de dança. Trouxe um colorido às minhas quartas-feiras e me ajudou a enfrentar um ano difícil. Ajudou a ver luz e que ainda existem coisas boas no mundo e em mim. Me ajudou com a minha ansiedade, a voltar a olhar para mim com mais compaixão e afeto, a ser paciente, ou pelo menos a respirar bem fundo" (GRUDINHA 1).

A possibilidade das telas, apesar de desafiadora, foi a alternativa que, inicialmente e com muitas limitações, garantiu o movimento e a liberação de musculatura como alternativa ao estado corporal estático e monótono, conseqüência do tempo alargado do corpo privado de espaços múltiplos e limitado a uma existência dentro de casa. Além disso, em meio a uma situação extrema vivenciada pela humanidade, foi um meio de tecitura afetiva pela qual tornou-se possível trabalhar o corpo atento a si e alongar os laços de sociabilidade entre jovens de semelhante faixa etária, "Portanto, podemos dizer que a presença, em tempos de isolamento, está sendo contemplada e ressignificada por atividades remotas síncronas, definida como telepresença, ou seja, a presença permitida através de uma tela" (MILLER; LASZO, 2020, p. 63). O entrecruzamento de sonhos e angústias no mesmo espaço-tempo permitiu o reconhecimento de si no outro, marcando o corpo de pertencimento.

Deve-se destacar a importância da observação no processo da dança como um dos modos de ampliar a escuta e exercitar a atenção, com reflexões

casa. Como aparece a relação com o espaço? Como esse corpo-casa pode ser trabalhado no âmbito de pertencer ao mundo?

Dos laboratórios fomentados sobre questões da juventude, o principal foi a experiência de duplas organizada pela ferramenta de salas separadas no *Teams*. O tema de movimento do laboratório era "soltar"⁴ - soltar as partes do corpo, soltar de cima para baixo, soltar no Frevo, soltar no Coco de roda, e, enfim, liberar a sua própria dança solta, que teve como desdobramento, a escrita solta. Uma pessoa era responsável por falar livremente durante dois minutos acerca da experiência de ser jovem, ou sobre juventude, enquanto a outra anotava no papel frases ou palavras que se destacassem do que estava sendo dito. Entre as anotações e falas soltas, podemos citar: "sentir", "mudanças", "preso", "reinvenção", "estado mental", "categorias", "identidades", "dúvidas", "intensidade", "novo", "aproveitar", "provando", "pressão", "pensamentos", "consciência", "mudar rápido", "mudar o mundo", "através do tempo", "a quarentena acabou com os meus sonhos", "saber que nada está pronto", "tudo pode ser o fim do mundo", "a gente acha que tudo pode dar errado", "existe limite para tudo", "responsabilidades sobre o futuro", "me fiz muitas promessas", "tinha conquistado minha liberdade", "entender o limite do meu corpo".

Em seguida, as duplas e as funções eram trocadas, ou seja, a estudante que falava passaria a escrever sobre o discurso solto de uma outra pessoa diferente da formação anterior. Novamente com duplas distintas, uma integrante seria responsável por ler e brincar com sonoridades do que havia sido coletado em escrita solta, enquanto a nova parceira se movimentaria em improvisado a partir das palavras e com a referência de movimento trabalhada anteriormente - a dança solta. Por fim, as funções se invertiam. Essa dinâmica resultou em um vídeo experimental com fragmentos do processo utilizado para exemplificar como alguns laboratórios aconteceram em aula. Com simples edição, há mostra de dois momentos de improvisado em dança decorrentes de palavras soltas, cujo áudio está sobreposto com a alternância de ritmos e sonoridades de palavras relacionadas às juventudes⁵.

Ademais, o vídeo se apresenta como matéria viva da premissa de que o resultado não está desvinculado do processo. "O problema é que professores e bailarinos repetem apenas a forma e isso não leva a nada. O processo deveria ser o

⁴ Os LIMDAs eram temáticos e orientados por verbos como pulsão de pensamento/movimento denominados *palavras-rastros*, a partir dos quais se elaborava o plano de aula do dia.

⁵ Laboratório sobre juventude. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2sIR_aPWKic.

oposto: a forma surgir como consequência do trabalho” (VIANNA, 1990, p. 30). As experiências laboratoriais das aulas, a investigação e o trabalho experimental são compreendidos como um fim em si mesmo. Nesse âmbito, o trabalho artístico se presentifica no momento do acontecimento - o que pode ou não desembocar em um conteúdo final mais elaborado, com novos elementos a serem apresentados, mas este não é o objetivo fundamental do *Grudança*.

O terceiro eixo que ganhou destaque foram os intercâmbios artísticos. A proposta de interlocução do grupo de dança com pares esteve presente desde a origem do projeto e se manteve, mesmo que de maneira diferente da qual foi pensada, em exercício necessário, pois instaurou o diálogo, fomentou o pensamento crítico e ampliou repertórios de movimento. Partiu-se da ideia de friccionar o conhecimento com outros artistas e descobrir possibilidades de atuação e modos de fazer em dança. A primeira parceria aconteceu no *Grupo de Estudos Pedagogias Brincantes*, coordenado pela professora Juliana Manhães da UNIRIO com colaboração da professora Tatiana Oliveira. A bolsista Tainá Dias participou como ouvinte e o conhecimento e as experiências vivenciadas nos encontros do grupo de estudos atravessaram os LIMDAs.

As vivências e produções artísticas das culturas populares afrodiapóricas se fizeram presentes no grupo especialmente no intuito de elaborar uma prática artístico-pedagógica em dança voltada para uma educação antirracista. Nesse sentido, as dimensões pedagógicas e os fundamentos de base (MANHÃES, 2020) presentes nos brinquedos populares, estiveram, na medida do possível, e ainda que virtualmente, nos encontros. Sendo a relação com o tempo um dos fundamentos de base (MANHÃES, 2020), em todos os encontros um ritual foi se constituindo.

*Chegança*⁶. Momento dedicado a transitar para um "estado de dança". Abertura da aula. Ruptura no tempo para mergulho em outro tempo. Alternância dos ritmos internos corporais através do movimento integrado à respiração. Sequências de agitação ou lentidão que envolvem o trabalho articular, muscular e ósseo. Modo de ritualizar o encontro. "Nestes tempos pandêmicos a importância de não perder a dimensão do ritual no cotidiano e a força dos ciclos festivos, que vem mostrar que o rito está dentro [...]" (MANHÃES, 2020, p. 326).

O início da aula era dedicado a fomentar a presença ativa e direcionar a

⁶ Nomeação designada à preparação e ao aquecimento do grupo, uma forma de desfazer as tensões acumuladas e de concentrar para o início da aula.

atenção ao corpo, ao perceber-se. Neste momento, o vocabulário do Frevo foi um dos recursos pedagógicos acessados. A cada LIMDA, um novo passo adentrava ao repertório - *Pontinha de pé, Ponta de pé e calcanhar, Trocadilho, Chapa quente, Ferrolho*⁷ -, expandindo, assim, a construção de um desenho de movimento, intermediado pela experiência e passado de um corpo para o outro. E como referência territorializada, foi proposto dançar "copiando", enquanto assistia, os movimentos de um corpo brincante de frevo recifense, Otávio Bastos, em um vídeo cuja legenda estava escrito: "Você foi educado para seguir padrões: liberte-se!"⁸. No vídeo o dançarino encontra-se na rua, dançando passos de frevo com movimentos de sacudir os braços para todas as direções, adicionando pausas que colocam o corpo em posições incomuns. Durante as aulas, também estiveram presentes as danças do *Coco de roda* e das índias do *Boi do Mestre Apolônio*. Nas anotações pessoais da autora coordenadora, encontra-se a seguinte observação: "*Se atentar para sentir como o movimento acontece em você, como uma criação, com liberdade de vivenciar a criação do outro em si. Não com o intuito de ser o outro ou de fazer exatamente igual ao outro*".

Outro intercâmbio artístico realizado, dessa vez com todo o grupo e aberto à comunidade, foi o curso *Ferramentas de Hip-Hop Freestyle* com o artista mineiro Raul Magalhães. Com uma metodologia teórico-prática, as doze horas totalizantes do curso trouxeram um repertório fundamental sobre a história do movimento de *hip hop*, modalidade esta que se consolida em ações práticas de resistência e formam parte relevante da identidade da população preta.

Questionar por que expressões culturais de um determinado grupo foram marginalizadas e criminalizadas é fomentar o pensamento crítico e contribuir para uma educação antirracista. Até hoje existe um senso comum sobre a dança que hierarquiza quais são as modalidades de arte a serem exaltadas e quais são os tipos de corpos que estarão em destaque nas companhias e apresentações. Romper com essa lógica hegemônica se faz urgente para conceber uma ideia de dança que pode ser expressada por todas as pessoas, (in)dependente⁹ de raça, etnia, peso, idade, deficiência, gênero, orientação sexual e/ou classe.

⁷ Durante a pandemia, várias iniciativas de atividades artísticas gratuitas, em formato de *lives*, foram disponibilizadas. Uma delas, praticada pela autora coordenadora, foi o *Frevo Online*, disponível no endereço: <https://www.instagram.com/frevoonline/>.

⁸ Link de acesso ao vídeo utilizado: <https://www.instagram.com/p/CKe6Y7WIm0h/>.

⁹ Entendemos que as temáticas em questão são inseparáveis dos corpos que dançam, por isso a palavra independente adota duplo sentido na sentença.

3. Produção em Vídeo

Em parceria com o grupo musical da instituição, denominado *Bandão do Cefet*¹¹, o *Grudança* compôs coreograficamente o vídeo de abertura da SEPEX - Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão do Cefet-RJ, com a música “Remi, o garanhão”¹², editado pelo integrante do grupo Rafa Motta. Trata-se de uma versão da canção “Geni e o Zepelim” de Chico Buarque, pela qual a nova letra, composta pelas estudantes Luíza Bonavita e Isabella de Paula, aponta problemas do machismo e da exaltação masculina que mascara violências de gênero consolidadas na sociedade. O vídeo realiza alternâncias entre as composições do grupo de dança e as interpretações musicais do *Bandão*. Para esse momento, as integrantes do *Grudança* entraram em contato pela primeira vez com a criação de vídeos individuais para um projeto maior - desenvolvendo sequências coletivas após discussões, elaborando momentos de improviso, descobrindo diferentes ângulos e formas de dialogar com a câmera, além de pensar em cenários e recortes. Definitivamente, um alargamento digital que se destacou foi o trabalho com esses recortes para produção em vídeo, não mais o corpo inteiro do dançarino é exposto em cena. Nesse modelo, a câmera autoriza experimentações com fragmentos corporais pré-selecionados, gerando uma outra qualidade estética e sensorial.

Na seção Comunicações Livres da SEPEX, o *Grudança* foi apresentado pelas autoras, através de uma exposição de *slides* artisticamente ilustrativa. Enquanto as atividades realizadas eram explicitadas para o público verbalmente, a tela exibia vídeos e trechos dos laboratórios do projeto, vivificando o processo durante a mostra¹³. Desse modo, a própria aula ao ser demonstrada e exibida em fragmentos tornou-se uma forma de apresentação não deslocada da dinâmica presente nos encontros síncronos.

A vivência do *Grudança* é registrada pelo vídeo *Cartas para FloreSer*¹⁴, por onde se expõe um compilado dos principais elementos trabalhados em aula, organizados em caráter poético de estímulo aos sentidos. Envolvendo formatos

¹¹ Projeto de prática de banda coordenado pelos professores de música Daniela Spielmann e Bruno Repsold, com colaboração do servidor técnico administrativo Oliver Bastos.

¹² Para assistir o vídeo, acessar o link a seguir entre a minutagem 2:54 e 9:04 https://www.youtube.com/watch?v=V7bMeM_nM24.

¹³ Para ver os vídeos do material elaborado para apresentação oral, organizados em *playlist*, acessar: https://www.youtube.com/watch?v=FFVa-iASMeE&list=PLE__OV2_EFHiOBhnLbN_oFG3dwzz3s3Gw.

¹⁴ *Cartas para FloreSer*. Disponível em: <https://youtu.be/st08V1jkBtk>.

diversificados, o processo coreográfico partilha de repertórios de movimento, composições coletivas e partituras de improviso¹⁵.

O áudio base para o vídeo se formou através da elaboração de uma carta única, organizada pela professora Tatiana Oliveira e pela aluna bolsista Tainá Dias, oriunda de diferentes cartas individuais escritas por todas as alunas. Ao longo do percurso, a proposta de escrever uma carta para "sua criança" do passado a partir do "seu eu" do presente surgiu como um mergulho individual para se pensar a juventude e a relação através do tempo. Assim, o áudio do vídeo se compõe das múltiplas vozes das alunas mediante a leitura dessa carta coletiva costurada pelo *Grudança*.

Um desafio dessa experiência foi aprender a lidar com as ferramentas de edição voltadas para propostas artísticas. Encontrar uma plataforma acessível para estudantes de ensino médio da rede pública, com os recursos necessários para abranger toda poética do trabalho, nos colocou em uma situação pouco ou nada simples. Para além de encontrar a plataforma, precisou-se aprender a gerir e, ainda, compreender a edição como um ato de coreografia. Nesse sentido, a autora bolsista precisou aprimorar o próprio olhar sensível para tecer os vídeos de todas as alunas de forma coerente, com força e sentido. A edição, como ato de coreografia, demonstra que a particularidade do editor é capaz de atuar como marca coreográfica, tendo em vista que a subjetividade e autoria aplicada ao momento do trabalho se faria distinta sob o olhar de outro indivíduo na edição. Desse modo, o momento da organização de movimentos é elaborado a partir da marca deixada pelo coletivo no corpo da editora, ambos tendo a juventude como atravessamento comum. Buscou-se, no vídeo, resgatar as premissas do *Grudança*, como a união das danças ao contínuo espaço do lar estendido ao nosso corpo e a busca pelo que media a relação corpo-casa, através dos respiros possíveis de observação do que se pode encontrar na natureza do cotidiano. Ademais, a equiparação do tempo de tela para todas as alunas foi um cuidado a ser tomado para garantir a horizontalidade do trabalho, que reforça o coletivo como uno.

¹⁵ Denominada *coreoaudiografia*, a professora Tatiana Oliveira elaborou diferentes áudios de condução de movimento para estimular sequências de improviso. Grupos variados ficaram com comandos distintos, escolhidos de modo aleatório. Os áudios se baseavam em comandos que foram tema de aula dos LIMDAs, a serem pensados e movidos. Na função de *palavras-rastros*, a condução da professora se dava a partir de verbos como: caminhar, soltar, transbordar, respirar e perceber-se.

Considerações Finais

A experiência tele presencial com *Grudança* ressaltou a impossibilidade de substituir o modo de acontecimento da dança, presencial, pelo virtual. Em momento de urgência, a tecnologia nos deu base para continuar, instaurando outros modos de acontecimento, revelando a capacidade do ser humano de se reinventar e, "apesar de", seguir e permanecer em estado de criação.

Desenvolver um trabalho sensível em dança, com jovens na condição de artistas-pesquisadores em formação, expôs camadas acerca do modo de ser e estar no mundo durante esta faixa etária, além de alargar percepções sobre os corpos, despertar musculaturas e impulsionar o pensamento crítico e o estado de presença. Com as danças do universo das culturas populares afroreferenciadas foi possível, ainda, ampliar o repertório em dança através de uma educação antirracista, voltada para uma formação integral. Assim, o coletivo é marcado por uma juventude ativa que através do ensino da dança como área do conhecimento se torna capaz de expandir o olhar transdisciplinar para áreas multifacetadas de atuação, presentes e futuras, contribuindo como sujeitos para dinâmica humana, relacional e profissional.

Referências

CARTAS PARA FLORESER. Tainá Silva Dias e Tatiana de Oliveira Almeida. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/st08V1jkBTk>.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola? *In: Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

FORTIN, S. Contribuições Possíveis da Etnografia e da Auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Cena**, Porto Alegre, v. 7, p. 77-88, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/11961>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MANHÃES, J. Pedagogias Brincantes: memórias e experiências como fundamentos de base. *In: 6º CONGRESSO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, EDIÇÃO VIRTUAL, 2020. Coleção Quais Danças estão porvir? Saberes-fazer em danças populares*. Salvador, ANDA, 2020, p. 321-335. Disponível em: <https://portalanda.org.br/wp-content/uploads/2020/12/ANDA-2020-EBOOK-8-SABERES-FAZERES.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MILLER, J.; LASZLO, C. Corpos em conexão, corpos em presença. **Manzuá: Revista de Pesquisa em Artes Cênicas**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 95-116, 2021.

1346

Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/manzua/article/view/23207>. Acesso em: 12 set. 2022.

REMI, O Garanhão. Bandão do Cefet-RJ. Direção: Daniela Spielmann e Bruno Repsold. Rio de Janeiro, 2021, 2'54 a 9'04. Disponível em: https://youtu.be/V7bMeM_nM24

RIBEIRO, M. M. O Prazer Estético: um laboratório somaestético na sala de aula de dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, 2012.

SILVA, E. **Corpomídia na escola**: uma proposta indisciplinar. 2012. 92f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

VIANNA, K.; CARVALHO, M. A. **A Dança**. São Paulo: Editora Siciliano, 1990.

Tatiana de Oliveira Almeida (Cefet-RJ)

E-mail: tatiana.almeida@cefet-rj.br

Docente-artista de Dança no Cefet-RJ Maracanã. Coordenadora de Artes e do *Grudança*. Licenciada em Dança pela UFV. Mestra em Ensino de Artes pelo ProfArtes-UFMG. Especialista em Teatro e Dança pela Faculdade Angel Vianna.

Tainá Silva Dias (UERJ)

E-mail: academicotainadias@gmail.com

Formada no ensino médio e técnico em Guia de Turismo pelo Cefet-RJ. Atuou como monitora na disciplina de Artes (2019) e como bolsista do *Grudança* (2021). Graduada em Ciências Sociais pela UERJ e integrante do *Grudança* no Cefet-RJ.

1347

Um estudo de caso das representações do feminino como dispositivo de controle na escola, despertadas pela dança

Vitória Felício Dornelas (IFES)
Márcia Rezende Oliveira (IFES)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: Vivemos em uma sociedade patriarcal e machista, assim, o presente estudo visa observar essas relações de gênero no ambiente escolar. Isto é, se há perpetuação de relações de controle sobre o corpo feminino social e culturalmente na escola. O objetivo é verificar se há alguma reprodução de controle do corpo feminino e se as representações se tornariam perceptíveis aos alunos a partir da prática reflexiva utilizando a dança como um instrumento. Foram utilizadas três aulas, no conteúdo de Estética, utilizando uma abordagem de análise analítica da reflexão despertada pelo exercício da dança. A prática foi baseada no método de Klaus Vianna e na reflexão do vídeo “O que significa fazer as coisas tipo menina?” O trabalho se mostrou válido e interessante possibilitando tornar os estudantes protagonistas em seu ensino-aprendizagem e na sua construção como cidadão.

Palavras-chave: GÊNERO. DANÇA. CORPO-MENTE. ESCOLA.

Abstract: We live in patriarchal and chauvinist society, this study aims to observe these gender relations in a school environment. If there is a perpetuation of control relationships over the female body, socially and culturally at schools. The objective is to verify if there's any reproduction of control of the female body and if the representations would be perceptible to the students from a reflexive practice using dance as an instrument. Were used three classes, within the content of Aesthetics using an analytical analysis approach of the reflection awakened by the dance exercise, The practice was based on Klaus Vianna's method and the reflection of the video “What does it mean to do things like girl?” The work proved to be valid and interesting, making it possible to make students protagonists in their teaching-learning and in their construction as citizens.

Keywords: GENDER. DANCE. BODY-MIND. SCHOOL.

1. Introdução

A dança é a forma de linguagem mais antiga conhecida pela humanidade, está presente desde a pré-história até os dias atuais. Ela faz parte da rotina humana seja por rituais em cerimônias ou celebrações, mas também como forma de lazer. A dança foi moldada e passou por modificações com o passar do tempo e assim como a arte define tempos específicos da história, a dança também possui essas marcas, o modo como se movimenta certo corpo no espaço nos conta muito sobre suas

1348

relações e as performances por ele empregadas. Tradicionalmente no ensino da dança há uma predominância das técnicas clássicas, que englobam além de um corpo padronizado, passos e posturas altamente codificados, que deveriam ser aprendidos através da repetição (REZENDE, 2008).

No entanto, em diversos momentos da história ocidental, a atividade prática, especialmente a que envolve o corpo, foi menosprezada, divorciada de ocupações supostamente mais elevada, a habilidade técnica foi desvinculada da imaginação (SENNET, 2009 apud SALDANHA, 2009). Essa separação entre fazer e pensar ou, dito de outro modo, entre prática e teoria, ignora a nossa história evolutiva. E também não leva em conta que toda atividade de capacitação é sempre cultural porque natureza e cultura não são instancias inteiramente apartadas e, bem ao contrário, se relacionam, se interferem, se “cotransformam” (SALDANHA, 2009). Neste sentido, Monteiro (2019) lembra em seu texto que Klauss Vianna fazia com que seus alunos sentissem o movimento, que entrassem em contato com o ambiente corpo-espço. Seguindo o mesmo pensamento, Angel Vianna propõe um método de ensino que rompe com a tradição de repetição sistemática, segundo Angel Vianna “o corpo é um meio de expressão, não um meio de atuar automático” (VIANNA, 1998 apud REZENDE, 2008, p. 2). Rezende (2008) ainda ressalta que com essa perspectiva a dança se expressa como um modo de existir: cada um terá sua dança e seu movimento singular e diferenciado. Cria-se uma dança que é movimento, um movimento que é vida – pois se abre para o imperfeito e o imprevisto.

Acrescenta-se a isso que o processo coreográfico é um processo em que segundo Miller, (2021) diversas criações partem de temas externos, escolhidos a priori como palavras, ideias e uma gama infinita de temáticas. Dessa forma quando se apresenta o corpo como protagonista da criação, desnuda-se as temáticas previamente escolhidas e ancora-se em tópicos corporais que viram temas de criação, como consequência das experimentações do corpo em presença.

Para Klauss Viana, dançar é estar inteiro (MILLER, 2021), assim o trabalho corporal toma o corpo como uma referência direta de nossas experiências mais profundas. Jussara Miller (2021) descreve a Técnica Klauss Vianna da seguinte forma:

- A investigação de movimento parte da improvisação;
- O praticante escolhe um tópico corporal a ser explorado e desenvolvido;

1349

- Estimula-se o reconhecimento do próprio corpo, para que cada praticante possa de forma gradual promover um refinamento da percepção a partir do sentido cinestésico;

- Possibilita o engajamento de recursos sensoriais para reconhecer que a exploração de uma parte do corpo reverbera no si olhar e se revisitar a cada experiência, promovendo a possibilidade de se perceber em si e de se perceber no mundo.

A partir dessa perspectiva, pode-se afirmar que não se pode ignorar os movimentos dos corpos como presença reflexiva e produtora de reflexão e, por consequência, também como instrumento de pesquisa-ensino-aprendizagem no espaço escolar. Pode-se, por exemplo, perguntar-se o quanto a dança, como descrita acima, questiona o aprisionamento do corpo e, por consequência, a atual construção social que como ela afeta o sentir e o expressar de cada corpo. Em especial, questiona-se neste trabalho, a potência da dança, segundo o método de Klauss Viana, para desvelar a relação social de poder, em especial a que nos conforma a performances binárias de gênero, feminino versus masculino, dentro de uma sala de aula regular, ou o quanto ela pode sinalizar para o que é reproduzido dentro desse contexto. Em suma, quando estimulados a captar a autopercepção de mundo por meio do corpo, no contexto da sala de aula do ensino regular, pergunta-se como cada corpo percebe a si nesse espaço e se é capaz de, por meio da dança, refletir sobre ele.

Para tanto, parte-se das relações de poder que atravessam o corpo como o defende o filósofo Michel Foucault. Ele afirma que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes, em qualquer sociedade, que o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhes impõe limitações, proibições ou obrigações. Pois, durante a época clássica, houve uma descoberta do corpo como objeto alvo de poder. Foucault (1987) diz que o, corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo, corpo produtivo e corpo submisso. Encontrar-se-ia facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se manipulam (FOUCAULT, 1987), podendo ser também a escola uma das tecnologias de poder que molda os corpos. Isso porque ela é usada em nossa sociedade para o trabalho de caracterizar e moldar os corpos a um comportamento padrão, visando a

Assim, Foucault (1987) diz, no capítulo I, de Vigiar e Punir, intitulado Os corpos dóceis, que o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito.

Assim o espaço escolar funciona ao mesmo tempo, como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo, arquiteturais, funcionais e hierárquicos (FOUCAULT, 1987).

Já Miskolci (2009), em seu estudo sobre a teoria *Queer* e a sociologia, afirma que o desafio de uma analítica da normalização, apresenta a ênfase *queer* nos processos de normalização implicados na constituição dos sujeitos, das identidades sociais e até mesmo das coletivas que fundam os movimentos sociais do presente. Miskolci (2009) exemplifica neste estudo que, a distribuição e acesso desigual ao poder provêm da criação de Outros, isto é, um Outro necessário, mas mantido como inferior. Dessa forma raça, classe e gênero se apresentam como formas diferentes e particulares de organizar as pessoas em respostas a diferentes formas de poder (MISKOLCI, 2009).

Dentro desse sistema de hierarquias, segundo Zanelo e Silva, no ocidente, o gênero é marcado pelo sistema patriarcal das sociedades ocidentais, onde a mulher é historicamente colocada à margem (ZANELO; SILVA, 2012). E a forma com a qual a sala de aula é organizada estimula a separar o corpo da mente e também hierarquizar em função do recorte binário patriarcal de gênero. Por outro lado, podemos afirmar que quando se dança, é necessário viabilizar meios para harmonizar novamente os antes apartados corpo e mente e, se de forma crítica, apontar para o corpo para além do recorte binário patriarcal de gênero. Pois, se o corpo em seu movimento está afastado dos processos intelectivos, alijada do sensível e da sensibilidade tais como entendidos pela Estética filosófica, como pode se esperar que haja uma educação integral?

Isso porque, quando se pensa a Estética no conteúdo de Filosofia entende-se que Baumgarten (1993) apud Cecim (2014) funda a estética com o objetivo de estudar inicialmente o sensível por meio do conceito do belo, definido por ele como a perfeição do conhecimento sensível, mas que esta se amplia para o estudo de toda a sensibilidade, incluindo o corporal como um todo. Nessa mesma linha, em sua metodologia de ensino, Klauss Vianna fala sobre a possibilidade de

reescrever a sua história através da dança, uma dança que se articula no momento que nasce do corpo provocado, desestabilizando seus padrões de comportamento, é a tentativa e procura de “novas estabilidades” que, no entanto, serão sempre efêmeras (MONTEIRO, 2019).

Monteiro (2019) relata que Klauss Vianna dizia que o corpo fala por si. Que não existe um exterior ao corpo, ele mostrava que o corpo só pode falar de si mesmo. Assim entende-se que as nossas experiências mais profundas estão refletidas no corpo, pensamento e sentimento, e mesmo com a tentativa de separá-los eles continuam sendo uno em nosso dia a dia. Desse modo, a partir da constatação das relações de poder, tal como é reproduzido ciclicamente na história, este trabalho se propõe usar uma prática de dança a fim de observar se ela enseja o despertar dos discentes para as construções de poder existentes em uma sala de aula. Pois, a sua história, a sua dança, o seu corpo, voltam a se tornar apenas seu, a partir da sua percepção de si e do seu lugar no mundo (MONTEIRO, 2019). Para isso acontecer é preciso estar aberto a questionar quais os padrões de comportamento são reproduzidos consciente ou inconscientemente. Uma vez que as relações de gênero são, a priori, relações permeadas de poder.

Segundo Zanelo (2012), os corpos masculinos foram educados/adestrados para serem fortes, ágeis, viris, independentes, livres... Enquanto o feminino deve ser frágil, delicado, calmo, dependente, recatado... Essas expectativas quanto ao feminino e o masculino se refletem em todas as estruturas de nossa sociedade.

Portanto, é pertinente nos questionar como esse sistema se reproduz no ambiente escolar, em especial na sala de aula e se ele é também incentivado, instruído e/ou normatizado nesse ambiente, que por definição deveria ser de reflexão e produção de conhecimento. Assim, vale salientar, este estudo tem como objetivo, verificar se há um despertar crítico para a reprodução de controle do corpo, em especial do feminino, no ambiente escolar, se as representações deste controle se tornariam perceptíveis aos alunos a partir da prática reflexiva de dança e de discussões sobre Estética, como área da filosofia.

2. Metodologia

Desse modo, foram propostas três aulas, dentro do conteúdo Estética, da

- (EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

- Quanto a roda de conversa: refletir com a/o estudante, a partir da utilização de diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) sobre o exercício autônomo e de protagonismo na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

2.1.3 Plano de aula

Os alunos foram expostos ao conteúdo de estética na disciplina de Filosofia e a fim de utilizar a técnica de Klauss Vianna para a prática da dança, foram convidados a participar da oficina de dança para experienciar no corpo aquilo que a Estética se propõe a estudar, isto é, observar o conteúdo de Estética por uma percepção prática.

- Aula 1

Os alunos foram introduzidos ao conteúdo de estética pelo professor de Filosofia.

- Aula 2 e 3

Os alunos realizaram uma oficina de dança. A metodologia utilizada na prática da dança é baseada no conceito de presença, utilizado por Klauss e Angel Vianna, que se utilizam de movimentos cotidianos para o seu fazer dançar e utilizam o corpo como referência direta para suas produções. E finalizada com uma pequena roda de conversa sobre as representações de gêneros atualmente normatizadas na sociedade.

2.1.4 Cronograma

Foram utilizadas 3 aulas de 50 minutos para realização da atividade. A primeira realizada pelo professor da disciplina de Filosofia, acerca do conteúdo de estética aos alunos, a segunda e terceira aulas sendo a execução da prática de dança e roda de conversa.

2.1.5 Recursos Materiais

Foram utilizados os seguintes recursos materiais:

- Caixa de som.
- Recurso midiático para transmissão de vídeo – data show.
- Carteiras de alunos, mesa e cadeira do professor.

2.1.6 Métodos de avaliação

Roda de conversa, relatos de experiência/sensações/emoções geradas pela prática da dança e percepções estimuladas através do momento de troca e do vídeo.

2.1.7 Descrição da prática

Os alunos foram convidados a remontar a estrutura da sala de aula, a partir do seguinte pedido:

- Organizem a sala de aula da forma como gostariam de assistir às aulas.

Após a organização foram convidados a realizar a exploração do espaço, através de uma caminhada pela sala de aula, guiada por uma música. E foram orientados a concentrar-se na respiração e se observarem ao caminhar. Em seguida foram orientados a executar variações na caminhada. (Observar-se-á nesse ponto, se haverá ou não representações caricatas do masculino e feminino).

Ao final da prática os alunos foram orientados a se acomodar onde se sentissem à vontade, e foi transmitido o vídeo: “O que significa: fazer as coisas Tipo Menina?” - <https://www.youtube.com/watch?v=mOdALoB7Q-0>. Após o vídeo inicia-se um momento de troca, isto é, uma roda de conversa com os alunos, partindo da percepção da prática, do vídeo e de elementos pessoais despertados em cada um.

3. Resultados e discussão

O plano de aula foi aplicado em formato de estudo de caso, em uma escola estadual na cidade de São Mateus – ES, na modalidade de ensino EJA – Educação de Jovens e Adultos, em parceria com o docente da disciplina de

Filosofia. A Tabela 1 traz os principais pontos realizados e observados durante a realização da prática.

Tabela 1. Principais pontos apresentados durante a aplicação da prática. Fonte: O autor.

Item	Atividade	Escola
		A
1	Ensino	EJA
2	Faixa etária (anos)	15-50
3	Explorando espaço – caminhar/ dançar	Realizado
4	Presença de caricaturas/representações do feminino	Presente
5	Presença de caricaturas/representações do masculino	Presente
6	Transmissão do Vídeo “O que significa fazer coisas tipo menina?”	Realizado
7	Roda de conversa	Realizado
8	Assuntos despertados	Religiosidade Violência de Gênero (âmbito familiar).

Para todos verem: descrição da tabela - Imagem retangular de fundo azul com letras pretas, dividido em 3 colunas e 9 linhas. Na primeira linha de cada coluna contém a descrição geral dos conteúdos das 8 linhas abaixo. A primeira coluna o número de cada item, na segunda coluna a descrição das atividades e na terceira coluna a resposta obtida pela aplicação da atividade.

3.1 Território e territorialidade

É observado que entre os estudantes do EJA, encontra-se uma faixa etária mais diversa, e com isso, há pessoas com uma vivência maior e mais ampla, especialmente quando se aborda a temática de gênero voltada para as expectativas de representações do feminino.

Vale ressaltar também que a escola se encontra em um bairro periférico,

na cidade de São Mateus – ES, inclusa no Programa do Estado Presente do Governo do Estado do Espírito Santo. Observa-se nesse contexto maior número de estudantes negros. Seemann (2010) parafraseando Geertz (1976), em suas observações sobre a arte, considera também a cartografia com um sistema cultural. Uma ordem social é comunicada, reproduzida, experimentada e explorada. Partindo desse conceito, observam-se diversas semelhanças entre o público incluído na modalidade do EJA. Assim observa-se que o território influencia também nas experiências vividas pelo grupo. Seemann (2010) ainda ressalta que através do estudo de diferentes culturas no tempo e no espaço, pode-se observar que ideias e fatos espaciais também se encontram em inúmeras formas de prática social como, por exemplo, danças, gestos, canções e rituais, não apenas nos grupos étnicos distantes da nossa realidade, mas também na nossa própria sociedade. E com isso, pode-se começar a compreender o que fez sentido para Bell Hooks (2013) em seus estudos das obras de Paulo Freire. Hooks (2013) diz que encontrou as obras de Freire, quando começava a questionar profundamente a política de dominação, o impacto do racismo, do sexismo, a exploração de classe e da colonização que ocorreu dentro dos próprios Estados Unidos. Portanto, faz-se necessário lembrar do contexto, do território e da territorialidade que ali se estabelece e ao qual o nosso grupo de alunos se encontra/pertence, pois suas experiências pessoais foram refletidas, na prática, com base em sua vivência. E sua vivência foi moldada pela territorialidade e as desigualdades sociais da nossa sociedade e do território ao qual se encontram.

3.2 Da prática

Durante a prática os alunos foram convidados a caminhar e explorar o espaço da sala de aula após organizarem o espaço para como gostariam de assistir às aulas. Os alunos já se encontravam próximos aos seus pares e não fizeram movimento quanto a alterar a disposição do espaço, que estava organizado em fileiras. Dessa forma os alunos realizaram o restante da prática tendo que se desviar das carteiras, vale ressaltar que cerca de 1/3 dos estudantes participaram de início da prática. O exercício se deu seguindo o plano de aula, os alunos foram convidados a concentrar em sua respiração a fim de em conjunto com a música entrarem em um estado de presença para realização da atividade.

Quando se parte para a análise da prática pode se inferir sobre a desigualdade de acesso à educação. A falta de acesso a estudos quando jovens, a necessidade de trabalhar durante o dia, entre outros fatores sociais, faz com que os alunos se enquadrem apenas na modalidade do EJA e não sendo à eles possível realizar seus estudos no ensino médio regular.

Os comandos para buscar representações de gênero pelos estudantes foram mais diretivas, dessa forma caricaturas foram identificadas de forma clara, tanto para representações do masculino quanto do feminino. Além disso, o vídeo “O que significa: fazer coisas do tipo menina?” foi transmitido para a turma, e após o vídeo foi iniciada a roda de conversa. Alguns dos alunos que se recusaram a fazer a prática de dança, mas não estavam necessariamente dispersos, após o vídeo e início da roda de conversa tiveram o interesse despertado e se mostraram mais atentos e participativos.

Zanello e Silva (2012), em seus estudos com sujeitos de diversas idades e classes sociais levantou várias categorias valorizadas em cada sexo, organizadas na Tabela 2. Categorias essas que puderam ser identificadas na escola durante a roda de conversa.

Tabela 2. Categorias valorizadas por sexo. Fonte: Adaptado de Zanella e Silva (2012).

	Mulheres	Homens
Categorias valorizadas em cada sexo	Comportamento sexual marcado pela renúncia e pelo recato	Comportamento sexual ativo (sexualmente viril)
	Traços de caráter relacionais: abnegação de si mesma e cuidado com os outros	Traços de caráter de auto investimento: Para ser “homem de verdade”, deve, em nossa cultura, ser um “pegador”
	Cuidado com o corpo, no sentido da busca de um ideal estético (aqui entendido como padrão de beleza e não a estética filosófica).	Trabalhador dedicado de preferência bem-sucedido, que caracterizaria o tradicional “provedor”

Para todos verem: descrição da tabela - Imagem retangular de fundo azul com letras pretas, dividido em 3 colunas e 4 linhas. Na primeira contém o texto “Categorias valorizadas em cada sexo”. Na segunda coluna contém as características das mulheres e na terceira coluna as características dos homens.

Durante a aplicação é identificada a presença dos padrões comportamentais (Tabela 2) pelas falas:

- “é esperado que homens sintam atração por mulheres e espera-se que eles olhem para as mulheres quando elas saem ‘toda arrumada’ na rua”;
- “Às vezes saio da academia, e os homens na rua ‘mexem’ comigo”;
- “A mulher deve ser submissa ao homem, está lá escrito na bíblia, mas o mundo interpretou essa passagem de uma forma estranha. O homem em si, é o provedor da sua casa. A mulher sábia edifica a sua casa. Eu concordo com a mulher possa trabalhar. Mas a partir do momento que tivermos nossos filhos é o momento dela parar um pouco”;
- “Sempre falam que a mulher tem que ficar abaixo do homem quando, na verdade, deveriam estar lado a lado”;
- “Eu não estou tirando o direito das mulheres, mas tem homem que trabalha de madrugada e chega em casa e a mulher é chata, ele chega cansado e a

conservadorismo, mantém as mulheres reféns de situações que podem lhe ser prejudiciais, abnegando a si mesma em prol de outros, a partir da análise da fala das mulheres mais velhas.

Observa-se também uma reprodução da política de dominação do homem. Para manter o seu ponto de vista como o único ponto de vista correto e aceito, sem mudar o tom de voz, ele se levanta, nesse momento a aluna escolhe sair da sala.

O movimento de se levantar, sem gritar, para defender seu ponto de vista durante a discussão do assunto, percebe-se que houve por parte do homem uma necessidade de se fazer maior, e usar do corpo para reiterar que ele estava correto quanto a sua fala. E de fazer com que a estudante que discordara dele, se sentisse menor e inferior a ele. Ambos os estudantes permitiram aos seus corpos sentir as palavras que estavam sendo ditas, e se movimentar. O estudante se utilizou do seu corpo para a dominação. A estudante se utilizou do movimento para resistir a essa dominação, se retirando do espaço. O que para o estudante foi lido como uma vitória, dado que enquanto ela saía ele se sentou e concluiu seu pensamento.

Após esse momento, ainda a fim de reforçar a sua posição dominante sobre a mulher, diz que a estudante ‘surtou do nada’. Utilizando-se da palavra surtar a fim de colocar a aluna em uma categoria de louca, portanto, para que deixar subentendido para a turma que a fala/posição da estudante deveria ser ignorada.

Observa-se que as perspectivas de comportamento identificadas por Zanello e Silva (2012), seja por palavras diretas ou indiretas. Culturalmente espera-se um comportamento padrão das mulheres e dos homens, a perspectiva do cuidado com a estética, a virilidade do homem, foram observados na prática e também na fala dos estudantes. Os estudantes trouxeram uma realidade mais conservadora para a prática, baseada no contexto religioso ao qual estão inseridos, que se mostrou forte, gerando com isso um contraste em suas falas, pois trazem contradições em relação à defesa dos direitos da mulher e, enquanto se espera dela submissão ao homem/marido, pelo contexto religioso.

Dessa forma a prática reforçou o que afirma Zanello e Silva (2012) sobre: refletir acerca do gênero é desnaturalizar certas diferenças tidas como intrínsecas, cuja biologização levaria à sua reificação e à assunção de sua inevitabilidade. Hooks (2013) também diz, quando discute o processo de descolonização e a insistência de Freire na “conscientização”, é válido reconhecer que as forças colonizadoras são tão

poderosas, até os dias atuais, neste patriarcado capitalista de supremacia branca. E por seu entendimento global das lutas de libertação a obra de Freire, sempre enfatiza que este é o importante estágio inicial da transformação – aquele momento histórico em que se começa a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas (HOOKS, 2013).

4. Conclusão

Em vista dos aspectos observados na discussão de gênero no ambiente escolar, considera-se primeiro que esse debate se faz necessário, visto que a cultura de uma sociedade patriarcal e machista se faz presente no dia a dia dos estudantes, observados especialmente na escola deste estudo, que revelou diversas violências sofridas pelas mulheres, além das que foram mencionadas durante a própria prática.

Por outro lado, a prática possibilitou observar as representações do feminino como dispositivos de controle, para além do ambiente escolar. O corpo feminino ainda é visto como o Outro, subordinado, necessário, mas inferior. Portanto, trazer a reflexão para que os estudantes pensem de forma crítica sobre as posições as quais as regras sociais atuais ditam ser naturais é necessário, que ocorra uma transformação do futuro, para as próximas gerações.

Entretanto, se faz necessário observar de forma mais bem definida os recortes, de raça e classe nessa discussão, visto que são fatores importantes que moldam a realidade de cada aluno. Apesar da proximidade da realidade dos estudantes em cada escola, não se pode gerar conclusões mais específicas sobre as relações de gênero sem um aprofundamento maior nas relações entre raça e classe social ao qual os estudantes estejam inseridos.

Por fim, o trabalho utilizando o corpo como instrumento em sala de aula é interessante e válido, porque o uso do corpo através da dança e das reverberações do vídeo que foi transmitido, abri um caminho de sentimentos e emoções, reconectando corpo e mente. Permitindo aos alunos chegar a um estado de presença maior em sala de aula, os deixando livres para abordar suas experiências, refletindo de forma crítica sobre suas ações, possibilitando a eles se tornarem protagonistas em seu ensino-aprendizagem e na construção de um cidadão consciente e crítico.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KLAUSS, V. *In*: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa349623/klauss-vianna>. Acesso em: 03 jul. 2022. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

MILLER, J. Improvisação: o corpo como protagonista da criação. **Manzuá: Revista de Pesquisa em Artes Cênicas**, Rio Grande do Norte, v. 5, p.41-52, 2021.

MISKOLCI, R. **A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização**. Porto Alegre: Sociologias.2009

MONTEIRO, Z. **O movimento como fundamento da comunicação: experimentos de improvisação em dança**. 2019. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2019.

RESENDE, C. O que Pode um Corpo? O método Angel Vianna de conscientização do movimento como um instrumento terapêutico. **Physis**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 563-547, 2008.

SALADANHA, S. **Angel Vianna: sistema, método ou técnica?** Ana Bevilacqua *et al.* (org.). Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

SEEMANN, J. Cartografia e cultura: Abordagens para a geografia cultural. *In*: ROSENDAHK, Z.; CORREA, R. L. (Orgs.). **Temas e caminhos da geografia cultural**. Rio de Janeiro: Editora de UERJ, v.1, p. 115-116, 2010.

ZANELLO, V.; SILVA, R. M. C. Saúde mental, gênero e violência estrutural. **Bioética**, Brasília, v. 20, n. 2, p. 267-279, 2012.

Vitória Felício Dornelas (IFES)
E-mail: vitoriafd7@gmail.com

Vitória Dornelas, Engenheira de Petróleo e Mestre em Energia (UFES/CEUNES), encontrei na dança uma nova paixão em 2014, através da Belas Artes Projetos Culturais, onde iniciei como aluna e hoje atuo como uma das professoras. Em 2022 me especializei em Práticas Educacionais pelo IFES e em dança no ano de 2019, pela FACEC, a fim de melhor contribuir com a Belas Artes Projetos Culturais.

Márcia Rezende Oliveira (IFES)
E-mail: marcia.rezende@ifes.edu.br

Professora do Instituto Federal do Espírito Santo; foi coordenadora do programa de Pós-graduação em práticas educacionais do Ifes, diretora do Núcleo de gênero e sexualidade do Ifes, é mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo (2007), graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Ouro Preto - Licenciatura (2002) e bacharelado (2003).

Resumos Expandidos

Materiais Pedagógicos como facilitadores da aprendizagem: um relato de experiência do Estágio em Dança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Alêxander Christopher Pereira Garcia (UFPel)

Bianca Mendes Ascari (UFPel)

Taís Chaves Prestes (UFPel)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Introdução

Este trabalho é um relato sobre nossa experiência docente no Estágio Supervisionado em Dança I - Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental 2021/2. O Estágio Supervisionado em Dança I é uma disciplina obrigatória do Curso de Dança - Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na qual atuamos em duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental I. Acreditamos na importância dos estágios supervisionados na construção dos futuros docentes licenciados em dança, já que “a partir dessas vivências que construímos nossa identidade docente, conhecendo nosso campo de atuação e suas demandas” (SOUZA; ALBUQUERQUE; CORREA, 2020, p. 99).

O objetivo deste estágio foi propor atividades de dança para o descobrimento de como mover-se através de materiais pedagógicos que serviram como instrumentos facilitadores, estimulando as crianças a serem protagonistas dos seus processos de aprendizagem. As aulas foram práticas e expositivas, nas quais a participação ativa dos alunos era de fundamental importância para que a aula acontecesse. Nos colocamos como professores mediadores ao construirmos a proposta pedagógica a partir de jogos e brincadeiras que potencializam a liberdade de expressão e criatividade das crianças. O papel dos professores enquanto mediadores é promover condições para a interação do aluno(a) entre si e com o conhecimento, instigando-os a refletirem sobre o que fazem (CORRÊA; SILVA; SANTOS; 2017). Portanto este relato busca evidenciar de forma breve nosso processo docente enquanto estagiários. A seguir trazemos um relato da nossa proposta pedagógica, em seguida expondo um dos materiais pedagógicos construídos por nós.

1366

2. Desenvolvimento

Nossa proposta pedagógica foi inspirada na metodologia de ensino de Maria Montessori, na qual um de seus princípios é a autonomia da criança no seu próprio processo de aprendizagem. Astania Pessoa diz que:

Em vista dos preceitos montessoriano, a criança tem a total liberdade de exercer a sua criatividade, apresentar seu raciocínio à medida que lhe são apresentados materiais diversificados, sendo que esta também tem a liberdade de escolher o material que almeja; isso possibilita também a capacidade de em sua vida adulta saber fazer escolhas satisfatórias (PESSOA, 2017, p. 18).

Por isso, optamos por elaborar materiais para que os alunos interajam com o mesmo, tendo liberdade para criar através do que lhe foi oferecido. Sendo assim, ao invés de denominarmos uma temática específica, decidimos contemplar os conteúdos previstos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) BNCC e no Documento Orientador Municipal (DOM) para o adiantamento que estávamos atendendo. A partir desses conteúdos construímos uma aula temática com materiais pedagógicos para que houvesse interação e participação ativamente das práticas de dança. Partimos de atividades lúdicas para desenvolver esse corpo autônomo e criativo. A pesquisadora Fernanda de Souza Almeida traz as reflexões de Luckesi – ao dizer que

[...] uma atividade lúdica é aquela que propicia a plenitude da experiência, buscando uma entrega total: mental, emocional e física; é um momento de mergulho na vivência que vai além do sentido mais simplista do senso comum sobre o riso e a diversão (LUCKESI, 2015 apud ALMEIDA, 2018, p. 18).

Foi essa imersão que buscamos propiciar para as crianças ao colocá-las como protagonistas das suas próprias aprendizagens. Com objetivo de tornar aquele momento da aula de dança algo prazeroso e divertido que valorize suas experiências e suas sensibilidades, entendendo que muitas vezes seus saberes são invisibilizados e moldados para seguir modelos pré-estabelecidos sobre o que fazer e de como se comportar.

Na metodologia de ensino buscamos traçar uma relação horizontal com os alunos, a partir da pedagogia relacional. Segundo Becker (2008) todas as experiências vividas pelos(as) alunos(as) geram conhecimento, havendo uma apropriação das suas vivências para a compreensão e transformação do mundo que

3. Considerações finais

Por fim, é possível perceber a importância do estágio supervisionado em dança para a construção de saberes e reflexões acerca do ensino de dança na escola, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir da nossa experiência docente, ressaltamos novamente a importância da posição do professor enquanto mediador de saberes e não como detentor do conhecimento.

Acreditamos que também seja necessária uma maior sensibilização de professores da educação infantil e anos iniciais em relação ao entendimento de que as crianças também carregam saberes que devem ser respeitados e acolhidos. Buscamos fazer isso a partir da abordagem metodológica que escolhemos utilizar, construindo materiais pedagógicos como facilitadores da aprendizagem em dança. Pretendemos continuar construindo propostas pedagógicas para contribuir com o ensino de dança na escola.

Referências

ALMEIDA, F. S. **Dança e educação: 30 experiências lúdicas com crianças**. São Paulo: Summus, 2018.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *In*: KARKOTLI, G (Org.). **Metodologia: construção de uma proposta científica**. Curitiba. Camões, 2008. p. 45-46.

PESSOA, A. Ferreira et al. **Método pedagógico montessoriano contemporâneo e suas implicações na educação infantil**. 2017. 61f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Centro de formação de professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2017. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/6233>. Acesso em: 31 ago. 2022.

SOUZA, M. A. C.; ALBUQUERQUE, H. O.; CORREA, M. G.; LIZ G. L. Gincana Pedagógica nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: Reflexões a partir de um Estágio Curricular. *In*: BRANCHER, E. A.; SALVATI, D. O. **Boas práticas na educação física catarinense**. 6. ed. - Florianópolis, SC: CREF3/SC, 2020. p. 99-110.

Alêxander Christopher Pereira Garcia (UFPel)

E-mail: alexanderlvforce@gmail.com

Graduando em Dança - Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas.

Bianca Mendes Ascari (UFPel)

E-mail: bascari@gmail.com

Graduanda em Dança - Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas.

Taís Chaves Prestes (UFPel)

E-mail: taischavesprestes@hotmail.com

Licenciada em Dança pela UFPel, professora de Dança na rede básica de ensino há 10 anos, doutoranda em Letras pelo PPGLetras UFPel. Se debruça em pesquisas que articulam Dança, educação, literatura e filosofia da diferença.

Uma reflexão sobre padrões e binaridades de gênero nas danças de salão a partir da (auto)biografia

Alisson George do Nascimento Moreira (UFBA)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

As danças de salão, historicamente seguem padrões de vestimenta e comportamento social que ditam como agir nos ambientes de baile. Os homens – ou cavalheiros, como são convencionalmente chamados –, seguem “sempre externando força, seriedade, passos firmes, condução impecável e uma masculinidade que lhe é cobrada a cada passada da dança, assim como ao longo da sua vida” (MOREIRA, 2021). Dou ênfase a imagem masculina aqui por trazer nesta pesquisa¹ uma perspectiva (auto)biográfica (RAMOS; OLIVEIRA; SANTOS, 2017) que apesar de trazer reflexões colocadas em primeira pessoa, pode ser percebida e refletida em outras experiências. Para mim, enquanto homem cisgênero e gay, é impossível negar as fortes influências que todas estas formas de categorizar e padronizar as performatividades de gênero (COLLING, 2020) impõe o modo de estar nos lugares – especificamente os de danças de salão.

Comecei a dançar aos 14 anos, fazendo aulas de tango. Desde os primeiros passos as orientações eram para ser firme, concreto nas conduções, sem a possibilidade do erro. Eu, enquanto cavalheiro, deveria proteger a dama e fazer com que ela aparecesse, com que ela demonstrasse beleza e delicadeza no salão. Acontece que eu sempre tive a vontade de estar do outro lado, de receber a proposta, de estar vulnerável ao que pode vir, mas nunca me foi possibilitado até a minha primeira viagem internacional. Em 2012 fiz um intercâmbio com um grupo da Associação Baiana de Amantes de Tango (ABATANGO) e o destino era Buenos Aires, na Argentina. A cultura do tango no país é muito forte e por este motivo é fácil de encontrar milongas², e dentre elas uma onde era possível dançar em pares sem a distinção de gênero ou sexualidade de sua dupla, este espaço era/é chamado de Milonga *Queer*. Este espaço que para mim era de segurança e acolhimento, para outras pessoas do mesmo grupo era um espaço inferior, onde, logo na chegada à

¹ Trabalho orientado pelo professor Dr. Lucas Valentim Rocha (PRODAN/UFBA)

² Milonga é o baile onde se dança tango, milonga e tango valsa, sendo a Milonga *Queer* um espaço aberto para todas as pessoas, direcionado para a prática destas danças sem a distinção generificada de pares.

e práticas, dentro e fora de espaços de dança *queer*. Algum tempo depois, iniciamos um projeto de um grupo da dança de salão formado apenas por homens gays, que dialoga com meus estudos sobre o dançar sem distinção de gênero.

Todas essas experiências culminaram nas minhas mais recentes pesquisas, acadêmicas, profissionais e pessoais. Vale ressaltar que, a prática de dançar a dois sem designar condutor e conduzido de acordo com o gênero da pessoa, nada tem a ver com a orientação sexual destas. Os espaços das danças de salão *queer* recebem pessoas de vários gêneros, inclusive os tidos como tradicionais, que estão em busca apenas do espaço para dançar.

Referências

COLLING, L. O que performances e seus estudos têm a ensinar para a teoria da performatividade de gênero? *In. Urdimento Revista de Estudo em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 40, mar./abr., 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1-19>. Acesso em: 26 abr. 2022.

DA SILVA, L. S. Vinte e quatro notas de viadagem. *Revista Periódicus*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 216-226, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/download/12889/9206/38963#:~:text=Viadagem%20%C3%A9%20a%20pr%C3%A1tica%20do,na%20cultura%20e%20na%20linguagem>.

DOCAMPO, M. *El libro de tango queer*. Buenos Aires, 2005. Disponível em: <http://buenosairestangoqueer.blogspot.dk/2009/04/que-es-tango-queer.html>.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 22 abr. 2022.

MOREIRA, A. G. N. A padronização do corpo gay nas danças de salão. *In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DESFAZENDO GÊNERO*, 2021, Campina Grande. *Anais [...]* Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79371>. Acesso em: 11 set. 2022.

RAMOS, M.; OLIVEIRA, R.; SANTOS, M. Estado da Arte da pesquisa (auto)biográfica: uma análise do portal de periódicos CAPES. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográficas*, Salvador, v. 2, n. 5, mai./ago., 2017.

Alisson George do Nascimento Moreira (PRODAN/UFBA)

E-mail: alissonagnm@gmail.com

Mestrando em Dança (PRODAN/UFBA), Pós-Graduado em Educação, gênero e sexualidade (IPB) e Educação inclusiva e Libras (Estratego), licenciado em Dança (UFBA) e Técnico Profissional em Dança (FUNCEB). Atua como dançarino, professor e pesquisador das danças a dois através do Grupo Dois em Um e do Coletivo Casa 4, Integrante também do Grupo de Pesquisa PORRA (UFBA).

Experiências em composição coreográfica colaborativa com crianças estudantes de balé

Ana Júlia Rodrigues Nunes (UFRGS)

Luciana Paludo (UFRGS)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Criação coreográfica colaborativa

Este relato de experiência discorre o percurso por onde tem passado as investigações para a pesquisa “Caminhos da criação coreográfica colaborativa com crianças estudantes de balé”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAC/UFRGS), cujo objetivo é propor, desenvolver e discutir aspectos da composição coreográfica para a infância. Nesse sentido, busca desenvolver procedimentos, a fim de despertar a criação para crianças estudantes de balé, tendo em vista que entende esse processo como parte de uma educação contemporânea em dança. Paludo (2015) traz que o fato de que o aluno passar por experiências de coreografar, propicie que ele crie e tome decisões e isso é uma oportunidade que faz parte da aprendizagem em dança (PALUDO, 2015). A seguir será relatado uma das maneiras que a pesquisa tem constituído seus dados.

2. Festival criativo

Para buscar caminhos e procedimentos foi realizado um laboratório na escola de ballet Ivone Freire, que se situa em Santa Maria Rio Grande do Sul, onde está localizado o Projeto Social Dançando Para Educar. Em 2021, o referido Projeto propôs um festival criativo com o tema “Viagem Pelo Mundo” e as alunas foram convidadas a serem as criadoras de suas coreografias, as quais foram dirigidas pelos professores, entre eles, eu Ana Júlia. A proposta veio a dialogar com meu projeto de mestrado, ainda no primeiro semestre de pesquisa. Isso veio a colaborar para buscar novos referenciais teóricos, bem como, outros subsídios para dar andamento à pesquisa. Foi nesse movimento que começaram a ser delineados os caminhos metodológicos e alguns recortes que vieram mais tarde. Estando diante

1375

desta oportunidade percebi um espaço fértil para realizar um ensaio para pesquisa e experimentar caminhos para a composição coreográfica com as alunas. Eu, como professora, tive oportunidade de trabalhar com turmas de crianças a partir dos sete anos e adolescentes também. Foi então que ocorreu o primeiro recorte, decidi por continuar desenvolvendo a pesquisa a partir do trabalho de composição coreográfica com as crianças.

A coreografia foi deflagrada a partir do imaginário, da corporificação dos elementos escolhidos para compor a coreografia; do jogo, da improvisação e principalmente da tomada de decisões da turma que, em conjunto, realizou as escolhas – desde o país que iriam se inspirar, até a música e o figurino. A condução e a observação desse processo desmembraram inúmeras reflexões sobre a arte, a dança e a infância. Ao trabalhar composição coreográfica com as crianças é necessário pensar na colaboração e no protagonismo infantil, Boff traz sobre em seu trabalho:

[...] para que se estabeleçam os processos colaborativos é necessária a manifestação do protagonismo de todos envolvidos, pois colaboração pressupõe a busca por horizontalidade nas relações, o compartilhamento de responsabilidades e a autoria conjunta (BOFF, 2022, p. 88).

A partir desta proposta de trazer as alunas para que construíssem juntas o trabalho coreográfico fui experimentando e estabelecendo dinâmicas para que ocorresse a participação e a horizontalidade. Primeiramente apresentei a proposta com entusiasmo e evidenciei que elas seriam importantes nesse processo, então dei a tarefa das turmas escolherem os países. Devido as dificuldades enfrentadas na volta durante a pandemia, as turmas eram reduzidas, uma na manhã e outra na tarde, as turmas contavam com cinco alunas. A turma da manhã escolheu a ilha Samoa que fica na Região da Polinésia e é cenário da animação Moâna. Posteriormente constatamos que era um país difícil, para pesquisarmos as referências e mudamos para uma ilha da República Dominicana, Sanoa. Esse diálogo foi importante pois marcou um primeiro exercício de um jogo de acordos que é uma criação colaborativa. A turma da tarde escolheu o Japão por gostarem de animes¹ e das referências vinculadas a esse universo. Reforço aqui o imaginário e o

¹ Anime ou animê (como é dito no Brasil) é o nome dado para o tipo de desenho animado produzido no Japão. No entanto, de acordo com o conceito japonês dos animes, este termo é utilizado para classificar todos os tipos de animações, ou seja, independente da sua origem (nacional ou estrangeira).

Referências

BOFF, F. Processos colaborativos de criação artística: explorando o circo e a dança com crianças. *In*: CUNHA, S. R. V.; CARVALHO, R. S. (orgs.). **Linguagens da arte: percursos da docência com crianças**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2022. p. 81-97.

PALUDO, L. **O lugar da coreografia nos cursos de graduação em dança do Rio Grande do Sul**, Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/114690?show=full>. Acesso em: 11 set. 2022.

Ana Júlia Rodrigues Nunes (UFRGS)
E-mail: anajrn29081999@gmail.com

Ana Júlia é bailarina, bacharel em Dança pela UFSM, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo bolsista Capes.

Luciana Paludo (UFRGS)
E-mail: lpaludo07@gmail.com

Luciana Paludo é bailarina, bacharel e licenciada em Dança. Especialista em Linguagem e Comunicação, mestre em artes visuais, doutora em Educação; professora do Curso de Licenciatura em Dança e do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realiza trabalhos solo e investigações coreográficas em colaboração com outros artistas.

1378

Primeiras experiências artísticas no ensino fundamental integral: um projeto de dança e teatro atravessado pela pandemia

Ana Lara Henriques de Sousa (IA/UNESP)

Lilian Freitas Vilela (IA/UNESP)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Este relato aborda experiências vividas na realização de pesquisa de iniciação artística em dança e teatro intitulada *Arte no Corpo*, desenvolvida na CEU EMEF Prof. Dr. Valter Paulino Estevam, localizada na região do Morro Doce na cidade de São Paulo/SP.

O projeto teve como objetivo inserir as linguagens da dança e do teatro no ciclo de alfabetização por meio da expansão curricular¹ em artes promovida pelo Projeto São Paulo Integral² nas escolas municipais de São Paulo. Foi construído a partir da minha formação e atuação artística nas linguagens da dança, do teatro e das brincadeiras da cultura popular brasileira que também envolvem música, expressão corporal e espacialidade.

Nos meses de fevereiro e março do ano de 2020, os estudantes vivenciaram práticas artísticas em uma sala de dança³ e buscavam integrar brincadeiras populares, jogos teatrais, a dança em uma perspectiva de percepção do corpo através da exploração de movimentos, ações corporais, deslocamentos pelo espaço, apoios do corpo, relação de peso e gravidade e o repertório de movimentos de cada estudante. Esse período, antes da pandemia, foi um disparador de importantes reflexões acerca do ensino de dança e teatro para crianças que estão em processo de alfabetização.

Como a dança e o teatro podem se tornar ferramentas tão importantes quanto o lápis e papel para crianças em processo de alfabetização contarem suas histórias? Tais questionamentos tornaram-se parte de um projeto de pesquisa que

¹ A expansão curricular permitiu que os estudantes do ensino fundamental I tivessem até três aulas de artes por semana (normalmente possuem somente uma aula de artes por semana).

² “São Paulo Integral: jornada escolar ampliada para, no mínimo, 7h diárias em todos os dias da semana; para as turmas indicadas na adesão anual ao Programa.” Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-integral/>. Acesso em: 18 abr. 22.

³ No Centro Educacional Unificado (CEU) Parque Anhanguera possui uma sala de dança e outros recursos físicos apropriados para práticas pedagógicas do Território do Saber.

permitiu meu ingresso ao programa de mestrado profissional em artes (PROFARTES) no Instituto de Artes da UNESP, em São Paulo, no ano de 2021.

A pesquisa de mestrado tem abordagem metodológica qualitativa, com a pesquisa-ação, a coleta e análise de dados (observação, registros em diário de bordo, fotografias, vídeos, desenhos e depoimentos). No ano de 2022, o estudo é desenvolvido com trinta estudantes do ensino fundamental I (oito a nove anos de idade) do ciclo de alfabetização. Todas as sextas-feiras, ao meio dia, nos reunimos para um encontro que tem a duração de quarenta e cinco minutos.

Desde o início das aulas em fevereiro de 2022, o grupo de professores da escola e a gestão identificaram que seria um ano desafiador para todos nós, envolvidos na educação básica pública, diante das consequências de dois anos sem aulas presenciais. Questões que envolvem convivência, relações humanas, violência, estados emocionais alterados como ansiedade e insônia, falta de concentração e atenção entre outras questões, foram motivos de reuniões, debates e reflexões entre toda equipe escolar a fim de criar estratégias pedagógicas para minimizar esses impactos e reconstruir um espaço social e educativo para todos.

Em 2022, busquei retomar temas e atividades do projeto *Arte no Corpo* que haviam sido desenvolvidos nos anos de 2020 e 2021, tanto de forma presencial, quanto de forma online, com atividades assíncronas na plataforma do Google Sala de Aula. Essa retomada foi uma forma que encontrei de resgatar saberes e experiências que havíamos vivenciado durante esses dois anos de projeto e que agora, viriam a se tornar uma prática artística constante e viva dentro da rotina de estudos da turma do terceiro ano C.

No mês de abril, com a melhora da situação da pandemia e a não obrigatoriedade do uso de máscaras, a dinâmica e os combinados da escola também foram atualizados para esse novo momento. O uso dos espaços externos foi liberado pela gestão da escola e pela própria gestão do CEU permitindo que as aulas do projeto pudessem ser realizadas na sala de dança e também em outros espaços. A partir desse momento, desenvolvi um cronograma para os encontros do ano de 2022, a ser realizado de maio até novembro.

Os encontros foram pensados e organizados a partir de minhas próprias experiências corporais, formados por quatro momentos de práticas artísticas movidas a partir de um tema principal e suas referências, os quais denominei de estações. Cada uma das estações possui um nome, que é um verbo/ação e

aproximadamente seis encontros. As estações são: Estação Sentir⁴, Estação Mover, Estação Brincar e Estação Criar.

Durante o processo criativo de elaboração da sequência didática de cada estação, além do estudo de referências, estabeleci uma relação circular destes saberes e experiências que permite que elementos trazidos em diferentes encontros sejam compartilhados, revisitados e que seja possível vivenciar as estações de forma integrada, reconhecendo as escolhas como parte do meu pensamento sobre corpo, movimento e conhecimento. Nas estações, os estudantes experimentam as linguagens artísticas para a descoberta, construção e investigação de uma escuta sensível do corpo para ativar potencialidades expressivas e comunicativas. Após a realização das oficinas, faço uma análise interpretativa do material coletado para observar e refletir se ocorreram mudanças e/ou respostas relacionadas às hipóteses levantadas inicialmente com suporte na bibliografia de base previamente pesquisada.

Este projeto prevê a mostra de resultados dos processos de investigação e pesquisa em dança e teatro com os estudantes, em um experimento cênico que será apresentado na escola, no dia da Mostra Cultural (evento anual promovido pela EMEF) no mês de novembro, que conta com a participação dos estudantes, professores, gestão, famílias e comunidade. Atravessado em seu tempo e espaço por uma pandemia, o projeto *Arte no Corpo* chega ao ano de 2022 com novas perguntas que buscam, em meio a tantos desafios, caminhos para a reconstrução de práticas pedagógicas e artísticas que possam ser significativas e transformadoras para os estudantes da educação básica pública.

Referências

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria dos Centros Educacionais Integrados e da Educação Integral. **Programa São Paulo Integral: construir novos caminhos pedagógicos.** – São Paulo: SME / COCEU, 2016. 48p

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa São Paulo Integral: Experiências Pedagógicas nos Territórios do Saber.** Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35107.pdf>. Acesso em: 18 abr. 22.

⁴ Os verbos Sentir, Mover, Brincar e Criar estão grafados com letra maiúscula para representar o nome de cada estação.

Ana Lara Henriques de Sousa (IA-UNESP)

E-mail: lara.henriques@unesp.br

Arte educadora na Prefeitura Municipal de São Paulo, graduada em Arte-Teatro pelo Instituto de Artes da UNESP, possui experiência artística na dança e no teatro.

Pesquisadora no programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES).

Lilian Freitas Vilela (IA-UNESP)

E-mail: lilian.f.vilela@unesp.br

É artista da dança, pesquisadora de práticas corporais contemporâneas e docente na área de Artes Cênicas na Universidade Estadual Paulista (UNESP). Formada como educadora do movimento somático-SME pelo sistema BMCSM (Body-Mind Centering). É autora de livros e artigos publicados na área de dança, artes cênicas e educação.

As sensações corporais vivenciadas com dança: pós-período pandêmico

Andreia Silva de Melo (UFRN)
Marcílio de Souza Vieira (UFRN)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. Introdução

O escrito indica uma possibilidade de trabalhar a dança por meio das sensações corporais no período pós-pandemia. Esse estudo se debruçou sobre as possibilidades de investigação corporal em uma residência, da cidade de Parnamirim, localizada no estado do Rio Grande do Norte; como uma forma de abordar a dança, buscando trazer uma discussão em torno da viabilidade de tratar os saberes do corpo, a partir das sensações investigadas no mesmo.

A singularidade de um corpo pode ser potencializada no mundo da dança, a partir da investigação corporal, reconhecendo nele, a própria forma de viver e, refletindo mais sobre a própria história. A dança, dessa maneira, pode aparecer como forma de o corpo pensar, parafraseando Katz *apud* Matos (2014). Ou ainda, para aprender uma determinada dança é necessário que o pensamento do corpo se mostre como um “fluxo de imagens”, como diria Damásio *apud* Greiner (2008), sobre as imagens internas que são responsáveis pelas mudanças de estado corporal. Damásio vai ainda nos dizer que essas imagens descrevem o mundo exterior e o mundo interior do organismo, que vai desde os estados viscerais até as condições de nascimento do movimento corporal como oscilação neuronal (GREINER, 2008). A visão de Damásio *apud* Greiner (2008) complementa, no meu entendimento, a possibilidade de aprendizagem por meio da dança, principalmente para os estados intrínsecos do corpo, no período pós-pandêmico.

A escolha dessa proposição surgiu, quando todas as atividades e responsabilidades voltaram de forma presencial, pós-pandemia, no meu caso particularmente: a atuação como professora, a graduação e o doutorado; começaram a mexer muito com meu estado corporal.

Nesse caminho, uma questão me permeava sempre a pensar: Como

1383

posso trabalhar corporalmente para conseguir transformar as sensações corporais, como sintomas de ansiedade ou depressão, em dança?

Para esse trabalho busquei, a partir de um diagnóstico inicial do próprio corpo, uma investigação a partir do sentir, para promover o mover e, dessa forma, oportunizar os estados corporais internos, em expressões externas de movimento. Defini que o estudo apresentado abordaria o foco interventor, baseado nos escritos de Damiani, *et. al.* (2013) sobre a teoria histórico-cultural, pois a ação, contribui pedagogicamente na produção do conhecimento e, diminui a distância entre teoria e prática. Dessa forma, o estudo realizado em uma residência, oportunizou por meio da intervenção pedagógica com a dança, contribuir de maneira prático-pedagógica com a arte do saber corporal.

A exploração do saber por meio do corpo, propiciou a essa pesquisadora, a oportunidade de acessar e ressignificar vários saberes intrínsecos, inscritos na própria gestualidade. Nessas descobertas corporais, imperavam questões como: O que sinto para me mover? Como me movo? E esse sentimento pode aumentar ou diminuir as ações corporais? Como esse meu movimento/gesto pode virar uma dança? A partir dessas perguntas, foi possível aguçar a observação, construir conceitos, identificar possibilidades de dialogar com o corpo, com e sem a necessidade de oralizar palavras e, criar relações que poderiam ou não se tornar dança. Também, ao longo dessas experimentações foi possível criar uma videodança.

Defini que a metodologia utilizada neste estudo envolve a pesquisa descritiva qualitativa sob um viés do estudo de caso instrumental. Pois, no primeiro ponto, envolve a descrição e observação das sensações de um determinado sujeito, nesse caso a pesquisadora. Como também, abrange no segundo ponto, por meio do estudo de caso instrumental: o esclarecimento do problema; e a elaboração de um relatório (GIL, 2002).

Ao final do processo corporal, verificamos que a escolha do tema proposto favorece ao conhecimento e à valorização da conscientização do corpo, bem como fomenta em outros cenários, como no espaço educativo da dança, a possibilidade de atribuir outros sentidos de ensinar e aprender, por meio das sensações corporais.

Referências

AS SENSações CORPORAIS VIVENCIADAS COM DANÇA: pós-período pandêmico. Andreia Silva de Melo. Produção de Sidcley Pontes Gomes. 1 videodança (4 min 15 seg). [S.l.: s.n.], 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Sfylqi4mGJs&t=9s>. Acesso em: 17 abr. 2022.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo Pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, mai./ago., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 16 jan. 2020.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

Andreia Silva de Melo (UFRN)

E-mail: andreia88melo@gmail.com

Professora de Artes e intérprete de LIBRAS no Estado do RN. Graduada em Educação Artística - Artes Cênicas (2010); em Dança (2013) e Mestra em Artes (2020), pela UFRN. Especialista em LIBRAS (2016) pela Universidade Potiguar é, graduanda em Letras LIBRAS e doutoranda em Educação pela (UFRN).

Marcílio de Souza Vieira (UFRN)

E-mail: marcilio26@gmail.com

Artista da Cena. Pós-Doutor em Artes e em Educação, Doutor em Educação, Professor do Curso de Dança e dos Programas de Pós-Graduação PPGArC e PROFARTES da UFRN. Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR) e do Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (Grupo Estesia/UFRN).

1385

Práticas embrionárias do projeto CorPoesia: desafios e caminhos do corpo poético na virtualidade

Andy Santos La Rubia (UFRJ)
Ronábio Lima (UFRJ)
Lorena Bolsanello de Carvalho (UFRJ)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Quem somos?

O projeto de pesquisa e ensino “Corpoesia: a poética do Corpo em movimento” é uma iniciativa que acredita na possibilidade de criar novas poéticas em que o corpo em movimento pode estar no cruzamento transdisciplinar entre as áreas de Dança e Literatura. O projeto, coordenado pela professora Lorena Bolsanello de Carvalho, é desenvolvido pelo setor de Língua Portuguesa e Literatura do Colégio de Aplicação da UFRJ. Os bolsistas envolvidos - a saber: Andy Santos La Rubia e Ronábio Lima¹ -, juntamente com a coordenadora, buscam desenvolver práticas que tencionam e oportunizam a integração entre as áreas da Dança e da Literatura, ambas percebidas como linguagens do corpo rumo ao encontro de novas poéticas.

Para Isabel Marques a dança é também compreendida enquanto linguagem: “A linguagem é um sistema de signos que permite a produção de significados” (MARQUES, 2010, p. 102). É nessa compreensão de signo e significado, que o projeto potencializa e estabelece a relação de ensino-aprendizagem com o desejo do ato de ler por e com práticas corporais. O exercício da educação deve ocorrer a partir do choque, “do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada” (LARROSA, 2002, p. 24). Licenciados/as da UFRJ foram os primeiros participantes desse momento embrionário do projeto que os/as convida a práticas que viabilizem de maneira artística-pedagógica a leitura literária.

Esse trabalho registra as impressões da fase inicial do projeto, que devido ao afastamento social provocado pela COVID-19, foi realizado remotamente durante

¹ É importante destacar que Daniele Baiense (estudante de Letras da UFRJ) participou do projeto como bolsista do projeto de outubro de 2021 a maio de 2022.

o ano de 2021 e início de 2022, com o auxílio de recursos on-line.

2. Onde estamos?

As atividades teórico-práticas aconteceram nesse processo embrionário do Corpoesia por meio de oficinas denominadas *laboratórios artístico-pedagógicos*. Foi pensada uma metodologia em que a transdisciplinaridade estivesse problematizada no e pelo *contexto*, também artístico e educacional. Compreendemos nossos encontros como laboratórios, caracterizando, assim, as atividades como processos que buscam um fazer singular e favorecem a criação da identidade artístico-pedagógica do projeto pelo o par *experiência/sentido* (LARROSA, 2004).

Não como uma ferramenta interpretativa, tampouco coreográfica, trabalhamos a Dança enquanto linguagem, o que nos abriu as possibilidades de dialogar com referências teóricas e textos literários que, além de nos provocar sentidos para práticas, se friccionaram na própria experiência de leitura e movimento, em que a palavra, o corpo, signos e significados convergiam. Nosso processo de construção dos laboratórios foi dividido em dois momentos: no primeiro, discutimos textos teóricos; no segundo, criamos individualmente práticas que envolviam as áreas da Literatura e da Dança e aplicamos as propostas entre os membros da equipe do projeto. Na transdisciplinaridade, entre jogos e dinâmicas para a realização de leituras literárias individuais e coletivas de poesias, o corpo dos envolvidos foram convidados a estar como agentes. Exercícios de voz e criação de movimento, alongamento, improvisação, relaxamento e exercícios de consciência corporal provocaram o corpo a experimentar novos sentidos, projetando subjetividades díspares em ato e/ou em reflexões a partir dos mesmos textos. Após avaliação coletiva de nossas propostas e consequente reformulação, os laboratórios artístico-pedagógicos foram disponibilizados a licenciandos/as de Letras e Dança da UFRJ de modo remoto e síncrono por meio da plataforma virtual *Google Meet*. Privilegiamos a leitura de poemas da autora Ryane Leão, retirados do livro “Tudo nela brilha e queima” (LEÃO, 2017).

Como o interesse pelo o contexto se perfaz, também, pelas diferenças de corpos participantes em apresentação de suas realidades e histórias, as poesias literárias que aproximamos para estimular práticas poéticas, em consonância das

escolhas de práticas de dança, foram provocadoras para a integração dos envolvidos à sociedade e ao reconhecimento de suas identidades e estruturas físico-cognitivas-poéticas. E é por esse labor metodológico e por sua recepção que fomos descobrindo com os laboratórios uma proposta artístico-pedagógica que protagoniza o corpo do jovem leitor literário em diálogo com a dança.

3. Para onde queremos ir?

Ao final de nossas experiências teórico-práticas, disponibilizamos um questionário pela plataforma de *Google Forms* para obter o retorno dos/as participantes. As respostas indicaram: (i) como a experiência vivida no projeto permitiu a abertura para um olhar mais atento para o ambiente e para o corpo durante a leitura; e (ii) como a prática ocorreu de maneira acolhedora e terapêutica. Os relatos tiveram um tom poético em relação à vivência obtida, algo que não foi esperado durante nossas reuniões, entretanto recolhido pela plataforma.

É necessário destacar que vivenciamos alguns desafios do corpo poético na virtualidade. O projeto foi iniciado de maneira remota em função do necessário distanciamento social durante a pandemia de COVID-19; logo, não tínhamos a mesma condição de espaço para todos os corpos. Sendo assim, procuramos trabalhar estratégias para que o/a participante pudesse atuar dentro de um ambiente reduzido. Outro ponto importante foi a nossa preocupação de buscar práticas corporais que não fossem perigosas, pois nossa condução ocorria de forma remota. Perpassamos pela dificuldade em construir uma transdisciplinaridade que tivesse um equilíbrio entre a Literatura e a Dança. Desta forma, desenvolvemos o método de leitura compartilhada mesmo com as interferências de internet e dos aparelhos eletrônicos.

Na transição do remoto para o presencial, foi necessário repensar em como nossas práticas poderiam ser modificadas e ajustadas para um novo formato. As práticas atualizadas ocorreram no Colégio de Aplicação da UFRJ, tendo como público alvo estudantes da graduação. No momento, estamos traçando uma metodologia para novos laboratórios que serão oferecidos de forma presencial à Divisão de Apoio à Saúde e Cidadania de Mulheres Encarceradas.

Referências

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEÃO, R. **Tudo nela brilha e queima**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2017.

MARQUES. I. A. **Interações: crianças, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2012.

Andy Santos La Rubia (UFRJ)

E-mail: andy.larubia00@gmail.com

Licenciando em Dança na UFRJ. Bolsista PIBIAC no Projeto de ensino e pesquisa
Corpoesia: a poética do corpo em movimento. Extensionista do projeto
Comunidança, atuando como professor no Clube Escolar.

Ronábio Lima (UFRJ)

E-mail: ronabiolima@hotmail.com

Bacharel em Dança pela UFRJ. Licenciando em Dança na UFRJ. Bolsista Pibiac no
Projeto de ensino e pesquisa Corpoesia: a poética do corpo em movimento. Está
como Criador-Intérprete dos vídeos didáticos dos Fundamentos da Dança
Contemporânea de Helenita Sá Earp.

Lorena Bolsanello de Carvalho - Orientadora (UFRJ)

E-mail: lorennabolsanello@gmail.com

Doutoranda em Educação pela UERJ. Mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG.
Licenciada em Letras pela UEPA. Professora de Língua Portuguesa e Literatura do
CAP-UFRJ. Coordenadora do projeto CorPoesia.

1389

O ensino da dança em tempos pandêmicos: relato de experiência monitoria em danças populares UFRGS

Caio Vedovato (UFRGS)

Djefri Ramon (UFRGS)

Maria Luisa Oliveira da Cunha (UFRGS)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Danças Populares como espaço de prática

O presente relato de experiência refere-se às atividades desenvolvidas na monitoria da disciplina Danças Populares 2, nos anos de 2020 e 2022 no curso de Licenciatura em Dança UFRGS, no modelo ERE - Ensino Remoto Emergencial. Esta disciplina aborda e contextualiza as danças populares gaúchas (CÔRTEZ, 1967) promovendo sua prática de ensino e aprendizagem. Pretende também analisar e discutir a experiência docente articulando a criação, produção cênica e pesquisa.

A pandemia impossibilitou a presencialidade nas vivências práticas e isso alterou as maneiras de apropriação do conhecimento em dança pelos estudantes. Esta nova maneira de vivenciar a dança, através de artefatos midiáticos, despertou outros olhares por parte dos estudantes que agora queriam compreender, além da dança, a ótica do coreógrafo e principalmente as análises sobre o movimento e suas qualidades de expressão. Para nós monitores, houve uma modificação na maneira como facilitamos o aprendizado devido a esta nova demanda.

A pandemia da COVID 19 e uma nova prática em dança

No ano de 2020 as atividades da disciplina foram desenvolvidas integralmente à distância, no formato ERE, atendendo as diretrizes nacionais de saúde em virtude da pandemia.

As atividades foram adaptadas intensificando o uso de tecnologias como computadores, notebooks e celulares e novas mídias que começaram a fazer parte do cotidiano. Assim as aulas foram adaptadas para um cronograma de dois dias na semana onde nas segundas-feiras, no encontro síncrono, eram abordados os conteúdos, reflexões e discussões. Para aqueles que não podiam estar de forma

1390

síncrona, a aula era gravada e disponibilizada nas plataformas disponíveis pela UFRGS. Essa nova visão sobre o cronograma e organização da disciplina trouxe novas possibilidades de aprendizagem das danças tradicionais gaúchas, vindo ao encontro ao pensamento de Almeida que diz:

Assim, pode-se usar uma tecnologia tanto na tentativa de simular a educação presencial com o uso de uma nova mídia como para criar novas possibilidades de aprendizagem por meio da exploração das características inerentes às tecnologias empregadas (ALMEIDA, 2003, p. 329).

Com a possibilidade de usar as mídias, as aulas das quartas-feiras, ficavam disponíveis para a produção textual e videográfica, para estudos sobre a disciplina e para tirar dúvidas, sendo este dia totalmente assíncrono.

A fim de subsidiar e acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos ministrados como os trabalhos de pesquisa, produções textuais, aprendizagem e práticas dos passos básicos das danças gaúchas, os discentes contavam com o auxílio do monitor da disciplina através de contato com o celular, e-mail ou a própria plataforma *Moodle*.

Para finalização desse processo de ensino aprendizagem das danças tradicionais gaúchas no modo ERE, pensando nas mudanças nas rotinas de estudo e trabalho impostas aos estudantes pela pandemia, foi proposta a criação de um memorial descritivo que reunia em um só trabalho as atividades desenvolvidas durante o semestre, possibilitando que os alunos acompanhassem o cronograma da disciplina ou pudessem dedicar-se aos escritos somente ao final da disciplina, respeitando o momento de cada estudante. O trabalho prático final da disciplina está disponibilizado no QR-Code (Figura 1) que pode ser acessado ao apontar seu dispositivo móvel.



Fig. 1. QR-Code Danças Populares 2.

Para todos verem: QR-Code que permite acesso ao vídeo final da disciplina em 2020.

Retorno ao presencial

No início do ano de 2022 ficou evidente a capacidade de adaptação dos estudantes na produção dos objetos de ensino, que partiram primeiro de uma análise da performance do outro e de si, alterando suas possibilidades de dissertar sobre o que ocorre na realização dos movimentos que compõem a dança gaúcha, mas havia um cansaço relacionado ao método do ERE por parte de todos os envolvidos e cada vez mais era requisitado aulas práticas por parte dos alunos, mesmo que à distância e começamos assim uma preparação para o retorno parcialmente a distância, pois existia uma possibilidade ainda para o início do ano de 2022, iniciando assim o retorno à presencialidade.

Nesse reencontro todos estavam bastante receosos e até estranhando a si mesmos no espaço, aos outros no espaço e a relação a dois para a posterior prática, que só foi possível mais tarde ainda. Assim como em 2020 foi preciso adaptar a disciplina ao modo ERE, agora, em 2022, uma nova adaptação foi necessária, pois como diz ALMEIDA:

[...] o fato de mudar o meio em que a educação e a comunicação entre alunos e professores se realizam traz mudanças ao ensino e à aprendizagem que precisam ser compreendidas ao tempo em que se analisam as potencialidades e limitações das tecnologias e linguagens empregadas para a mediação pedagógica e a aprendizagem dos alunos (ALMEIDA, 2003, p. 329).

Então, nas primeiras aulas deste retorno o principal objetivo era fazer com que os estudantes voltassem a compreender o espaço acadêmico como seu, como seu lugar de pesquisa, de aprendizado, de convívio e de exploração. Portanto as práticas foram lúdicas, de reintegração e todos reagiram muito bem. Foi possível perceber, a cada aula, que os alunos conseguiam se identificar com o espaço e com seus colegas no processo de construção docente (TARDIFF, 2010). Agora toda a preparação realizada durante o ERE resultou num desejo maior pela qualidade do movimento na prática, e uma dedicação expressiva no cuidado com a presença e com as regras de saúde instauradas.

Entendemos ter sido um período difícil de afastamento, mas rico em novas possibilidades de transformação e expressão da dança, de análise mais aprimorada do movimento através das aulas no formato de vídeo, e do momento de dar importância para o estar junto sensivelmente, aprendendo com o outro com a

proximidade com a troca na dança e com o olhar observador (FREIRE, 1996), com intenção de pesquisar através da análise, particular e em grupo.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. D. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez., 2003.

CORTES, P. **Manual de danças gaúchas**. 3ed. São Paulo: Irmãos Vitale, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessário á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11^o edição. Petrópolis: Vozes, 2010.

Caio Vedovato (UFRGS)
E-mail: caiopino@hotmail.com
Graduando em Dança UFRGS

Djefri Ramon (UFRGS)
E-mail: djefri@gmail.com
Graduando em Dança UFRGS

Maria Luisa Oliveira da Cunha (UFRGS)
E-mail: maluoliveira@terra.com.br
Professora do Curso de Licenciatura em Dança UFRGS

1393

Ayê em: Corpo e Ambiente, uma relação direta com Dança e Ancestralidade

Carlos Henrique Vidal Da Silva (UFS)
Thábata Marques Liparotti (UFS)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Ribeira

O texto em questão é a descrição de três relatos de experiência onde tive a imensa satisfação de vivenciar enquanto estudante do componente curricular Corpo e Ambiente no curso de Licenciatura em Dança pela Universidade Federal de Sergipe. Os relatos em questão trarão a minha perspectiva sobre as ações de Dança que foram executadas dentro do ambiente natural como os Poções da Ribeira. Aqui, haverá as descrições das ações e experimentações dentro da natureza, paralelo a elas, a minha interação com a Natureza, a Dança, e a minha Ancestralidade.

A primeira expedição aconteceu nos Poções da Ribeira (Itabaiana-SE) em 13 de fevereiro de 2020. Após a nossa chegada à Ribeira, todos ficaram desorientados e incrédulos com a beleza daquele lugar, parecia que tínhamos acabado de entrar em outra realidade, nesse momento, recordei-me dos ensinamentos religiosos passados a mim pela minha Iyalorixá (Mãe de Santo), em que a mesma me ensinou a respeitar qualquer ambiente que eu possa vir adentrar, cada partícula, seja ela micro ou macro, possui algum Orixá para protegê-la. As religiões de matrizes africanas estão desde seu surgimento estabelecidas numa ligação direta com a natureza, os praticantes dessas crenças estabelecem um vínculo com esses ambientes e consequentemente com os Orixás, portanto, pude me entregar por completo ao ambiente obtendo uma contemplação interior.

Sob orientação da professora Thábata Liparotti, docente do componente curricular Corpo e Ambiente, algumas propostas foram pedidas para serem realizadas, uma delas foi o reconhecimento do local. A proposta era pensar como o nosso corpo em movimento poderia achar um equilíbrio com a natureza. Embora meu corpo estivesse respondendo positivamente ao ambiente, não seria um

1394

ambiente ao qual eu tivesse segurança em realizar qualquer movimentação, a sensação que tive naquele primeiro laboratório foi de incômodo, não conseguir encontrar a estabilidade que achava que teria facilmente.

Quando decidi adentrar o rio, fechei os olhos para conseguir sentir o máximo daquele estado em que a água tinha criado em volta do meu corpo. Após alguns minutos, eu não conseguia escutar mais nenhum barulho, não sentia mais o cheiro do próprio rio, por vezes, o som do vento invadia-me quando ficava mais forte, e só. Realizei algumas movimentações com os dedos embaixo d'água, onde por sinal, estava cheio de peixes ao redor, me fazendo perceber o quanto agora, eu estava em relação com corpo e ambiente.

Numa nova proposta, faríamos movimentações com outra pessoa, escolhi uma pessoa mais próxima do meu ciclo de amizade, embora estivéssemos no mesmo ambiente, senti que não estávamos na mesma sintonia. Trabalhamos movimentos sinuosos, reconhecemos primeiramente o corpo um do outro através do toque com as mãos, seguindo para os cotovelos e braços. Logo após, estávamos sendo conduzidos por algum gatilho que o ambiente despertava, percebi que poderia ser as ondulações que se formavam na água ou até mesmo o próprio vento. Essa troca do corpo com o ambiente em uma energia constante de comunicação por Christine Greiner e Helena Katz (2005) pode ser colocada como:

O corpo não é por onde a informação simplesmente passa, pois, toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas... o corpo mídia diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão construindo o corpo (GREINER; KATZ, 2005, p. 131).

Essa energia que reverbera em nós dois, chegava e acontecia em fluxo totalmente distinto um do outro, parecia uma guerra para que um sobressaísse o outro, enquanto eu estava propondo movimentações lentas, não parei para analisar como o outro se portava nessa situação. Logo, consegui compreender como ambos os corpos estavam se comportando naquele ambiente, a energia da natureza e os fatores físicos estavam atuando com dois corpos, corpos de vivências diferentes, onde ambos estavam tentando conciliar e achar um lugar em meio a estes espaços para que as movimentações pudessem fluir uma troca energética que acontece em comunicação constante com o ambiente e os corpos propostos.

Os movimentos de ambos já estavam internalizados, noto como naquele

experimento meu corpo estava preso às minhas singularidades religiosas e corporificadas da Dança, por conta disso, não me dei conta de como o outro reconhecia o ambiente em que estávamos, se a preferência dela era está no ambiente aquático como eu estava ou se ela poderia preferir as rochas ao invés da água, poderia querer realizar movimentações rápidas, mas conseqüentemente, eu acabei estabelecendo padrões de movimento lento sem observar as necessidades da minha parceira.

2. Conexão

Novamente retornamos para os Poções da Ribeira e outras sugestões foram propostas, dessa vez, tínhamos que experimentar habitar dois ambientes simultaneamente, saindo de um para o outro, a docente decidiu que o tempo que meu corpo poderia executar essa nova dinâmica seria decidido por ele, eu poderia aumentar a velocidade, diminuí-la ou deixar a mesma entre uma e outra.

Começo nas montanhas, subo e desço as rochas que pareciam estar mais fáceis para se locomover, analiso o espaço, me debruço sobre ele. Experimento o toque, a sensação, subo as rochas, observo o ambiente, gesticulo com murros nas rochas, devagar, rápido, até estabelecer um pulso. Logo após, decido adentrar o rio ainda com as mãos apoiadas na rocha seca acima de mim, movimento meus braços com signos codificados em corpo do Orixá Oxum (senhora da água doce), realizo ondulações com meus braços, representando o *Abébé* (espelho que Oxum carrega), começando realizando mergulhos com todo o corpo possuindo formas ondulatórias. Percebi que, através dessas movimentações que realizava, meu corpo estava inteiramente ligado às danças de terreiros, e que mesmo não estando precisamente dentro do meu *Ilê* (casa de axé), eu estava na casa dos Orixás, os saberes e dogmas de terreiro se encontravam nesta conexão.

A dança não se isola das demais formas expressivas e comunicativas da sociedade. Saber dançar não é uma ação desvinculada ou mesmo excepcional no conjunto de saberes da complexa cultura dos terreiros. A dança é antes de tudo uma ação integradora, socializadora e confirmadora de vínculos hierárquicos dos terreiros e destes com as categorias sagradas de deuses e ancestrais (SABINO, 2021, p. 115).

Algumas novas atividades foram requisitadas, agora trabalhamos com velocidade e tempo para podermos nos deslocarmos do lugar onde estávamos que

se encontrava um pouco mais distante de nosso ponto, mas antes disso, foi pedido para descermos de olhos fechados pelas pedras, mesmo com receio, confiei no meu tato para chegar até embaixo, repetimos isso duas vezes e depois tivemos que atravessar uma passagem de pedras para o outro lado.

Numa nova proposta de experimentação do corpo no ambiente, a docente frisou que o foco agora seria na contagem do tempo, a professora estabeleceu algumas vezes que, não usássemos as mãos para subir, depois delimitou que somente poderíamos usar dois apoios, um apoio, e assim, a dinâmica estendeu-se na análise de movimento baseada em Rudolf Laban, onde teríamos o nosso **Peso**, a **Fluência**, que foi controlada pela professora, **Tempo**, onde usamos o lento, devagar, e o contido, e o **Espaço**, que justamente foi nas rochas. Finalizamos essa vivência tendo outra disponibilidade do corpo no ambiente.

3. Desfecho

Minha particularidade com o ambiente nasce com a minha entrada no candomblé em 2017. Como apresentado nos relatos, é uma religião de matriz africana inteiramente ligada com a natureza. Nas vivências aos Poções da Ribeira, meu corpo encontrou dificuldades para exercer certos movimentos perto das pedras e embaixo da água, sua maior parte estava coberta de limo, o que deixava muito escorregadio realizar certos movimentos.

Quando se trabalha em ambientes naturais, o conhecer desse espaço é fundamental. O ambiente embora seja instável, ele traz características próprias que não podem ser excluídas de repente. O limo não deixaria de existir, assim como as rochas, cabe ao nosso corpo adaptar-se àquele ambiente, para que em conjunto, possa extrair o máximo de qualidades corporais.

Diante das experiências em campo, consegui entender como a minha ancestralidade se mostrou ativa desde o primeiro momento que adentrei aos Poções da Ribeira, a minha companheira foi unicamente essa força vital que permaneceu comigo, o axé. A cada experimentação no ambiente, meu corpo já havia estabelecido uma conexão com a natureza, não tinha como qualquer movimento ser realizado sem que meu corpo entendesse que o terreiro agora estava ali, na natureza, com isso, cada movimentação proposta e executada esteve interligada com os dogmas os quais vivencio.

Referências

GREINER, C.; KATZ, H. Por uma teoria do corpo mítica *In O corpo: temas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2005.

LODY, J. S. E. R. **Danças de Matriz Africana**: Antropologia do movimento. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2021. p. 1-181.

SANTOS, I. F. D. **Corpo e ancestralidade**: uma proposta pluricultural da dança-arte-educação. 5. ed. Curitiba: CRV, 2021.

Carlos Henrique Vidal Da Silva (UFS)

E-mail: Caarlooshenrique1@outlook.com

Graduando em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal de Sergipe, diretor e coreógrafo do grupo de Dança-Afro: Boca 07.

Thábata Liparotti (UFS)

E-mail: Thalipa@gmail.com

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGAC-ECA-USP) pelo DINTER ECA-USP/UFS e docente do departamento de Dança da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Co-criadora e professora coordenadora do Grupo de Estudos Corpo e Ambiente (GECA).

1398

Fundamentos das performances culturais afro indígenas na preparação corporal das(os) artistas da cena

Christianne Pacheco Rebello (UNIRIO)

Juliana Bittencourt Manhães (UNIRIO)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Introdução

A pesquisa surge a partir da confluência entre o trabalho teórico-prático, pela investigação de referências bibliográficas, com rodas de brincadeiras e a criação artística, a partir das performances culturais de umbigada brasileiras, especificamente o Côco de Roda Pernambucano e o Jongo da Serrinha, do Rio de Janeiro. "Todas as manifestações culturais e artísticas exprimem, de algum modo, a visão de mundo que matiza as sociedades e, nestas, os sujeitos que ali se constituem" (MARTINS, 2021, p. 21); estes saberes ancestrais carregam uma forte potência criativa e corporal e trazem o respeito à individualidade e ao coletivo, entretanto, são desvalorizados dentro das instituições, que focam no olhar eurocêntrico colonizado. A matéria prima desses fundamentos são os rituais sagrados, as ancestralidades e as brincadeiras utilizadas como possibilidades criadoras e criativas do corpo da(o) artista em cena, pelas suas grandes diversidades artísticas e coletivas, afinal, "brincar é urgente [...] é vida, é ser" (TARJA BRANCA, 2014). Assim, o objetivo principal é colaborar para a descolonização da metodologia de pesquisa nas artes cênicas, e dos corpos dos artistas, com resultado em uma performance artística.

2. Metodologia

A Metodologia de Pesquisa parte do levantamento de referências bibliográficas e participação em festas, encontros e espaços de saberes orais das culturas tradicionais afro e originárias. A Metodologia utilizada na preparação das(os) artistas ocorre a partir da aplicação de jogos e vivências teatrais criadas nos estudos teórico-práticos. Trabalhamos com alguns dos fundamentos observados, por mim, do Côco de Roda Pernambucano: brincadeira, olho no olho, energia da

roda, musicalidade, conexão com a terra e pés no chão; e do Jongo da Serrinha: luta e resistência através da arte, coletividade, memória ancestral, respeito à natureza, valorização dos mais velhos, transmissão oral de saberes e ritualidade sagrada. Dividimos o estudo cênico em três ciclos: criança brincante, ancestralidade e rituais sagrados. O mote para a criação dramaturgica foi “o último canto do último pássaro na Terra”, com o título “AIOWÈ, pássaro infinito”, resgatando o ritual sagrado proposto por Kaká Werá, que inicia todos os encontros, “Corpo-Som do Ser: Cada vogal vibra uma nota do espírito que os ancestrais chamavam de angámirim, que comporta o *ayvu*, estruturando o corpo físico. São sete tons [...] coordenando a parte física, emocional, sentimental e emocional do ser” (JECUPÉ, 1998, p. 24).

3. Resultados

Esta pesquisa está em andamento, trazendo resultados preliminares pertinentes. Nos jogos e vivências teatrais foi solicitado um nível alto de atenção e concentração. Os alongamentos e aquecimentos corporais com as músicas de Côco de Roda e Jongo da Serrinha dilatam as percepções da escuta externa e interna, se utilizando dos passos já conhecidos das danças de tradição, as matrizes “[...] útero materno que acolhe as pulsações e movimentos primários, que podem trazer uma ideia de origem, raiz, tendo uma base de movimento ancestral, ou seja, que vem antes de quem está mostrando ou de quem está observando [...]” (MANHÃES, 2021, p. 5), junto a movimentos livres do próprio corpo, que partem dos movimentos iniciais, as matrizes “[...] já move no cruzamento e restaura-se trazendo um movimento em processo de construção e desconstrução, mas também não deixa de ser uma continuidade, pois o princípio motor está lá na matriz inicial” (MANHÃES, 2021, p. 5). A difusão das culturas tradicionais no meio acadêmico é um resultado também alcançado neste trabalho, tendo sido apresentado na Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (REBELLO, 2022) e na Jornada de Iniciação Científica (REBELLO, 2022). Em seis meses de pesquisa, é perceptível a diferença em estado de presença, disponibilidade para o jogo, conhecimento do próprio corpo, aprofundamento dos saberes ancestrais, resistência física, respeito ao coletivo, leveza, e expansão de conhecimentos socioculturais importantes para a formação do ser humano.

4. Conclusão

Ainda há um caminho extenso a ser percorrido ao se tratar da visibilidade das culturas de tradição nas artes cênicas, assim como da descolonização de metodologias teatrais. Em cada experiência cênica vivenciada pelos artistas dessa pesquisa, há uma reflexão sobre si e a coletividade, essenciais para a resistência física e emocional exigida atualmente. Os fundamentos observados trazem inúmeras qualidades importantes ao fazer teatral, quando aplicados em forma de jogos, vivências e improvisos. “Falar de movimento no Jongo é falar de corpo, e à medida que, falamos de corpo, discorremos sobre estado de espírito, sobre expressões genuínas e profundas que vencem os limites dos corpos e passam a contar histórias” (CONCEIÇÃO, 2011, p. 119).

Referências

CONCEIÇÃO, O. J. **Do jongo ao jogo: uma proposta de treinamento popular para atores**. 2011. 122f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2011.

JECUPÉ, K. W. **A terra dos mil povos: História indígena do Brasil contada por um índio**. Peirópolis, São Paulo: Fundação, 1998.

MANHÃES, J. B. **Corporeidades em cruço: Encontros entre matrizes, motrizes e encantamentos**. Rio de Janeiro, 2021.

MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar**. Rio de Janeiro: Cobogó. 2021.

REBELLO, C. Fundamentos das performances culturais afro indígenas na preparação corporal das(os) artistas da cena. *In: 21ª JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA*, 2022, online. **Livro de Resumos**, Rio de Janeiro, UNIRIO, p. 1562-1564, 2022.

TARJA BRANCA. Direção de Cacau Rhoden. Produção: Maria Faria Filmes. 1 vídeo (1h 20 min). Brasil. 2014. Disponível no Amazon

Christianne Pacheco Rebello (UNIRIO)

E-mail: chrisrebello@edu.unirio.br

Pesquisadora de Iniciação Científica UNIRIO. Graduanda em Licenciatura em Teatro UNIRIO. Formação em Artes Dramáticas ETET Martins Penna

Dra. Juliana Bittencourt Manhães (UNIRIO)

E-mail: juliana.manhaes@unirio.br

Orientadora do projeto

Redes sociais como plataformas de criação em dança: experiências do estágio no campo não formal de ensino

Cinara dos Santos Santana (IFG)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. Introdução

Esse artigo parte de uma proposta de duas disciplinas da Licenciatura em Dança, curso de graduação do IFG¹. Estágio I² e Tópicos em Dança e Contextos de Ensino e Aprendizagem³, sob orientação dos professores Mestres Roberto Rodrigues⁴ e Rousejanny Ferreira⁵. *Por um ventre livre: uma abordagem feminista no ensino da Dança do Ventre* foi um curso teórico-prático, desenvolvido a partir da minha trajetória enquanto pesquisadora, mulher, artista, feminista e estudante.

Pensando nessa dança, que é praticada majoritariamente por mulheres e o atual contexto em que o empoderamento feminino tem sido vinculado á exposição dos corpos como forma de liberdade e emancipação, temos visto esses corpos cada vez mais expostos e comercializados na internet. Mas não é qualquer corpo que participa dessa dinâmica, existe um padrão estabelecido e isso tem afetado muitas mulheres, inclusive dentro do universo da Dança do Ventre. Portanto, acredito ser de extrema importância trazer para o debate, algumas questões que as teorias feministas (BEUVOIR, 2016; FEDERECI, 2017; WOLF, 2020) têm se debruçado, como a questão do padrão de corpo que vem sendo estabelecido e quem o estabelece e a pressão estética que milhares de mulheres ao redor do mundo sofrem.

2. Desenvolvimento

O termo dança do ventre deriva do francês *danse du ventre*, nome dado pelos franceses ao observarem essa forma de dança, nas regiões onde se deram

¹ Instituto Federal de Goiás

² Aborda o ensino de dança em espaços não escolares.

³ Discute as possíveis metodologias que poderão ser utilizadas durante as aulas de estágio.

⁴ <http://lattes.cnpq.br/0721571482875890>.

⁵ <http://lattes.cnpq.br/4255902574877162>.

alguns dos processos colonialistas⁶, especialmente na região do norte da África, no final do século XVIII. Esta dança chega à Europa através de relatos de viagem, literatura e pinturas, onde o olhar europeu acerca da dança, e de tudo o que diz respeito ao oriente e suas dançarinas são retratadas de maneira extremamente sexualizada. A este olhar e pensamento europeu sobre o mundo e a cultura do Oriente é o que Edward Said (2007) chama de Orientalismo:

Tomando o final do século XVIII como ponto de partida aproximado, o Orientalismo pode ser discutido e analisado como a instituição autorizada a lidar com o Oriente – fazendo e corroborando afirmações a seu respeito, descrevendo-o, ensinando-o, colonizando-o, governando-o: em suma, o Orientalismo como um estilo ocidental para dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente (SAID, 2007, p. 29).

Com a chegada da Dança do Ventre à Europa e aos Estados Unidos, através das Feiras Mundiais⁷, ela foi perdendo o aspecto regional e familiar e ganhou características de uma dança espetacularizada⁸, sofrendo contaminações de outras técnicas de dança, passando a ocupar espaços como cabarés e teatros. Logo depois a dança foi sistematizada, alcançando mulheres ao redor de todo o mundo, se tornando assim, uma dança transnacional.

O ambiente da Dança do Ventre pode proporcionar diversos ganhos às mulheres, como aumento da autoestima, ampliação do círculo social, desenvolvimento artístico-cultural etc., mas infelizmente ainda é permeado de preconceitos e pressões, grande parte relacionada aos corpos das praticantes, o que nos aproxima das reflexões de Simone de Beauvoir que afirma que o opressor não seria tão forte se não houvesse cúmplices entre os próprios oprimidos (BEAUVOIR, 2016). Tal afirmação nos ajuda a entender o porquê, mesmo em ambientes majoritariamente femininos, esses preconceitos e opressões ainda acontecem, afinal mulheres têm sido socializadas há séculos para verem outras mulheres como rivais, reproduzindo entre elas o machismo (BEAUVOIR, 2016).

Muitas mulheres chegam às aulas de dança do ventre sem conhecer seus

⁶ Napoleão Bonaparte liderou um exército de 35 mil soldados para conquistar o Egito. Levou também um grupo de cientistas e artistas para pesquisar a cultura e história da civilização egípcia. Posteriormente a Inglaterra também ocupa a região.

⁷ Conhecidas como “espetáculos da modernidade” e “festas do progresso”, as Exposições Universais foram uma série de megaeventos científicos e empresariais a partir da segunda metade do século 19. Iniciadas em Londres em 1851 e sediadas principalmente na Europa e nos Estados Unidos, elas apresentavam novidades que vinham do mundo inteiro para formar uma grande feira de negócios e divulgação da ciência e da técnica, da arte e da cultura.

⁸ Passa a ter figurinos específicos e a dança ganha contornos para o palco italiano.

próprios corpos, duvidando da sua capacidade para realizar os movimentos e inseguras com a sua própria aparência, sendo essa última, fruto da pressão estética que tem deixado diversas mulheres adoecidas, em busca de um padrão de corpo que muitas vezes é impossível alcançar.

Pensando neste contexto feminista e refletindo sobre as práticas machistas na sociedade contemporânea, as aulas de estágio tiveram como principal público-alvo as mulheres e aconteceram de forma online, devido ao contexto pandêmico⁹ que estávamos vivenciando. As aulas foram gravadas previamente e tinham entre 15 e 25 minutos de duração e as postagens aconteceram no meu Instagram¹⁰.

O projeto iniciou-se com uma aula teórica, trazendo uma contextualização histórica sobre a Dança do Ventre, o conceito de orientalismo e um panorama geral sobre padrão de corpo na dança e pressão estética. Ao partir para as aulas práticas, minha maior preocupação foi como conseguir que as estudantes pudessem compreender o conteúdo e de que forma eu poderia guiá-las no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o conjunto de disciplinas cursadas¹¹ nos semestres anteriores, ajudaram ao longo de todo o período do estágio, me amparando com ferramentas metodológicas que me auxiliaram na construção dos processos de criação em dança.

Através dos processos de criação por meio da improvisação e de uma sequência coreográfica, trabalhamos a consciência corporal e a relação entre o corpo e o espaço, fazendo com que as alunas usassem o repertório de movimentos trabalhado ao longo das aulas. O encerramento se deu em uma aula síncrona, através do aplicativo *Google Meet*, me permitindo visualizar em tempo real como as alunas estavam realizando os movimentos, comprovando que mesmo a distância elas conseguiram compreender as movimentações propostas.

3. Considerações finais

Durante o processo de construção e execução desse projeto pode

⁹ Disseminação mundial de uma doença. No ano de 2020 vivemos uma pandemia do SARS-CoV-2. O IFG organizou suas aulas de forma remota e todas as disciplinas e trabalhos propostos também se organizaram dessa maneira.

¹⁰ Disponível em: www.instagram.com/cinarassantana.

¹¹ Estudo do Movimento e Práticas Corporais I e II; Fundamentos da Dança na Educação; Didática; Fundamentos e Metodologias do Ensino da Dança I

constatar o quanto a dança do ventre ainda carrega diversos estereótipos e o quanto eles afastam muitas mulheres da vivência dessa manifestação artística. Uma parte das mulheres que estiveram envolvidas nesse projeto de ensino compartilharam comigo que sempre tiveram desejo de praticar a dança do ventre, mas acreditavam que a dança não era para elas, tanto por conta do formato de seus corpos, pela idade ou por considerarem seus corpos inaptos para realizarem as movimentações que são propostas.

A partir da consciência corporal desenvolvida e do entendimento sobre a potência que seus corpos carregam, essas mulheres puderam melhorar sua autoestima, tornando-se mais confiantes e seguras. Portanto, estas experiências propostas no estágio não formal tiveram como objetivo provocar nestas mulheres um despertar de corpos, oportunizando o rompimento com os paradigmas impostos para quem vive, sente e faz dança.

Referências

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**: fatos e mitos. Tradução Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

FEDERECI, S. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

SAID, E. W. **Orientalismo** - O Oriente como invenção do Ocidente, tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

WOLF, N. **O mito da beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Tradução: Waldéa Barcellos. 15. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

Cinara dos Santos Santana (IFG)
E-mail: cinarasantanadanca@gmail.com
Graduanda em dança, bailarina e pesquisadora de
dança do ventre, estudiosa das teorias feministas.

1406

Cumbigo: encontros de umbigos em tempo de pandemia

Cíntia Almeida Cafezeiro de Sant'Anna (PRODAN-UFBA)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. Isoladas

O distanciamento social, o afastamento do convívio com os amigos, o toque, os abraços, o cheiro das pessoas, esses e outros gestos se foram durante a pandemia. Pensávamos que terminaria em poucos dias, porém chegamos a 1 ano e meio com bagagens, dores, ansiedades, solidão e uma tristeza causada pela ausência do convívio com outras pessoas. O que nos restava eram os poucos encontros remotos para apaziguar a saudade, e a internet se tornou um reduto para os isolados em suas casas. Foi em uma dessas conversas feitas pelo aplicativo WhatsApp que eu, Cintia Sant'Anna, Jaiara Paim e Luana Lordelo nos comprometemos que, assim que tomássemos a primeira dose da vacina, iríamos nos encontrar em um lugar aberto para matar a saudade de dançarmos e conversar olhando nos olhos, já que a tela do celular só permite ver em pequenos quadrados. Esse relato é um compartilhamento das vivências dos encontros que geraram produções em dança.

2. Reencontro

Passaram-se meses para que o encontro pudesse acontecer. A vacina demorou bastante e os dias eram intermináveis; as notícias a respeito do início da vacinação não eram otimistas. Continuamos a nos encontrar remotamente, ora pelo WhatsApp, ora pelo – Zoom – plataforma digital que os educadores de linguagens artísticas utilizaram como recurso durante a pandemia para as suas aulas práticas. Não era a mesma coisa das pessoas juntas em sala, porém é o que se tinha para sobreviver nesses tempos de distanciamento. Demorou, e enfim a vacina chegou, tomamos a primeira e a segunda dose daí corremos para marcar o nosso reencontro para o dia 16 de agosto de 2021, como não podia ser de outra forma, tomamos um belíssimo café ao ar livre debaixo das árvores no Condomínio Jardim Atalaia no

1407

Costa Azul em Salvador - Ba, onde a avó de Luana mora.



Figura 1 E 2. Reencontro com café da Tarde, Eu, Jaiara e Luana. Arquivo Pessoal da autora 16 de agosto de 2021.

Para todos verem: uma mesa de madeira coberta com uma toalha florida com uma garrafa verde de café, três canecas, prato vermelho e talheres, suco de caixa, biscoitos, pãozinho de queijo e bolo, na outra imagem três mulheres de máscaras brancas, uma delas de camisa amarelas, uma de óculos de grau, e todas de cabelos escuros e soltos.

3. Nascendo uma ideia

Há tempos não conversávamos daquele jeito alegre e descontraído, cheias de histórias para contar, nem percebemos o tempo passar; falamos sobre os nossos projetos, como estávamos tentando nos manter durante esse tempo pandêmico, como estava sendo difícil todo processo de permanecer dentro do contexto artístico e acadêmico da dança e como as práticas estavam atreladas às novas formas digitais. *Lives* no Instagram (transmissão ao vivo em rede social) se tornaram meios de informações, encontros, aulas, entrevistas e bastante bate papo. Nosso falatório nos levou aos risos e lembramos dos momentos de graduandas em sala de aula. E naturalmente dançamos, surgiu uma dança de mulheres com suas novas histórias e dores; sem perceber fizemos um acordo de que não deixaríamos de dançar as nossas dores e alegrias juntas, foi um momento ímpar onde pudemos rememorar vivências da nossa trajetórias juntas na universidade. Por um tempo não sabíamos ao certo para onde nos levaria esse ajuntamento dançante, decidimos que iríamos nos encontrar uma vez durante a semana para criarmos a partir de ações

que nos moveram até aqui. Queríamos a dança como mote para criarmos um espaço onde poderíamos discutir, dialogar, compor e criar, nascendo assim o Cumbigo, fruto dos nossos encontros.

4. Cumbigo

Nos encontros às segundas-feiras à tarde, durante meses, na pandemia na área aberta do Condomínio Jardim Atalaia no bairro Costa Azul da cidade de Salvador-BA, aconteciam as investigações e experiências de criação em dança, que se tornaram posteriormente processos de produção acadêmica no campo da dança. No início, as leituras e análises de textos de autoras que trabalham com temas sobre o feminino foi a metodologia usada para despertar os primeiros movimentos, que nasciam a partir desses textos que trouxeram empatia, autoconhecimento, autocuidado e acolhimento para nossa roda que já era vasta das nossas vivências trazidas ao longo da nossa graduação.

Luana Lordelo, que é aluna do mestrado acadêmico PPGDança da UFBA, iniciou sua pesquisa de movimento a partir do umbigo, como centro de gravidade para nossa movimentação, propôs que partíssemos do centro como propulsor da nossa dança. Utilizando trechos dos textos de (ESTÉS, 2018) onde era proposto um resgate da alma feminina como forma de libertação dos acúmulos de funções vividos por nós mulheres, principalmente durante a pandemia onde os trabalhos remotos, os afazeres domésticos e maternidade de uma forma automatizada traziam boqueio para a nossa criatividade transformando-nos em animais domésticos, porém a autora em seus diversos contos ao logo do livro nos arrebatava para um novo olhar do que ela chama de Mulher Selvagem aquela mulher intuitiva, cheia de imaginação, criativa.

Eu me apeguei ao umbigo – que para cada uma tinha um significado – para mim autora do relato, apropriei-me dos contos que trouxe de Conceição Evaristo que só faziam reafirmar minha história de mulher preta que é dona do seu umbigo e cheia da força de sua ancestralidade e das vivências que perpassam pela dor do racismo e da solidão da mulher preta. Que se veste com uma couraça de força para mascarar as lutas que enfrenta diariamente. Pois essa dor é Preta como cita Vilma Piedade, que para além da sororidade, que era nossa partilha durante todo o tempo que estivemos juntas, compreendi que a dororidade (PIEADADE, 2017)

Referências

ESTÉS, C. P. **Mulheres que correm com os lobos**. 1ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

EVARISTO, C. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**. 2ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, C. **Olhos D'Água**. 2ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

PIEDADE, V. **Dororidade**. 1ed. São Paulo: Nós, 2007.

Cíntia Almeida Cafezeiro de Sant'Anna (PRODAN-UFBA)

E-mail: cintia.allmeida@hotmail.com

Mestranda do PRODAN UFBA, Licenciada e Bacharela em Dança UFBA, Líder e Coreografa da Cia de Artes Casa de Davi desde 2007, Diretora e Professora de Dança Contemporânea do Coletivo Casa da Artes.

Orientadora: Beth Rangel (PRODAN-UFBA)

E-mail: bethrangel19@gmail.com

Beth Rangel é professora Dra. da Escola de Dança da UFBA, coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional de Dança da UFBA, atua em pesquisas da Arte enquanto Tecnologia Educacional. É líder do grupo de pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces.

1411

Um relato de experiência na iniciação à docência: aulas de dança no ensino remoto e a necessidade de novos olhares

Claudilene Castro de Lima (UFPel)

Taís Chaves Prestes (UFPel)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Introdução

Como estudante do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas – UFPel/RS, estive como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência– PIBID no período de outubro de 2020 a abril de 2022. Disponho, como objetivo neste trabalho, discorrer sobre o meu relato de experiência na iniciação à docência, inserida numa escola da rede pública localizada na zona rural na cidade de Pelotas-RS e iniciando a minha trajetória docente, por conta da pandemia do COVID-19, dentro de um novo contexto, o ensino remoto. Fomentando o ensino-aprendizagem da Dança na relação teórica-prática-pedagógica busquei ressignificar os desafios apresentados neste cenário.

2. Metodologia

A base deste relato de experiência surgiu a partir da minha iniciação à docência dentro do PIBID Núcleo Dança e Teatro UFPel, até a inserção na escola pública, compreendendo a importância dos caminhos diversos das linguagens da dança.

Inicialmente foram desenvolvidas, dentro do Núcleo, uma série de atividades como preparo para a inserção nas escolas da rede pública. Com a continuidade da suspensão das aulas presenciais, por consequência do COVID-19, apresentou-se um desafio: de que forma as atividades já elaboradas seriam compartilhadas com os alunos no ensino remoto? Surge então a ideia de reformular essas ações, utilizando-se também a Ludicidade através da tela. Dialogando com o que nos diz a pesquisadora: “[...] A dança no espaço escolar busca o desenvolvimento, não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas

1412

comunidade escolar, como a da escola onde estive inserida, uma escola municipal de ensino fundamental, localizada na zona rural, que atende a poucos alunos. Além disso, problemas com a internet (alto custo, difícil acesso, a própria lida no campo), dentre outros, foram fatores que impediram o acesso dos alunos as aulas. Por este motivo, apenas uma aluna esteve presente de maneira assídua em todos os encontros.

4. Conclusão

Iniciar o caminho da docência neste novo contexto, o ensino remoto, foi desafiador, mas aliar as potencialidades da arte da dança com a educação numa relação teórico-prática-pedagógica, dentro das adversidades que o contexto apresentou, contribuiu expressivamente para a minha formação enquanto futura docente.

O ensino remoto possibilitou novos olhares acerca da Dança na escola, propiciando outros formatos e vivências E apresentou oportunidades de reflexão: pensar sobre o que, porque e para quem é a dança na escola, com o compromisso de levar uma dança com qualidade e consciência crítica, evidenciando os valores sociais, políticos, pessoais e culturais.

Referências

CORRÊA, J. F.; SANTOS, V. L. B. **Docência em dança no contexto escolar.** Movimentos em rede. 1.ed. Curitiba: Appris, 2022

LABAN, R. **Dança educativa moderna.** São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES I. Dançando na Escola. **Motriz**, Rio Claro, v.3, n.1, p. 25-26, 1997.

STRAZZACAPPA, M. A Educação e a Fábrica de Corpos: A Dança na Escola. **Cadernos CEDES** [online], v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001.

Claudilene Castro de Lima (UFPel)

E-mail: di-dancaufpel@outlook.com

Graduanda no Curso de Dança Licenciatura na Universidade Federal de Pelotas.

UFPel. Bolsista no PIBID –Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

Docência-UFPel.

Taís Chaves Prestes (UFPel)

E-mail: taischavesprestes@hotmail.com

Professora substituta do curso de Dança-licenciatura da UFPel, Doutoranda pelo PPG Letras pela mesma instituição, Supervisora do PIBID Núcleo Dança e Teatro na

UFPel.

Matrioska¹

Daniel Carvalho Esteves (UEA)
Meireane Rodrigues Ribeiro de Carvalho (UEA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. O germinar

Matrioska nasce de uma experimentação iniciada na matéria de Processos I do curso de Bacharel em Dança da Faculdade do Estado do Amazonas - UEA. A partir desse experimento, utilizando a Mimese Corpórea² como ferramenta, revisitei o cotidiano de uma perspectiva pessoal, mas trazendo também questões gerais presentes na sociedade. Uma situação em particular foi utilizada para provocar o começo dos estudos: o momento em que saí para imprimir o último resultado de exame necessário para dar início a minha hormonização. A seguir relato o acontecimento que despertou material para criação do trabalho.

Pela tarde, saí de casa à procura de algum lugar nas proximidades que fizesse impressão. Logo encontrei uma taberna que sinalizava cumprir o meu objetivo. Ao entrar, me deparei com um ambiente muito quieto, quase vazio. Era composto apenas por uma bancada, onde continha os produtos de papelaria à venda, um painel na parede com anúncios colados, uma máquina de impressão e xerox e mais a fundo, um computador. A estrutura do pequeno comércio em sua totalidade era estreita, semelhante a um grande corredor. O que me deixou curioso sobre as informações visuais do ambiente. Tanto os pertences que ocupavam o espaço quanto o próprio espaço em si repetiam as formas retangulares. Nesse padrão notei um momento de potência para o atual trabalho.

Para externar o que foi digerido por mim visualmente e criar mais gatilhos a serem utilizados na feitura de movimentações, rabisquei diversas figuras no meu caderno de notas. Numa delas, conceituando os retângulos e formas do cenário vivenciado.

¹ Matrioska é o nome dado às bonecas russas talhadas em madeira, onde, representando o parto, uma sai de dentro da outra. Simboliza avó, mãe e filha, havendo também bonecas em que a última a sair é um menino.

² Mimese Corpórea (metodologia do LUME Teatro) é um meio para se utilizar no estudo do corpo. Onde as experiências do cotidiano servirão de material para criação de novos repertórios de movimentação, para fugir de códigos já repetitivos na corporeidade do artista.

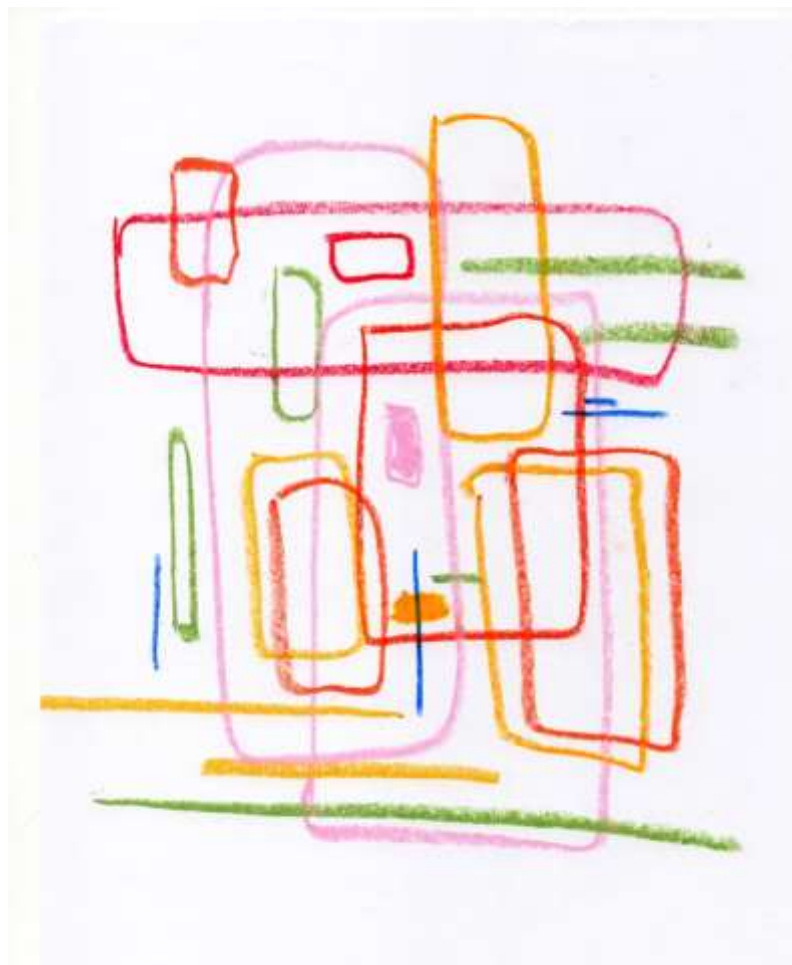


Fig. 1. Arte de óleo pastel sobre papel canson 90g. Obra autoral.

Para todos verem: arte abstrata em papel branco, com linhas retas e contornos retangulares feitos com óleo pastel em seis cores diferentes: vermelho, laranja, amarelo, rosa, verde e azul.

Fui atendido por uma senhora entre seus 50-60 anos, com vestimenta simples, uma camiseta roxa e calça preta, cabelos lisos pouco acima dos ombros. Uma pessoa comum, de perfil comum e fala comum. Perguntei se estava fazendo impressão e se poderia passar o documento por *whatsapp*, recebi confirmação para ambas perguntas. Ao abrir o documento e ver que se tratava de um resultado de exame, me perguntou, “é pra trabalho?”. De imediato, inúmeros receios me inundaram o pensamento, despertando um medo já familiar. Nascendo, então, da fala dela, a principal fonte de inquietações-guias de Matrisoka. O segundo momento potente. Ponto de partida para a linha de pensamento em torno de transfobia, emoções e transformação corporal que culminaram no presente processo artístico.

2. Adentrando nas camadas

O cenário da taberna, de modo geral, embora surja de uma experiência particular, compõe uma problemática recorrente na vida de diversas pessoas, em especial, pessoas trans. Eu estava na presença de um desconhecido, que veria uma documentação minha exigida para iniciar a aplicação de testosterona. Sendo um corpo visto como estranho, o simples ato de ocupar um espaço pode se tornar um problema. Às vezes, explícito para os outros, outras, apenas para mim. O medo do olhar alheio me acompanha por onde eu for. A consequência é o menor detalhe que escapar sobre mim me assustar. Um turbilhão de imagens e receios correm na minha cabeça a todo momento, só esperando a menor oportunidade para me atingir e aumentar o menor acontecimento do meu dia a dia.

Esse medo sempre esteve presente em mim, a todo instante eu procurei evitar o contato do olhar alheio sobre minha transgeneridade. Eu poderia apenas ter respondido com “sim”, não devia nenhuma satisfação a ela. Mas por que mentir para algo tão banal? Mas e se ela achar estranho eu ter feito tal exame? Mil perguntas para coisas que aquela senhora sequer conectaria com alguém iniciando aplicação de testosterona.

Por mais comum que fosse para aquela senhora, a situação, que se desenrolou pelos breves 10 minutos que estive ali, para mim representou fortes inseguranças que carrego comigo. Curioso como nossa mente pode se aterrorizar com um episódio cotidiano que passa despercebido pelo olhar do outro. Le Breton traz uma reflexão precisa sobre nossas percepções:

Percorrendo a mesma floresta, indivíduos diferentes não são sensíveis aos mesmos dados [...] Mil florestas na mesma, mil verdades de um mesmo mistério que se esquia e que jamais se dá senão em fragmentos. Não existe a verdade da floresta, mas uma infinidade de percepções a seu respeito segundo os ângulos de aproximação, de expectativas, de pertencas sociais e culturais (LE BRETON, 2016a, p. 14).

As ruas do centro da cidade são ocupadas por muitos prédios, cheios de janelas, em sua maioria fechadas. Sejam prédios residenciais, comerciais ou aqueles abandonados com plantas rachando as paredes, todos possuem vida dentro. Histórias tanto acabadas, como em andamento. Quantas vidas podem caber numa única criatura? Seja prédio criatura, seja humano criatura. Eu me vejo no prédio lotado, no abandonado. Com vários corpos me ocupando e me abandonando.

Ali eu era prédio. Deixei escapar uma janela aberta, pela qual aquela senhora pôde apenas ver uma brecha. Eu era mera suposição do olhar alheio. Quando capturo algo nas janelas, nunca será o suficiente para saber tudo que se passa naquele apartamento. Quando você captura minhas brechas, nunca será o suficiente para saber tudo que se passa em mim.

Se aquilo escapado de mim for um marcador de um corpo fora da norma, estarei passível de sofrer violências, ainda que sutis.

Em cada espaço que ocupo eu assumo um “eu” diferente. Esta realidade é comum para todos, seja cis ou trans. Apenas com um adicional de receio e busca por sobrevivência quando adentramos na mente de pessoas fora da cisnormatividade. Quem eu sou no trabalho, não será o mesmo em casa, ou numa festa. Todos assumimos diferentes personas, e eu assumo para além disso. Ali na taberna eu tinha que ser não somente uma pessoa de poucas palavras e educada, mas uma mulher de poucas palavras e educada. Noutros meios sociais posso ser um homem engraçado e há lugares onde não se sabe o que realmente eu sou. Vivo marcado como alguém que será constantemente colocado sob uma lupa onde examinam meu corpo. Não basta a forma que me porto, preciso desempenhar um papel na minha pele. E essa pele é vista como anormal. Ela se deforma, se cria em autonomia e puxa de dentro várias e várias versões diferentes para a realidade.

Me defino em paradoxo. O que eu sou agora é um ser que parte do não ser. Sou o ainda, sou o quase, eu não sou. Ao passo que isso diz exatamente quem sou. Um limbo.

Meu corpo está em trans-mutação. Suas formas de hoje terão se alinhado em diferentes formas daqui três dias, daqui três meses. Todo dia o conheço de novo, todo dia me conheço de novo. Assim faço meu experimento corporal. Deixo meu corpo à mercê de mim mesmo, e não mais a dos outros. Desenho minhas próprias linhas, formando minha própria geometria. Assumirei minhas próprias existências.

Todos os seres que habitam em mim desabrocham e definem mais quem eu sou cada vez que sei menos ainda quem serei. O desconhecido me fez conhecer.

Serei eu, figura que ocupa o espaço, ou espaço ocupado por figuras? Não, sou tanto figura, quanto espaço. Me torno forma, já sendo forma. Um corpo mutante e inconstante. Diferentes formas me atravessam à medida que sou um espaço e também um filtro de leitura. Através do meu corpo que crio meus saberes e

esses saberes, eu jogo para o mundo que a cada segundo me retorna com respostas.

Minha geometria estuda as novas formas assumidas por meu corpo a cada dia, que direciona as dimensões dos meus sentimentos. Uma relação abstrata, mas também delimitadora das linhas que me percorrem. As linhas de um corpo incerto, que através de um experimento se destrói para se construir.

Um corpo dentro de um corpo, dentro de um corpo dentro de um corpo.

Um movimento dentro de um movimento, dentro de um movimento, dentro de um movimento. Experimento corporal sobre um experimento corporal. Quais geometrias serão criadas pelas emoções que me atingem?

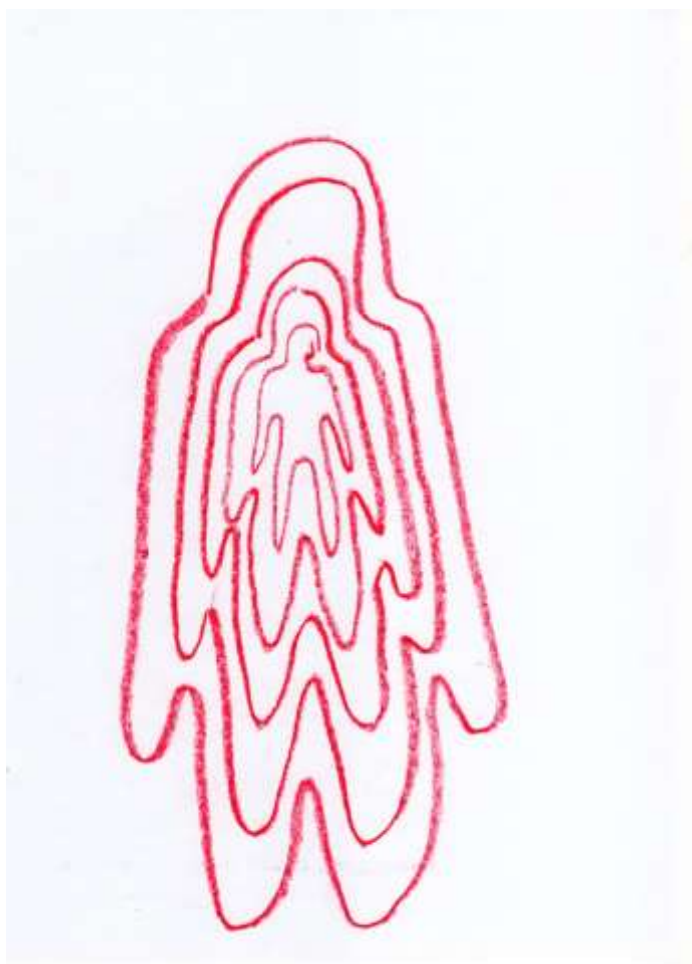


Fig. 2. Arte de óleo pastel sobre papel canson 90g; título da obra: Matrisoka. Imagem autoral.

Para todos verem: desenho de linhas vermelhas formando a silhueta de um corpo de frente, com várias silhuetas feitas, uma dentro da outra em um fundo branco.

Referências

AMARAL, A. C. Dança e Mímese corpórea. **Conceição, Conception**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 65-76, 2015.

LE BRETON, D. **Antropologia do corpo**. 4. ed. Tradução de Fábio do Santos Creder Lopes. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016a.

LE BRETON, D. **Antropologia dos sentidos**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016b.

Daniel Carvalho Esteves (UEA)

E-mail: mce.dan21@uea.edu.br

Graduando de Bacharelado em Dança, iniciou sua trajetória aos 15 anos, de forma autônoma, nas danças urbanas. Passou a receber aulas aos 19, pelo Liceu de Artes e Ofício Cláudio Santoro. Onde fez um ano e meio de danças urbanas e um ano e meio de balé clássico. Atualmente sendo parte do curso de Formação II. Em 2019, ingressou na UEA e focou seus estudos principalmente na área da experimentação.

Meireane Rodrigues Ribeiro de Carvalho (UEA)

E-mail: meiribeiro@uea.edu.br

Pesquisadora em Dança. Doutora em Artes da Cena (UNICAMP). Mestre em Dança (UFBA). Especialista em Coreografia (UFBA). Professora do Curso de Dança (UEA).

Atua em pesquisa sobre processos criativos, improvisação em dança e dispositivos de criação. Coordena o grupo de extensão e pesquisa LaboCorpo: residência coreográfica. Membro pesquisadora da ANDA e ABRACE.

1421

“Dança no papel” e “em dança”: propostas de criação em dança na educação básica em tempos de ensino remoto

Elizabeth Cruzeiro Scaldaferrri (PRODAN/UFBA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Introdução

Este trabalho relata o processo de pesquisa e criação em dança que deu origem aos trabalhos Dança no Papel e Em Dança, realizados em 2021 com estudantes do ensino fundamental I, da Escola Municipal Doutor Antonino Lessa, em Juiz de Fora/MG.

Em 2020, com a pandemia de Covid-19, houve a suspensão das aulas presenciais gerando um desafio para educação, incluindo o componente curricular dança. De acordo com Marques (2020), durante meses, o universo das relações entre arte e educação se restringiu às telas, tempo suficiente para repensarmos as práticas e conceitos em ambos os campos. Assim, neste período, alicerçado pelos pressupostos teóricos de Arte da Base Nacional Comum Curricular (2018) e do Referencial Curricular Municipal de Arte (2020) busquei desenvolver estratégias que não reduzissem o ensino da dança a mera cópia e repetição de movimentos.

2. Dança no Papel

A proposta metodológica do trabalho se deu a partir da elaboração da apostila do mês de março, para os anos iniciais do ensino fundamental. Nesta apostila o conteúdo “História da Dança” foi abordado ludicamente, a partir de um trecho de uma história em quadrinho, com os personagens da Turma da Mônica.

Nessa nova etapa da Educação Básica, o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis (BRASIL, 2018 p. 199).



Fig. 1. Apostila Componente Curricular Dança. Fonte: acervo pessoal.

Para todos verem: descrição da figura - Imagem de três folhas da apostilha. Duas folhas com a história em quadrinhos da Turma da Mônica colorida. A terceira folha escrita em preto e branco com a descrição da atividade.

De acordo com o quadrinho, na pré-história o homem primitivo dançava para agradecer cada momento da vida e registrava nas cavernas os rituais através das pinturas rupestres. A partir da leitura da história, como atividade, propus a criação de uma dança e o registro da mesma em uma folha de A4. Após a devolutiva da atividade, diante da expressividade dos desenhos resolvi fotografá-los para registro.



Fig. 2. Desenhos. Fonte: acervo pessoal.

Para todos verem: descrição da figura - Imagem de cinco folhas de papel A4 com fundo branco contendo os desenhos desenvolvidos pelos estudantes a partir da atividade proposta pela apostila. Os desenhos foram feitos de lápis de escrever e alguns são coloridos de lápis de cor.

Com o registro fotográfico, veio a motivação para a organização do material em um livro digital que desse visibilidade ao trabalho e ao mesmo tempo gerasse um novo material a ser trabalhado no componente curricular dança. A

Os vídeos dos experimentos gravados pelos estudantes eram enviados nos grupos de *WhatsApp*, possibilitando a todos os que estavam no plantão a visualização e discussão. Junto à pesquisa corpo/câmera também trabalhei a rotina dos estudantes e o ambiente em que passavam o isolamento. Em relação aos recursos para a criação dos vídeos, apenas o celular foi utilizado, não foi colocada regra quanto a figurino, tempo de gravação ou qualidade de imagem.

De acordo com o Referencial Curricular Municipal (2020) temos como proposição para a Dança a interface com outras linguagens artísticas e a pesquisa de movimento a partir de improvisações. Assim, surge “em DANÇA”, uma colagem de experimentos corpo/vídeo/palavra que na sua primeira edição tem o corte em 1’ para cumprir a exigência da 13ª Mostra Estudantil de Arte da cidade.



Fig. 4. Banner de divulgação Em Dança. Fonte: acervo pessoal.

Para todos verem: descrição da figura - Imagem em fundo preto e laranja, com 32 fotos de rostos de crianças. As informações contidas no banner estão escritas em branco e preto e laranja.

4. Conclusão

Os seus processos artísticos podem ser potencializados enquanto processos de ensino-aprendizagem que possibilitam avanços e conquistas em termos de empoderamento pessoal, convivência e relação social, como aquisição de informações e elevação do conhecimento (RANGEL, 2015 p. 3).

Em ambas as propostas, os estudantes tiveram a possibilidade de participar criativamente com olhar crítico sobre suas criações, sendo os protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem. Este relato integra a pesquisa que venho desenvolvendo como mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança da Universidade Federal da Bahia – PRODAN.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018 MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017b. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 set. 2022.

MARQUES, I. A dança no contexto e os novos contextos da dança. *In*: SANTAELLA, L.; MOTTA, E. (orgs.). **Dança sob o signo do múltiplo**. Barueri, SP: Estação da Letras e Cores, 2020.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Arte** – Juiz de Fora/MG, 2020: Disponível em:

https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2020/arte.pdf. Acesso em: 06 set. 2022.

RANGEL, B. Corpo-sujeito e comunidades de sentido no entrelaçamento da arte, educação e cultura. *In*: XI ENECULT - ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DE CULTURA, 2015, Salvador. **Anais [...]**. Salvador, UFBA, 2015. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult/anais/artigos- aprovados>. Acesso em: 25 out. 2021.

Elizabeth Scaldaferrri (UFBA)

E-mail: elizascaldaferrri@hotmail.com

Professora de dança da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG, mestranda do Programa de Pós Graduação Profissional de Dança da UFBA.

Orientadora: Beth Rangel (UFBA)

E-mail: bethrangel19@gmail.com

Beth Rangel é professora Dra. da Escola de Dança da UFBA, coordenadora do Programa de Pós Graduação Profissional de Dança da UFBA, atua em pesquisas da Arte enquanto Tecnologia Educacional. É líder do grupo de pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces.

Da tela à Mata Atlântica: o espaço e o corpo no processo de criação do filme *Humanimalis*

Gabriel Küster (IA/UNESP)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

O contexto do processo criativo

A construção deste relato de experiência se dá a partir do processo de criação e filmagem de *Humanimalis*, o mais recente trabalho da Cia Oito Nova Dança¹, estreado em abril de 2022, com direção de Sônia Mota, cinematografia de Osmar Zampieri com os intérpretes Lu Favoreto, Roberto Alencar, Eros Valério e eu, Gabriel Küster, autor deste relato. O projeto havia sido idealizado, proposto e contemplado pela Lei de Fomento à Dança da cidade de São Paulo, inicialmente para o palco, mas dadas as condições sanitárias mundiais em relação a Covid-19, foi necessário rever seu processo, metodologias e práticas para adaptação ao ambiente virtual.

O contexto histórico impôs diversas condições novas para criação: o distanciamento físico dos intérpretes, sendo grande parte do processo realizada via plataformas digitais, uma direção remota realizada pela artista da Alemanha e a decisão de transformar a pesquisa em obra audiovisual. Além dos ensaios e aulas técnicas em formato virtual, também foram realizadas três imersões presenciais de aproximadamente dez dias cada para levantamento de material, experimentações coletivas, estudos teóricos e filmagens das cenas individuais no Sertão da Barra do Una, área de proteção ambiental da Mata Atlântica localizada no litoral norte do estado de São Paulo. A locação, a distância, a busca particular de possíveis animalidades no corpo e as referências de devir animal (DELEUZE, 1997) e a perspectiva natureza-cultura (HARAWAY, 2021) foram algumas das bases de pesquisa para criação das corporalidades desse processo.

¹ Criada e dirigida por Lu Favoreto em 2000, a Cia. Oito Nova Dança (São Paulo/SP) tem como elemento primordial de investigação a relação entre estrutura corporal, a partir da Coordenação Motora de Piret e Béziers e práticas somáticas, movimento vivenciado e obra cênica. No repertório coreográfico da companhia a corporeidade tem sido motivada por uma matriz poética recorrente – natureza/memória/preservação/transformação – e os processos de criação vem sendo elaborados nas relações entre linguagens. No seu período de atividade a Cia. já foi contemplada com o prêmio APCA, Fomento à Dança, Klauss Vianna/Funarte, Prêmio Petrobras, ProAC entre outros.



Fig. 1. Capturas de tela em diferentes momentos do processo. Fonte: Acervo da Companhia.

Para todos verem: Três capturas de telas de reuniões via plataforma digital, na parte superior uma reunião com seis pessoas, cada uma na sua casa, marcando data e horário, 29 de junho de 2020 às 14:30 horário de Brasília. Na parte inferior, dois momentos diferentes, do lado esquerdo um ensaio virtual remoto com diferentes pedaços de corpo e instrumento musical aparecendo e no lado direito o elenco do trabalho reunido numa sala em conversa virtual com a diretora do trabalho.

Aqui a narrativa se constrói a partir da perspectiva de um dos quatro intérpretes do trabalho, e assim traça um percurso individual em relação ao coletivo nesse processo de criação e expõe a transposição de um repertório de movimentos explorado em ambiente doméstico e urbano e depois adaptado e influenciado por diferentes terrenos da mata.

Animalidades

Os processos de criação de cenas na Cia. Oito partem de improvisos individuais, depoimentos corporais de cada artista, que trazem seu ponto de vista

sobre a temática que será desenvolvida no trabalho, apoiado em uma matriz de movimento e determinada estrutura corporal que conduz o caminho do corpo nesse compartilhamento. Esses elementos corporais também são combinados com elementos sonoros, leituras e referenciais teóricos. Essas células iniciais são desenvolvidas, elaboradas e muitas vezes transformadas no caminho do processo.

No processo de criação do filme, no entanto, o procedimento em relação aos referenciais teóricos foi diferente, dada a presença de Sônia Mota na direção do trabalho. A orientação foi de que cada intérprete compartilhasse seu material com o mínimo de interferência de leituras sobre a animalidade, o interesse da diretora era ver o que a temática do projeto gerava em nossos corpos naquele momento. Dessa forma, o primeiro encontro presencial do elenco na Barra do Una ocorreu no final de fevereiro de 2021, onde pudemos depois de praticamente um ano de isolamento estar juntos e iniciando o processo de forma prática e se deu em alternância entre o presencial e o virtual.

De quais animalidades falar, no momento em que estávamos “enjaulados” em nossas casas? O corpo que se habituou ao trabalho virtual foi se tornando outro e as limitações físicas também moldaram os corpos, ao mesmo tempo reconhecendo o privilégio dessa condição e estrutura de trabalho, com ao apoio da Lei Municipal de Fomento à Dança, neste período em que tantas famílias foram desabrigadas, trabalhadores que não tinham opção de trabalho remoto e seguiam se expondo em um governo que negligenciou a compra de vacinas.

Tínhamos como espaço de gravação uma área preservada de Mata Atlântica, uma mata mais fechada com árvores de grande e médio porte, muitos rios, muita umidade e o terreno normalmente coberto por muitas folhas e galhos. Como perspectiva comum o devir-animal, que segundo Deleuze e Guattari não se trata de imitar, ou parecer, ou equivaler ao animal, e para mim o devir estava ancorado no corpo em relação ao ambiente, lidando com imagens, matrizes e temáticas que pudessem comunicar questões a partir do pensamento de animalidade, que na minha perspectiva como criador, estava diretamente ligado à ideia de humanidade. No processo cada intérprete teve duas cenas para desenvolver e optei por explicitar o momento político que estávamos vivendo no Brasil e articular no primeiro dos materiais a relação da deformação do humano na besta, esse ser entre o humano e o animal, trazendo linhas de deformação para o corpo e movimentos explosivos, como resposta a discursos de ódio. Já no segundo ligado as matrizes de insetos na

relação com o fogo e com a água, partindo principalmente das qualidades dos Mantídeos (louva-deus) que são insetos predadores, em geral solitários ao contrário de outros insetos como abelhas e formigas, de movimentos rápidos de captura, transferência de peso entre patas de base aberta, vôos curtos e que fazem movimentos que são lidos como dança.

Cada gravação se dava como uma performance, as materialidades de cada cena e as matrizes corporais a serem exploradas, contando com improvisos, interações com o espaço surgidas na ação e na relação com a câmera. Nos ensaios o ponto de vista era estático pela câmera do celular ou computador que ficavam paradas, já a câmera do Osmar dançava junto, criando outras relações e perspectivas, a movimentação se adaptava em relação ao ambiente, experimentações da mesma cena com ou sem deslocamento, com ou sem sapato, na beira do rio ou com fogo, variações que afetavam o ritmo da movimentação e dos estados corporais provocados. Por último a própria edição do filme, uma vez que cada encadeamento de cena gera uma outra dramaturgia que altera a leitura.

O processo dessa produção audiovisual em dança se deu sem a elaboração de um roteiro prévio e gerou o filme *Humanimalis*, compartilhado pelo YouTube da companhia e está nas referências.

Referências

BÉZIER, M. M.; PIET, S. **A coordenação motora: aspecto mecânico da organização psicomotora do homem.** São Paulo: Summus, 1992

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Vol. 4, Tradução de Suely Rolnik. – São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G., PARNET, C. **Abecedário de Gilles Deleuze.** Éditions Montparnasse, Paris. Filmado em 1988-1989. Publicado em: 1995. Disponível em: <https://youtu.be/OuOfzEXqAx4>. Acesso em: 22 abr. 2021.

DOC ANIMALIDADES. Cia Oito Nova Dança. Direção de Lu Favoreto, Osmar Zampieri e Talita Bretas. Documentário de Dança (40 min e 33 seg), 2022. Disponível em: <https://youtu.be/gxJJ2r8mWrA>.

FAVORETO, L. **Caderno Oito Nova Dança: intérprete-criador e pesquisador.** São Paulo: Funarte - Prêmio Klauss Vianna, 2006.

HARAWAY, D. **O manifesto das espécies companheiras**: cachorros, pessoas e alteridade significativa. Trad. Pê Moreira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

HUMANIMALIS. Cia Oito Nova Dança. Direção de Sônia Mota. Vídeo Dança (44 min 21 seg.), 2022. Disponível em: <https://youtu.be/-EgdiDtfzE>.

RELATO DE EXPERIÊNCIA. Montagem de Gabriel Küster a partir de material bruto do filme *Humanimalis*. Vídeo Dança (5 min 49 seg), 2022. Disponível em: <https://youtu.be/WblAmre5W7Q>.

Gabriel Küster (IA – UNESP)
E-mail: gabriel.kuster@unesp.br

Ator, arte-educador e dançarino. Mestrando em Artes Cênicas no Instituto de Artes da UNESP-SP. É integrante fundador do coletivo teatral A Próxima Companhia e intérprete da Cia Oito Nova Dança.

1432

Relatos sobre tempos de pandemia: criação e apresentação da performance sobre-viver

Gabriela Mancini Mainardes (UFRJ)
Amanda Santana (UFRJ)
Isabela Buarque (UFRJ)
Maria Eduarda Lobão Costa (UFRJ)
Vinícius Rangel (UFRJ)
Vitória de Vasconcellos Navarro (UFRJ)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Processos e adaptações para o novo normal da COVID-19

O projeto de pesquisa e extensão “Arriscado” tem como premissa um diálogo entre dança e acrobacia, ele é um projeto inserido no Departamento de Arte Corporal da UFRJ e, desde 2013, investiga as relações entre Dança e Acrobacias (de solo) na cena de dança na contemporaneidade¹. E neste relato de experiência o grupo apresenta as propostas de criação a partir do momento de pandemia e isolamento social.

Para falarmos do remoto que todos vivenciamos, precisamos antes situar o que ocorreria no período que antecedeu a descoberta do vírus no Brasil e no mundo, o projeto se preparava para iniciar um novo processo coreográfico e construção de espetáculo, no qual tínhamos como proposta trabalhar de forma conjunta em nossos encontros. E também uma nova temporada de apresentações em escolas, teatros e espaços culturais de um espetáculo que foi desenvolvido e estreou no segundo semestre de 2019, no qual trazemos à cena uma proposta de diálogo “Sobre amores... e riscos”, refletindo sobre relacionamentos amorosos em diversas fases, e seus riscos eminentes. O risco do novo, o risco do sentir, do fim.

Porém, durante esse momento atípico, percebemos a necessidade de, nos primeiros momentos, modificar as rotas pensadas para o trabalho coletivo (antes presencial) e nos re-conectarmos a partir de uma nova perspectiva: através de janelas virtuais. Como passamos a enxergar a vida através dessas janelas? Nosso contato com o mundo eram as janelas de nossas casas, nosso contato uns com os outros eram através dessas janelas virtuais. Buscamos então, trazer para cena,

1433

¹ Mais informações sobre o projeto podem ser encontradas no instagram @ciaarriscado.

propostas que apresentassem essa nova realidade, a que nos colocava em janelas, como espaço de encontro e criação artística.

Para a criação da performance, vivenciamos laboratórios de criação e surgiu então o desejo de transformar as pesquisas teórico-práticas que estávamos elaborando em um roteiro coreográfico, de onde nasceu a performance. “Sobre-viver” surge trazendo para a cena a transformação das relações que antecedem o momento de pandemia com o momento de agora - em isolamento. Com o incentivo de músicas e poemas, as nossas movimentações foram se enquadrando e se recriando nas "janelas".

“Sobre-Viver” também traz a tensão de ter que sair de casa e o medo de trazer para o lar um vírus mortal, a mudança de rotina de corpos que antes dançavam pela cidade e agora dançam de um cômodo ao outro, sempre trazendo consigo a essência do mover e toda a ansiedade gerada por estarmos vivendo uma Pandemia. A transformação de um espaço cotidiano em espaço cênico e a descoberta de novas possibilidades dentro de nossos lares.

Como citado anteriormente o projeto se preparava para a criação de um espetáculo e de cenas pensadas para o ambiente presencial, mas tudo teve que ser adaptado e até mesmo criado do zero, justamente por ser um momento único em nossas vidas e de acordo com como cada um dos integrantes do grupo estavam se sentindo ao não poder ter o calor humano sempre tão presentes em nossas vidas. “as formas materiais e espirituais com que os indivíduos de um grupo convivem, nas quais atuam e se comunicam e cuja experiência coletiva pode ser transmitida através de vias simbólicas para a geração seguinte” (OSTROWER, 1997, p. 200).

A partir disso, laboratórios de pesquisa foram sendo trazidos para o grupo em nossas janelas virtuais e a coordenadora Isabela Buarque, por já ter uma intimidade com o grupo, escolheu músicas que mais se encaixavam com a personalidade e o momento de cada um dos intérpretes. Alguns exemplos de músicas que trabalhamos foram; Tigresa - Caetano Veloso, Felicidade - Marcelo Jeneci, Olhos nos Olhos - Chico Buarque, Bilhete - Ivan Lins. A performance foi apresentada pela primeira vez em fevereiro deste ano, pouco antes do retorno presencial da universidade.

Após a apresentação, um questionamento que surgiu acerca da performance foi o fato de não conter todos os integrantes do grupo em todas as cenas, e isso foi pensado por nós como uma forma de retratar a realidade que

vivíamos. Em raros dos nossos encontros semanais, às segundas e quartas, conseguimos que todos estivessem presentes, isso se devia desde problemas com internet, compromissos pessoais e de trabalho e até esgotamento emocional. Então, surgiu a ideia de na performance “Sobre-Viver” retratarmos a dificuldade dos encontros mesmo que remoto.

Apesar das nítidas dificuldades que todos enfrentamos durante esse fatídico período, podemos destacar algo proveitoso que tiramos disso. Durante o período que tivemos de ficar isolados do mundo, pudemos nos redescobrir tanto quanto indivíduos quanto como artistas, foi um momento de introspecção onde muitos descobriram novas habilidades e tocamos em lugares sensíveis. Ademais percebemos o quão fortes e resilientes somos por enfrentar tudo isso e ainda conseguir prosseguir criando, tudo nos ajudou a desenvolvermos em cena, atingindo novos lugares do corpo e da expressão através dele.

Em resumo, a pandemia nos trouxe muitas mudanças que não podem e não devem ser ignoradas, sejam elas negativas ou positivas e isso reflete automaticamente na nossa forma de produzir arte. A volta para o presencial nos trouxe outras possibilidades e uma mudança de grupo e ao mesmo tempo que ainda nos encontramos querendo explorar o “sobre amores... e riscos” mas ao mesmo tempo não conseguimos colocar de lado todo o trabalho e performance apresentado no “sobre-viver” e por isso o novo trabalho fala sobre amores e relacionamentos, mas não obrigatoriamente românticos, mas as relações que ficaram evidenciadas durante o isolamento e que foram tão esclarecedores e talvez violentos.

Referências

GUZZO, M. S. L. **Risco como Estética, Corpo como Espetáculo**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2009

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 19, p. 20-28, 2002.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina,S.A., 2020.

OSTROWER, F. **Criatividade E Processos de criação**. Tradução Editora Vozes. 29ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

Gabriela Mancini Mainardes (UFRJ)

E-mail: Gabi.mainardes.gm@gmail.com

Licencianda em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.
Bolsista PIBIAC no projeto de pesquisa e extensão “Arriscado: Um diálogo entre dança e acrobacia” – DAC/UFRJ. Foi bolsista PIBIAC no projeto de pesquisa e extensão Comunidade UFRJ e extensionista no Centro de Referência para mulheres Suely Souza de Almeida CRM SSA – UFRJ.

Amanda Santana (UFRJ)

E-mail: Santanamandas@gmail.com

Bacharel em Dança pela UFRJ. Licencianda em Dança pela UFRJ. Professora. Integrante do projeto de pesquisa e extensão “Arriscado: Um diálogo entre dança e acrobacia” – DAC/UFRJ.

Isabela Buarque (UFRJ)

E-mail: Isabuarque@hotmail.com

Docente no PPGDan e nos cursos de Dança da UFRJ. Doutora em Memória Social – UNIRIO. Mestre em História Comparada – UFRJ. Graduada em Bacharelado em Dança – UFRJ. Ex-coordenadora do curso de Licenciatura em Dança – UFRJ. Coordenadora do projeto “Arriscado” – DAC/UFRJ.

Maria Eduarda Lobão Costa (UFRJ)

E-mail: Marialobaocosta@gmail.com

Licencianda em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista PIBIAC no projeto de pesquisa e extensão “Arriscado: Um diálogo entre dança e acrobacia” – DAC/UFRJ.

Vinícius Rangel (UFRJ)

E-mail: Vinnyrangel6@gmail.com

Licenciando em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Integrante do projeto de pesquisa e extensão “Arriscado: Um diálogo entre dança e acrobacia”, do Departamento de Arte Corporal da UFRJ.

Vitória de Vasconcellos Navarro (UFRJ)

E-mail: Vasconcellos374@gmail.com

Licencianda em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Professora de Ballet e Dança Contemporânea. Integrante do projeto de pesquisa e extensão “Arriscado: Um diálogo entre dança e acrobacia”, do Departamento de Arte Corporal da UFRJ.

INSOLENTE: caminhos de criação da obra em processo “Insolência Pós-abissal - A felicidade é possível”

Gilsamara Moura (UFBA)
Neila Dória de Andrade Silva (UFBA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. INSOLENTE: Pedagogia Artística e a conexão Pesquisa-Ensino-Extensão dentro e fora da Universidade

O presente relato de experiência visa apresentar de forma breve como o projeto INSOLENTE tem sido estruturado. INSOLENTE se configura por meio de diálogos decoloniais em direção a uma crítica do feminismo civilizacional por meio da dança e da performance.

INSOLENTE é um Projeto de Pesquisa registrado no CNPQ-UFBA que visa valorizar o exercício da existência, criação e investigação, por meio da tríade Projeto de Pesquisa-Ensino-Extensão. Dessa maneira, ao articular saberes e ignorâncias, aproxima-se de teorias transfeministas e Cuir e discute resistências às teorias civilizatórias hegemônicas. E é nesse sentido que olhamos para o processo de criação, a fim de propor a dança em diálogo com a literatura e a dramaturgia.

Seguindo por tais bases, INSOLENTE coloca em diálogo investigadores / pesquisadores / artistas nacionais e internacionais de maneira engajada com o ensino, criação e a investigação em dança em diferentes partes do mundo. O projeto é costurado concomitantemente a várias mãos, por pessoas e suas histórias, na França (Université Côte D'Azur), Paraguay (Créar en Libertad) e Brasil (Universidade Federal da Bahia-GP ÁGORA / Grupo GESTUS).

INSOLENTE é um Processo Artístico em curso (2019-2023), e nosso principal dispositivo de pesquisa consiste na busca por uma convivência em sociedade que valorize percursos e narrativas feministas, plurais, contra-hegemônicas, anti-racistas, sul-americanas e indígenas. O impulso para o projeto vem do Livro “L’Insolente” (GAMBLIN, 2019) sobre a história de vida de Pinar Selek, socióloga, ativista pelos direitos das mulheres e minorias, e pensadora turca, exilada política na França.



Fig. 1. Pinar Selek. Fonte: GAMBLIN, 2019, capa.

Para todos verem: Fotografia de manifestação política na rua com muitas mulheres e Pinar Selek com o braço levantado.

O processo coletivo de INSOLENTÉ envolvendo os núcleos criativos em diferentes países, de maneira remota e presencial, vem sendo desenvolvido desde o segundo semestre de 2021. Guiado por mulheres latino-americanas, as quais assumem a direção e interpretação, Gilsamara Moura (Grupo Gestus/Brasil) e Alejandra Díaz (Cía. Intermite de Crear en Libertad/Paraguay), dialogam assim com Pinar Selek, e concebem uma pesquisa própria de movimento para contar suas histórias de vida.

Nesse sentido convém aqui o questionamento de, como tais pedagogias e vivências se articulam? Como tais bases podem configurar um processo de criação cênica, que reflita e interfira em problemáticas sociais? É dessa maneira, questionadora e insolente, que a Pedagogia Artística e a conexão Pesquisa-Ensino-Extensão dentro e fora da Universidade fundamentam o projeto.

Assim, INSOLENTÉ almeja conceber uma metodologia própria, ultrapassando padrões pré determinados à dança, costurando saberes a partir de SUSTENTAR: Inseparabilidade de Arte e Vida, Teoria e Prática, Natureza e Cultura, Corpo e Ambiente, amparado por teorias e saberes acadêmicos ou não / aCORDar:

Lutas comuns contra militarismo, machismo, racismo, lgbtqifobia, transfobia, opressão, insubordinação, capitalismo patriarcal / CORAZONAR: O que nos une e une os projetos/pesquisadora.es - Manifestos desanestesiem nossas vulnerabilidades.

Frente a tais parâmetros, junto aos relatos autobiográficos das autoras-criadoras-intérpretes, autores com perspectivas decoloniais¹, constituem a base teórica para o desenvolvimento empírico deste projeto. Nesse sentido, INSOLENTÉ busca desenvolver reflexões como: O que precisa acordar em nós? Como acreditar naquilo a ser sustentado por nós? E o exercício das respostas para tais questões vêm das propostas coletivas, e esse é nosso experimento, a partir de três pontos de inspiração: Agir com paciência / Dançar para sustentar o céu / Criação da Felicidade.

2. Primeira experiência compartilhada com o público: Insolente: caminhos de criação da obra em processo “Insolência Pós-abissal - A felicidade é possível”

Ao olhar para tais bases de criação apresentadas aqui, surge como primeira experiência compartilhada com o público, com uma dramaturgia original, durante o mês de abril de 2022, os núcleos vivenciaram a criação da obra em processo: “*Insolência Pós-abissal: A felicidade é possível,*” exibida através de um vídeo gravado, de modo on-line.

Com gravações realizadas na cidade de Araraquara (SP), também no Teatro Vila Velha (BA) e em paisagens litorâneas baianas na Mata de São João/Diogo, o trabalho assume um viés contemplativo. Através das reverberações dos movimentos de enraizamento e aterramento, são abordadas também questões contemporâneas sobre deslocamentos territoriais, de imigrantes e exilados, numa ânsia por criar lugares para se existir enquanto pessoa. Apresentamos a seguir em imagens alguns dos momentos e pontos principais presentes na obra em processo.

¹ Reconhecendo tais perspectivas decoloniais (LUGONES, 2014) (VERGÈS, 2020) por vieses feministas da contemporaneidade, sobretudo ressaltando o feminismo indígena e o feminismo negro.

Enraizamento / Aterramento / Minhocar



Fig. 2. Minhocar. Fonte: PENTEADO, Leila, 2022, Acervo Projeto INSOLENTÉ.

Para todos verem: Intérprete deitada em meio a folhas secas e tule branco, com apenas braços e mãos à mostra.

Movimento / Contemplação



Fig. 3. Preparar nuestro sueño. Fonte: INSOLENTÉ, 2022, Acervo Projeto INSOLENTÉ.

Para todos verem: Intérprete, vestida em tule branco, sentada na areia com céu azul e árvores ao fundo com os dizeres: "Preparar nuestro sueño".

1440

Deslocamentos / Existência / Exílio



Fig. 4. Mala. Fonte: INSOLENTÉ, 2022, Acervo Projeto INSOLENTÉ.

Para todos verem: Intérprete em pé com mala na mão contendo a imagem de um rosto feminino.

Olhando para cada raiz, de cada planta, o processo criativo almeja entrelaçar lutas, em diferentes partes do mundo, em prol da valorização e respeito à existência das mulheres. Cena após cena, o ato de observação da natureza busca trazer reflexões em torno de outros arranjos possíveis da convivência humana.

Referências

GAMBLIN, G. **L'Insolente**: dialogues avec Pinar Selek. Paris/France: Éditions Cambourakis, 2019.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas** [online], v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

VERGÈS, F. **Um feminismo decolonial** / Françoise Vergès; traduzido por Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. Título original: Un féminisme décolonial. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

Gilsamara Moura (UFBA)

E-mail: gilsamaramoura@gmail.com

Professora dos programas: PPGAC, PPGDança e PRODAN / UFBA. Artista da dança, consultora de projetos culturais, curadora do Festival Internacional de Dança de Araraquara (FIDA) e do ORizzontale : incontri per estar (Itália). Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, Pós-doutora em Dança e Política pela Université Côte D'Azur (França).

Neila Dória de Andrade Silva (UFBA)

E-mail: neiladoriaproducao@gmail.com

Artista da dança e do teatro, cria e produz trabalhos autorais de investigação cênica. É cofundadora da Cia Cais do Porto. Graduada em Ciências Sociais (UNESP). Estudante de Licenciatura em Dança EAD (UFBA) e de Eutonia (IBE). Estagiou na equipe de assistência de produção de Ações Artístico-Acadêmicas (UFBA).

Uma dança de cinema: escola Sala de Ensaio

Hellen Cristine Ribeiro dos Santos (UFBA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Como tudo começou

O ano era 2020. Me lembro ainda de estar na recepção de nossa escola, denominada desde sua inauguração por Sala de Ensaio e carinhosamente chamada de Sala na maioria do tempo (sala de casa, sala de dança, sala de estar em dança...), enfim, estávamos lá em mais um dia de grade de aulas extensa, entre uma aula e outra, conversando sobre vários assuntos sem muitos objetivos e direcionamento, quando alguém (?) aborda o tema da reportagem de mais cedo, sobre a tal doença, covid. Lembro de sorrir como algo bem distante, lá por sei lá onde da China (longe demais na minha cabeça) e pensar alto dizendo “já pensou?! Se (do nada) a gente tivesse que ficar de quarentena?” me arrependo de sorrir e vi em poucos dias toda a minha rotina tão estruturada se perder a ponto de fugir das minhas mãos como se escorregasse todo o controle que tinha sobre os meus dias, meus fazeres, meu trabalho, minha sala.

A partir daí eu tenho certeza de que quem chegou até essa leitura, nesse ano de 2022, se identifica com alguma parte, senão todo esse primeiro parágrafo. Esse relato de experiência fala de como nos reinventamos no projeto de um espetáculo de dança para o cinema, da escola Sala de Ensaio, com atuação profissional na dança há 8 anos, agora em ano pandêmico.

Uma palavra chamada “decreto” ficou indo e vindo dos nossos ouvidos, como tantas outras que não estávamos habituados a escutar, virou quase que uma coreografia ensaiada por 2 anos: lavar as mãos com mais afino, as compras, o álcool, a máscara. Já estamos acostumados a conhecer outra pessoa apenas pelo olhar e ficar imaginando/desenhando como ela realmente é por detrás da máscara, máscara essa que passou de tecido, para acrílico, para descartável, para NK. KN. e tantas outras.

2. Seguir agindo

Começamos a pensar em estratégias que nos permitissem continuar vivendo, no caso de quem faz arte, viver significa em muito continuar fazendo, produzindo, ensinando e partilhando arte/dança. Nos intervalos dos pensamentos em estratégias também surgia a instiga por continuar acreditando, mesmo com tantas notícias, medos e inseguranças. Perdemos. Perdemos sonhos, projetos, esperanças e pessoas, muitas pessoas! E isso nunca volta. Aprendemos e resistimos, seguimos resistindo, ainda hoje neste dia, ela ainda não passou e você pode chamá-la de pandemia, ou do nome que preferir.

O que achávamos que duraria 15 dias, agora duram mais de dois anos, estamos mais calmos e algumas experiências ficaram nesse processo registradas e não mais serão esquecidas pois aconteceram em tempo de mudanças, no meu caso, o tempo que mais precisei me reinventar.

Pois bem, todos os anos realizamos nosso espetáculo, que eu prefiro não chamar assim uma vez que nos vem a cabeça um lindo e belo “Lago dos Cisnes” (que é lindo mesmo) mas que nunca foi nosso foco o trabalho com repertório, sempre fomos uma escola que priorizou a vivência da criação intuitiva e participativa de professores e alunos nesses espetáculos, poucos foram os anos que tivemos temas já existentes como referência para essas criações e nos interessava muito seguir ano após ano nessa proposta, o que não pôde ocorrer em 2020, e o motivo vocês já sabem.

No misto que eram as aulas on-line e a insegurança que causavam os tais decretos, partimos para a fase do abre e fecha com restrições que nos davam inicialmente uma sensação de alívio, quando começamos a abrir os estabelecimentos junto com uma sensação maior ainda de incerteza quando nos mandavam fechar e assim seguimos.

Pensamos muito em alternativas que envolviam uma apresentação com plateia, nosso principal modo de realização anual, não queríamos renunciar ao teatro e ao processo que envolve toda essa montagem, que logo se fez inviável pela organização e quantidade de pessoas envolvidas, foi então que pensamos em utilizar do cinema para essa alternativa, sendo o único espaço que estava em funcionamento seguindo as restrições.

Pensar em uma apresentação de dança, gravada e apresentada no

cinema, parecia algo alcançável e possível num primeiro momento e no pensamento de pessoas que não tem familiaridade com a linguagem fílmica, mas logo com o início do projeto nos deparamos com diversos campos técnicos que não estávamos acostumados a desenvolver, ainda assim, seguimos nesse objetivo.

O projeto foi dividido em quatro etapas: ensaio, gravação, edição e exibição. O tema, “Uma dança de cinema”, trazia como inspiração obras fílmicas marcantes que englobam coreografias em suas narrativas, a fim de realizar uma releitura dessas obras aproximando as movimentações, planos de gravação e câmera com cenários que conversem com essas referências e dialoguem com as preferências e familiaridade dos alunos com o processo.

Os temas que estiveram presentes nessa obra foram: Matilda (1996) Footloose – Ritmo Louco (1984), Cisne Negro (2010), Curtindo a Vida Adoidado (1986), Team Beach Movie 2013 entre outros.

A exibição ocorreu no dia 14 de dezembro de 2022 no Cinemark em Brasília, com possibilidade de assistir também de maneira remota no Youtube.

O início desse projeto surgiu com a necessidade de reinventar o campo profissional no momento pandêmico e continuar realizando os objetivos de trabalho e criação, agora de um outro lugar tão necessário de reinvenção que se fez presente não apenas no campo das artes mas em diversos ambientes e realidades sociais. Rosiny citou Bentley (1991) dizendo que o que encanta no trabalho com dança é que ainda há possibilidade de se criar ideias, para novos públicos. Acreditando nisso e na potência de sensibilização através da dança, realizamos o primeiro espetáculo para o cinema de nossa escola.

Referências

ROSINY, C. Videodança: História, Estética e Estrutura Narrativa de uma Forma de Arte Intermidiática *In: Dança em Foco - Ensaios Contemporâneos de Videodança*. Rio de Janeiro, p.115-150, 2012.

UMA DANÇA DE CINEMA. Sala de Ensaio. Direção de Hellen Ribeiro e Suzane Bertoldo. 1 vídeo (56min 23seg), 2020. Disponível em: https://youtu.be/O_XNIEBG_R4. Acesso em: 10 de out. 2022.

Hellen Cristine Ribeiro dos Santos (UFBA)

E-mail: hellencristine@hotmail.com

Licenciada em Dança pelo Instituto Federal de Brasília
Mestranda em Dança no PRODAN (UFBA)

1445

Memórias de um preparador: trajetórias do corpo em cena sob a luz da preparação corporal

Igor Augusto Capanema Guimarães (DAC/UFRJ - PPGArtes/UFMG)
Ligia Losada Tourinho (PPGDan - DAC - UFRJ)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Fricções

O presente resumo tem como proposta abordar um relato do caminho traçado enquanto preparador corporal, ao mesmo tempo em que se é realizada uma reflexão da preparação corporal enquanto campo de saber e de atuação profissional, já em constante desenvolvimento e expansão no Brasil. Campo já discutido na produção de diversos autores dos campos da Dança e do Teatro, além de já visto enquanto possibilidade de formação dentro das universidades.

Entende-se, aqui, que “o trabalho do preparador/assessor de movimento é, a meu ver, necessariamente construído no entre corpos, mobilizado pelo afeto da invenção e de natureza relacional” (RIBEIRO, 2018, p. 13). Para tanto, o relato de experiência se revela sob uma ótica relacional com os corpos encontrados nas salas de ensaio, a partir da fricção (TOURINHO; SOUZA, 2006), nas trajetórias percorridas, inicialmente, dentro do projeto de pesquisa e criação artística de Preparação Corporal para a Cena Teatral, do grupo de Pesquisas Dramaturgias do Corpo da UFRJ.

O projeto é realizado em parceria entre os cursos de Dança e Direção Teatral da universidade, sendo este último ligado aos Projetos de Extensão Mostra Mais e Mostra do Curso de Bacharelado em Direção Teatral da UFRJ. Nele, atuei enquanto preparador corporal nas montagens “Por que Hécuba” (2017), dirigido por Lorena Moraes; e “Medematerial” (2019), dirigido por Cecília Hadassa.

Além disso, também são levados em consideração, durante o relato, as inquietações individuais enquanto ator, dançarino e preparador corporal, a partir das vivências obtidas dentro de salas de ensaio para além dos campos da universidade, em processos de criação, bem como dentro de instituições de ensino de forma ampla, que fizeram parte da formação pessoal enquanto artista-pesquisador da cena

1446

e do movimento, como a Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna; a graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro; e o mestrado em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.

2. Contexto e reconhecimento como área do saber

A discussão possui como contexto a perspectiva histórica da preparação corporal, que, desde sua origem, é marcada pela luta para que seja reconhecida enquanto campo importante dentro das Artes Cênicas e das criações em arte. Sob essa perspectiva, se encontram a origem da função do preparador corporal, a chegada ao Brasil, a presença cada vez constante de profissionais preparadores e a criação de uma disciplina de estudo e investigação própria dentro de linguagens já consolidadas, como é o caso do Teatro e da Dança.

Ainda que levando em conta o importante contexto em que a preparação corporal no Brasil está, entende-se também aqui essa área do saber enquanto treino, ou seja, um treinamento corporal dado e construído em conjunto com corpos de atrizes e atores, diretores e outras funções tão importantes dentro da sala de ensaio e da construção de uma obra.

O treino, nesse caso, é encarado de diversas formas e colocado em prática a partir do repertório pessoal do preparador corporal, se moldando a partir da necessidade exigida pelos corpos encontrados. O exercício de se friccionar e de escutar parte, essencialmente, de estar aberto e sensível às necessidades do outro.

O repertório é pessoal, mas ainda assim é importante que se conheça caminhos já traçados - e que podem servir de insumo. Ribeiro (2018, p. 11), separa a preparação corporal em um processo de três momentos, são elas: 1) a prática de alinhamento/fortalecimento/alongamento e flexibilização do movimento; 2) a prática de Rítmica Corporal; 3) a Improvisação. Tourinho e Galvão (2016, p. 185), pensam em “perguntas que criam caminhos”, ou seja, um questionário com seis temas (corpo, espaço, forma, esforço e dinâmica, tempo e ritmo e metáforas), que pode ajudar a direcionar o trabalho do preparador corporal dentro da sala de ensaio.

A partir disso, a criação de corporeidades, o descobrimento de novos caminhos e o aprofundamento de técnicas é possibilitado através da relação preparador-elenco – e tudo servirá de insumo para a criação futura (a obra, a cena, o espetáculo, entre outros). Tudo pode servir de base para criação. O trabalho da

preparação corporal deve ser terra fértil para acender potencialidades individuais e do coletivo – potencialidades, as quais, criativas.

O resultado influencia, conseqüentemente, em três âmbitos: no âmbito individual, no repertório físico das atrizes e atores, a fim de “aquecer, fortalecer, proporcionar resistência física, incrementar a consciência corporal de modo a deixar o ator-dançarino ‘pronto’ para o momento de criação” (RIBEIRO, 2018, p. 10); no âmbito subjetivo, na expansão da capacidade criativa; e no âmbito da obra, na criação ou aperfeiçoamento do desenho de movimentos daquilo que está sendo construído.

Contudo, é entendido que trabalhar corpos de atrizes e atores a partir da perspectiva da preparação corporal é entender que a profissão de preparador corporal é peça fundamental dentro das criações em arte, sendo essencial nas descobertas de novas possibilidades a partir do acionamento consciente de potencialidades físicas. Trazer o corpo-criativo para o centro da discussão, além de convidar profissionais que refletem sobre a capacidade criativa da fisicalidade, é reforçar a necessidade da existência da preparação corporal e gravar em pedra a continuidade da profissão e a geração de novas formações pelo país e o mundo.

Referências

RIBEIRO, M. M.; TOURINHO, L.L.; TAVARES, J. R. S. *et al.* Preparação corporal e direção de movimento: formação e prática artística. *In: CONGRESSO DA ABRACE*, 10, 2018, Natal. **Anais [...]**. Associação Brasileira de Pesquisa em Artes Cênicas, v. 19, n. 1, 2018.

TOURINHO, L. L.; SOUZA, M. I. G. A Preparação Corporal para a cena como evocação de potências para o processo de criação. **ARJ - Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 178-193, 2016.

Igor Augusto Capanema Guimarães (DAC/UFRJ – PPGArtes/UFMG)
E-mail: capanemaigor@gmail.com

Artista do movimento, ator, dançarino, preparador corporal e jornalista. Mestrando em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais. Licenciando em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bacharel em Jornalismo pela Universidade Federal de Ouro Preto (2017). Técnico em Teatro pela Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna (2019).

Lígia Losada Tourinho (PPGDan - DAC - UFRJ)
E-mail: ligiatourinho@eefd.ufrj.br

Artista do movimento e coreógrafa. Professora Associada do Departamento de Arte Corporal e do Programa de Pós-graduação em Dança da UFRJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Dramaturgias do Corpo (CNPQ/UFRJ). Doutora e Mestre em Artes (UNICAMP). Bacharela em Artes Cênicas (UNICAMP). Analista do Movimento Laban/Bartenieff (CMA/LIMS/NYC).

Ondulações entre a terra e a água: da pesquisa de movimento ao processo criativo

Janaína Moraes Franco (Mucíná)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. O princípio

Este trabalho é sobre o processo de pesquisa que aconteceu a partir da prática de duas formas da obra *Material For The Spine: a movement study* (MFS)¹, de Steve Paxton² (2008). MFS é uma obra que tem o formato em audiovisual interativo³, composta por materiais técnicos e teóricos que se organizam em duas espirais interativas: *Forms* e *Sensations and Senses*. Utilizei em minhas práticas as formas: *Undulations* e *Hélix roll in the water*⁴ para iniciar um processo de criação em dança e audiovisual.

Eu me aproximei do MFS em 2017, no curso Formação Contato⁵, no qual tive acesso ao estudo dirigido da obra de Paxton (2008), pela professora Marília Carneiro. Em 2021, ao ingressar no Grupo de Estudos Corpo e Ambiente (GECA - UFS), coordenado pela professora Thábata Liparotti, iniciei o processo de pesquisa com as seguintes questões: Como eu poderia materializar uma obra? O que é necessário articular para criar em dança e audiovisual?

2. O desenvolvimento

Iniciei o processo de pesquisa com a prática dos materiais técnicos nos ambientes; tive como registros notas e imagens de vídeo; desenvolvi com suporte de teorias corpoambiente junto com GECA e o processo me direcionou a participar das

¹ Traduzido no Brasil como Material para a coluna: um estudo do movimento.

² Steve Paxton, é dançarino, pesquisador e educador, conhecido como criador do *Contact Improvisation* (1972). Foi membro-fundador da *Judson Dance Theater* (1962 - 1966) e da *Grand Unión* (1970 - 1976).

³ Comercializada em *web-app* e DVD-rom. Disponível em: <https://www.materialforthespine.com/>.

⁴ Traduzidas, respectivamente, como Ondulações da Coluna e Rolamento em hélix na água. No decorrer do texto em diante utilizarei os nomes das formas traduzidas.

⁵ Curso extensivo de formação em pesquisa em Contato-Improvisação, da Mucíná - Aquela que dança - plataforma interdisciplinar de ensino e pesquisa em prática artística.

oficinas⁶ do Núcleo de Formação da Cia. Anti Status Quo, com Luciana Lara. Como finalização da primeira oficina realizei o experimento de criação e dramaturgia⁷.

Como material técnico, utilizei as formas ondulações da coluna e rolamento em hélix na água. Os movimentos das ondulações são nomeados de acordo com a extremidade que lidera (cabeça ou pélvis) e a direção do movimento (frontal ou lateral). Dentro da água o movimento é chamado *Dolphin*⁸. Rolamento em hélix na água, é um tipo de rolamento no qual o corpo mantém uma forma, na qual a coluna vertebral está em torção, enquanto rola horizontalmente dentro da água. Pode ser liderado pelas mãos ou pelos pés.

Os ambientes escolhidos para as práticas foram a praia, o rio e um salão de dança em Aracaju/SE. Nas águas, pratiquei dentro do rio Santa Maria, localizado no povoado de Areia Branca. Em um dia de prática do rolamento em hélix, com a maré sem correnteza, pratiquei o movimento por vários minutos seguidos e percebi um fluxo incessável, um vórtice na água. Posteriormente, ao caminhar para casa, eu tive a sensação de que meu corpo ainda estava no movimento em hélix.

Nas águas do rio, eu pratiquei as ondulações da coluna na direção vertical, boiando sobre a água. Boiar me permitiu um relaxamento dos músculos, enquanto a cabeça ou a pélvis liderava o movimento. Isso me permitiu ampliar a sensação do movimento das vértebras, gerando também um relaxamento da musculatura em torno da coluna. Paxton (2008) diz em sua obra que: “explorando sensações em torno dos discos vertebrais, suas localizações e suas formas, nos mostra qual movimento em série e rotação pode ser. Essa é uma informação sensorial sobre a natureza e a forma da coluna” (PAXTON, 2008, tradução nossa). Por meio da prática na água e o pela sensação das vértebras da coluna, percebi um melhor fluxo e encadeamento no movimento.

Na terra, as notas sobre a prática das ondulações relatam o aumento da tensão muscular, a sensibilidade na região do osso sacro e a importância da ativação do abdome para manter a direção do movimento. Em uma prática, na parte alta do rio Santa Maria, me imaginei olhando de fora da Terra, desenhando a

⁶ Oficina Dramaturgia na Dança: Pesquisa de Linguagem na Dança, realizada de 06 a 11 de dezembro de 2021 e Experimentações a distância: Dramaturgias possíveis de um corpo online, realizada de 18 janeiro a 22 de fevereiro de 2022.

⁷ Disponível em: <https://vimeo.com/manage/videos/733018835>.

⁸ Traduzido como golfinho em português.

LARA, Luciana (2021). **Oficina Dramaturgia na Dança: Pesquisa de linguagem na Dança e Experimentações a distância: Dramaturgias possíveis de um corpo online.** Núcleo de Formação da Companhia Anti Status Quo. Notas de aula. Dez. 2021 a Fev. 2022.

MATERIAL FOR THE SPINE: a movement study. Steve Paxton, Baptiste Andrien e Florence Corin. DVD. Contredanse, 2008.

Janaína Moraes Franco (Mucíná)
E-mail: jananam@gmail.com

Graduada em Teatro pela UFRGS, estudante do curso extensivo de formação em Contato-Improvisação, da plataforma interdisciplinar de ensino e pesquisa artística, Mucíná - Aquela que dança. Integrante do Grupo de Estudos Corpo e Ambiente (UFS), sob orientação de Thábata Liparotti

1453

A pequena dança e a presença: percepções do aqui-agora

Jennifer Aquino dos Santos (IA/UNICAMP)
Julia Ziviani Vitiello / Orientadora (IA/UNICAMP)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

O muito a partir do muito pouco: complexidade embrulhada em simplicidade

(Texto construído a partir das entrevistas realizadas para pesquisa *A Pequena Dança e a Presença: percepções do aqui-agora*, com Dresler Aguilera, Ricardo Neves e Pedro Penuela)

Em pausa, de pé.

Inserida no Contato Improvisação, presente desde as investigações iniciais de Steve Paxton, no contexto da Judson Church, na década de 1960, a Pequena Dança é um exercício que se perpetua ao longo dos 50 anos de prática do Contato Improvisação (CI), pela sua complexidade embrulhada na simplicidade de manter-se em pé (paradoxo apresentado por EUGÊNIO e FIADEIRO, 2012).

Amplamente exercitada nos contextos dessa dança, esta consiste na manutenção da verticalidade, em pausa, de modo a observar o que independe da nossa voluntariedade para continuar. Nessa situação, alguns direcionamentos são essenciais para aprofundar essa vivência, entre eles o máximo do relaxamento e o diminuir da ação, ocupando-se, nesse lugar, pela contemplação. De modo a constatar um fenômeno que nos acomete “em todos os momentos, não só no Contato, mas no dia-a-dia, na nossa vida, porque a gente está o tempo inteiro recebendo essa força da gravidade, peso e várias outras forças físicas” (AGUILERA, 2022).

Na execução da Pequena Dança, uma das intenções está em reduzir as informações, de maneira a perceber os ajustes necessários à própria manutenção da posição, testando os limites do relaxamento, o intervalo entre o cair e o ficar em pé e o peso que nos atravessa, contrapondo a ideia de sucumbir mantendo o espaço entre as articulações. É importante, ainda, buscar a compreensão que tais ajustes não acontecem a partir de uma ação voluntária e sim através dessa intenção de relaxamento. Para Dresler Aguilera (em entrevista, São Paulo, 2022), “É de fato

Apesar de um termo bastante recorrente nas artes da cena, a presença pode apresentar diferentes significados. Estudo que Pedro Penuela aprofunda em seu doutorado “Horizonte, traço, fantasma - Presenças-ausências: Steve Paxton, Pina Bausch, Kazuo Ono” (PENUELA, 2020) e, em entrevista para esta pesquisa, reafirma a presença não como uma habilidade, mas como termo que precisamos decompor quando o utilizamos. Neste trabalho a consideramos de forma qualitativa, vinculada à capacidade de percepção do aqui-agora, em várias de suas camadas, possível de ser trabalhada e exercitada inclusive em processos pedagógicos, deste modo, a desmistificando como dom.

Sendo assim, a Pequena dança ao propor a percepção do que nos acontece e do que nos passa, tem a potencialidade de ampliar essa inteligência construída primeiramente em uma relação solo, de pausa e verticalidade para outras situações, de contato, percepção do outro, do espaço e outras velocidades e riscos, carregando o conhecimento construído naquele momento inicial de calma e menor quantidade de informação. Ricardo Neves exemplifica como *a tentativa de levar a Pequena Dança para deslocar*, imagem que pode nos auxiliar na construção deste trabalho.

Além de um estudo como preparação, a Pequena Dança pode ser utilizada para processos do durante, quando nos “perdemos” em meio a uma experimentação ou improvisação. Nesses casos, podemos ou não retomar o lugar de pausa e verticalidade, mas priorizar as atenções que ela desperta. Dresler Aguilera relata situação parecida ao trabalhar o Contato improvisação na cena:

Então eu vejo que isso de fato me ajuda a desacelerar a voltar para o presente [...] levar isso para a cena, nossa é tipo um lugar de voltar o pé no chão o tempo inteiro [...] Acho que é se atualizar através da Pequena Dança (AGUILERA, em entrevista, São Paulo, 2022)

Configurando-se numa pesquisa de caráter processual e de continuidade, a partir do entendimento que o aqui-agora sempre se modifica e a busca pela atualização para construção da percepção é sempre uma relação móvel e de dúvida.

Referências

EUGÉNIO, F.; FIADEIRO, J. **O encontro é uma ferida**. Excerto da conferência-performance Secalharidade, [S. l.], jun.2012. Disponível em :

1456

<https://ladcor.files.wordpress.com/2013/06/o-encontro-c3a9-uma-ferida.pdf>. Acesso em: 09 out. 2022

SANCHES, P. R. P., **Horizonte, traço, fantasma - Presenças ausências:** Steve Paxton, Pina Bausch, Kazuo Ohno. 2020. 407f. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27156/tde-26022021-225210/publico/PedroRodrigoPenuelaSanches.pdf>. Acesso em: 09 out. 2022.

Jennifer Aquino dos Santos (IA/UNICAMP)
E-mail: jenniferaquinodossantos@yahoo.com
Graduanda em dança na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E tem como base da sua pesquisa de movimento o Contato Improvisação. Realizou a Pesquisa *A Pequena Dança e a Presença: percepções do aqui-agora*, processo nº 2021/02679-7 com apoio da Fundação de Ampara à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Julia Ziviani Vitiello / Orientadora (IA/UNICAMP)
E-mail: jziviani@unicamp.br
Profa. Titular do Instituto de Artes, Unicamp, Docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação Artes da Cena, Diretora do Grupo de pesquisa Dançaberta-pesquisa, corpo e arte.

1457

Dramaturgia a partir de uma experiência

Juana Miranda (PRODAN/UFBA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Palavras-chave: DRAMATURGIA. EXPERIÊNCIA. DANÇA. REALIDADE.

1. Introdução

No estado brasileiro do Rio Grande do Sul, da cidade de Cassino até o Chuí são 240 km, trecho que percorri em 7 dias de caminhada. Em busca de mapear e viver um desafio limite, um teste físico e emocional, sem preparo específico para essa experiência. Uma batalha onde o corpo não dá conta e as armadilhas do psicológico se tornam cada momento mais complexas. Escolhi esse trecho do Brasil para ser o campo de pesquisa do meu próximo espetáculo por ser um espaço de terra inóspito, onde o elenco viveria um isolamento da rotina urbana.

A caminhada não passa por cidades, então, se perde sinal de telefone e internet no caminho, ficando-se totalmente sem comunicação com o mundo. Com mar do lado esquerdo e areia de deserto do lado direito, a caminhada segue assim em toda a sua extensão. O que pode provocar um desafio mental pela falta de alteração de paisagem, de controle de pensamento, pois se anda quilômetros com a sensação de não saber quanto falta.

Como diretora, criei a ideia de um processo de imersão, uma experiência física real, para levantar repertório de movimento e emoção através da memória do corpo, para criação de dramaturgia de uma obra artística.

2. Objeto de estudo

Entendo que caminhar, por si só, gera autoconhecimento, pensamentos, reflexão, estar com você, mesmo que em grupo. Queria fazer uma jornada de extremos, na qual existe cansaço, fome, limites que geram desconforto.

Os sete dias se passaram lentos e insuportáveis, se transformando em diário de bordo. As anotações se misturavam entre escrever sobre quilometragem, sobre dores no corpo, bolhas nos pés e insights de mentes inquietas. Pensamentos

1458

que passavam pela memória afetiva, memórias de infância, músicas que faziam companhia, vontade de desistir, unindo ao choro, falar sozinho, curativos, medo de morrer, satisfação e alívio ao chegar no acampamento de cada dia, hora do banho e da comida.

Objetivo maior é provocar reflexão no público sobre o que estamos fazendo com nossas vidas, e o quanto devemos nos colocar em risco ou fora da área de conforto. O que vale a pena fazer na vida? Você sai da sua zona de conforto? Que limites permeiam suas bordas?

A experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera (BONDIA, 1991, p. 23).

Com a velocidade que a vida está passando e a necessidade que temos de conseguir fazer tudo que desejamos, reforço a importância de vivermos uma experiência concreta, nesse sentido discutido por Larrosa Bondia (1991), que seria nos dar um tempo para presenciar acontecimentos e sensações específicas e mais intensas, estar presente. Pois a experiência, nesse viés, é um ambiente e um momento que o mundo se dispõe a viver cada vez menos, e muitas vezes observado apenas na vida do outro distante e não concreto.

3. Possibilidades de Dramaturgia

Entendo que seria essencial criar um roteiro que nos desse base, seja enquanto história vivida pelos personagens ou como uma linha narrativa, para criar “o caminho” que levaria o público a acompanhar as ações da cena. Mas não ficamos apenas no âmbito da dramaturgia narrativa. Busquei também trabalhar o ritmo da cena, na dinâmica, nas ações físicas e uso da voz de forma a manter a atenção do público sensorialmente.

Com o intuito de estender o termo dramaturgia a todas as artes da cena, ressaltar a oposição dramaturgia contemporânea versus dramaturgia clássica, literária e de legitimar as muitas vozes autorais do produto cênico, começam a aparecer novos termos como dramaturgia do ator, dramaturgia do espaço, dramaturgia do quadro, dramaturgia do corpo, dramaturgia do bailarino, dramaturgia da dança, dramaturgia de tensões, etc (TOURINHO, 2009, p. 89).

Esses conceitos de dramaturgia do corpo, da dança, das tensões e outros são os que melhor exprimem o que foi esse processo criativo que teve como fonte de inspiração uma experiência real vivida. Criei a dramaturgia da cena a partir da memória corporal e psicológica, a dramaturgia do som foi criada por um músico convidado a partir de sensações e depoimentos, criei a dramaturgia do espaço e da atenção também pelo percurso da viagem.

Referências

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona, 2002.

TOURINHO, L. L. **Dramaturgias Do Corpo: Protocolos De Criação Das Artes Da Cena**. 2009. 353 fls. Volume 1. Tese (Doutorado em Artes) Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

Juana Miranda (PRODAN/UFBA)

E-mail: juanarondonmiranda@gmail.com

Graduada em Comunicação Social, com especialização em Gestão de Políticas Públicas Culturais/UNB e em Direção Teatral/FADM, Mestranda em Dança pelo PRODAN/UFBA. É responsável pela Roda Gigante Marketing Cultural desde 2011, coordena o Núcleo de Pesquisa da Cena desde 2017 e em 2020 lançou o livro **O OLHAR NA DANÇA**.

Orientadora: Mirella Misi (PRODAN/UFBA)

E-mail: mirellamisi@gmail.com

Professora Adjunta e atual coordenadora do Laboratório de Pesquisas Avançadas do Corpo (LaPAC) da Escola de Dança da UFBA. É professora permanente dos Programas de Pós Graduação em Dança- PPGDança e PRODAN. É co-lider do

Elétrico: Grupo de Pesquisa em Ciberdança. <http://lattes.cnpq.br/6001559184049370>.

1460

Saúde mental e o contexto hospitalar: atravessamentos do trabalho em dança em uma unidade de internação psiquiátrica de Porto Alegre

Laura Bernardes da Silva (UFRGS)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Contextualizando

Neste trabalho, debruço-me a relatar minha experiência em um estágio não-obrigatório do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando nas Unidades de Internação Psiquiátrica adulta e adolescente do Hospital Nossa Senhora da Conceição, na Zona Norte de Porto Alegre. Minha atuação neste estágio teve início em outubro de 2020, sob a supervisão de Lélío Santos da Silva.

A Unidade de Internação Psiquiátrica adulta consiste em 14 leitos mistos (masculinos e femininos) e recebe pessoas com 18 anos ou mais, com os mais diversos tipos de transtorno mental. Já a Unidade adolescente tem 8 leitos femininos e recebe pessoas de 12 a 18 anos incompletos, com foco maior em casos de ideação e tentativa de suicídio. O tempo de permanência na internação varia de acordo com as demandas de cada pessoa, mas estima-se uma média de 28 dias.

Neste contexto, o trabalho em dança se insere em oficinas de 45 a 60 minutos, que acontecem oito vezes por semana: quatro na internação adulta e quatro na internação adolescente. Por conta da dinâmica hospitalar de pessoas sendo internadas e outras recebendo alta, semanalmente, o grupo de alunos está sempre em constante mudança. Assim, as oficinas normalmente são independentes entre si, e não pensadas de forma continuada.

Os encontros abordam diversas propostas, levando em consideração as especificidades do contexto, como a grande diversidade dos participantes (aspectos sócio-culturais, econômicos, etários, etc) e o fato de se estar lidando com pessoas em grave sofrimento psíquico, com histórias distintas em relação aos seus transtornos e doenças. São realizados jogos de improvisação, experimentação de movimentos e integração entre os participantes, atividades de percepção corporal

1461

saber perceber e falar de si. Acontecimento porque, como a dança em sua essência, é efêmero. O movimento constrói-se e desconstrói-se, toma forma e evapora, é impulso transformado em matéria que, num piscar de olhos, vira memória. E assim, paradoxalmente, a efemeridade do acontecimento em dança segue reverberando na constante reconstrução do corpo e de si.

3. Concluindo

Compreendendo o duro contexto da internação hospitalar, a história manicomial carregada de preconceitos e opressões em nosso país, e o processo de adoecimento psíquico que leva ao afastamento de si e à fragmentação do corpo, podemos dizer que, ao potencializar a criação de outras sensibilidades e desencadear processos de produção de subjetividades abertas à reconstrução de si (REIS; FERRACINI, 2016, p. 130), a prática da dança estimula pessoas em sofrimento psíquico a serem protagonistas de sua própria trajetória terapêutica, reivindicando para si o direito de ser um corpo ativo, disponível, interessado, investigativo, pulsante, enfim: um corpo que dança.

Assim, a pesquisa desenvolvida em meu estágio é mobilizada pelo desejo de possibilitar, através da dança, vivências coletivas sensíveis aos processos de subjetivação de pessoas em grave sofrimento psíquico, dentro do engessado contexto médico-centrado, com o objetivo não apenas de promover saúde e a aproximação dos sujeitos à experiência sensível, mas também de assegurar e conscientizar sobre a relevância do trabalho em dança neste espaço, ampliando os campos de atuação de profissionais da dança em nossa sociedade.

Referências

AGUIAR, L. J. P. **Por uma sociedade sem manicômios:** (im) possibilidades da Reforma Psiquiátrica no capitalismo brasileiro. 2020. 194f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Escola de Humanidades, PUC/RS, Porto Alegre, 2020.

FERRACINI, R.; REIS, B. M. Dança e Saúde Mental: ações de potência. **ARJ - Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 129-141, 2016.

Laura Bernardes da Silva (UFRGS)

E-mail: contato.laurabe@gmail.com

Licencianda em Dança pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Lélio Santos da Silva

E-mail: leliodasilva@gmail.com

Licenciado em Dança pela Universidade Luterana do Brasil/RS

Supervisor do Estágio em Dança na Unidade de Internação Psiquiátrica do Hospital

Nossa Senhora da Conceição (Porto Alegre/RS)

Três momentos, Iemanjá

Leandro de Matos Santos (UFS)
Clécia Maria Aquino de Queiroz (UFS)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

Palavras-chave: DANÇA. MITOPOÉTICAS. ORIXÁS. IEMANJÁ. METODOLOGIAS AFROCENTRADAS.

Uma experiência a partir de palestras com sacerdotes/sacerdotisas de candomblés

Este trabalho, fruto da ação de extensão Mitopoéticas dos Orixás e Inquices, proposta pelo grupo de pesquisa Encruzilhada: Corpo, Movimento, Poesis e Ancestralidade, do Departamento de Dança da Universidade Federal de Sergipe, tem como propósito relatar minha experiência no projeto, que resultou na criação, atuação e produção de três vídeos artísticos, aos quais chamarei aqui de experimentos cênicos. Esta ação, coordenada pela Profa. Dra. Clécia Queiroz e pelo Prof. Doutor Daniel Moura, envolveu um ciclo de dez palestras com sacerdotes de candomblés de Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo, nas quais foram abordados diversos aspectos simbólicos de suas religiões, desde a cosmovisão dos povos que lhes deram matriz, às características e narrativas poéticas de suas divindades.

Tomando essas palestras como base, assim como os trabalhos de PRANDI (2001), VALLADO (2011) e CABRERA (2002), realizei um vídeodança dividido em três momentos, todos com base na Orixá Iemanjá. Identificada no Brasil como rainha do mar e grande mãe, ela apresenta diversos caminhos que nos revelam características diversas, tais como: feminilidade; força; fertilidade; proteção e generosidade. Está associada também com maternidade, nutrição; respeito, amor, compaixão, fluidez. Iemanjá representa a própria água, o mar.

Todo o trabalho audiovisual, que pode ser conferido no canal do *Youtube* do Grupo Encruzilhada, através do link <https://youtu.be/wsIPdZGHuRw> foi registrado com meu celular e utilizei elementos cênicos como conchas, pedras, bacias, água e

1465

músicas relacionadas com lemanjá. A feitura dos vídeos foi fruto de muitas discussões em grupo e chegamos a um resultado que acreditamos ser o reflexo da força e, ao mesmo tempo, da suavidade da Orixá, e que se constitui como trabalhos que podem contribuir para a difusão de conhecimentos ancestrais através da Dança contemporânea.

Os Três Momentos-lemanjá

O estímulo inicial para a realização de vídeo de dança ocorreu por estarmos vivendo os primeiros meses de pandemia e os trabalhos presenciais não serem possíveis. A partir das discussões geradas pelos sacerdotes/sacerdotisas nas palestras mencionadas na sessão anterior, realizei o meu primeiro experimento, que aconteceu como a água do mar, ora calma, ora agitada, ora cintilante, ora obscura.

No segundo momento, busquei experimentar e traduzir no corpo características creditadas à lemanjá e ao tentar fazer isso, fui instigado pelo “mar” a associar essa pesquisa com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o que me fez sair completamente da zona de conforto de quem é ouvinte, para tentar, me aproximar de sensações e percepções de mundo de pessoas surdas.

Neste trabalho que denominei de “Três Momentos, lemanjá”, vi-me refletindo sobre como percebo uma maternidade presente e pulsante na linguagem de sinais. O corpo de quem se comunica em LIBRAS faz uma dança. É um corpo que tem uma comunicação, mais precisamente da parte superior, acima do quadril, mas que se comunica nos detalhes, como, por exemplo, as sobancelhas. E para mim, essa maternidade está presente nesses detalhes. Portanto, ao tentar traduzi-la no corpo, percebi que ela podia se expressar no olhar, no trazer das mãos próximas ao plexo ou ao peito e na forma, firmeza e precisão do movimento.

Selecionei algumas palavras relacionadas com lemanjá: mãe, rainha, mar, proteção, e o próprio nome lemanjá e decidi trazê-las para o meu estudo criativo em dança. Trouxe a água, não a água imaginária, e sim a “física”, e comecei a me movimentar. Inicialmente me posicionei sentado, trabalhando com a parte superior do corpo. e fui traduzindo essas palavras em movimento. Foi preciso estar atento a cada letra/signo, para me comunicar com transparência. E não à toa, num momento de distração, esqueci a letra “n” do nome lemanjá. E dessa distração percebi que as pessoas surdas acessam com mais assertividade outros sentidos do

corpo. E esse acesso é natural, pois está no corpo. É o corpo que se utiliza da “improvisação” para preencher algo (audição) e se expressar.

E no terceiro e último momento, como um ponto final do trabalho, decidi que não mais trabalharia com LIBRAS, por não estar suficientemente preparado. Então, busquei ser mais objetivo no que caracteriza o mar, optando por utilizar conchas, água, chapéu que remete aos pescadores, roupas brancas e azuis, enfim, pensei na literalidade do trabalho cênico.

Ao apresentar o esboço do que havia elaborado aos demais integrantes do Encruzilhada, surgiram falas como: “está muito literal”, “o vídeo poderia ser mais curto”, “está prosa e não poesia”, etc. Precisei, então, ativar meu lado de criticidade do trabalho, e entendi que assim como as narrativas corporais ritualísticas” das danças dos Orixás no candomblé, a linearidade não é necessária e existe um lugar pleno para o simbólico, o onírico.

Finalmente, para revelar o máximo de mim em relação à Orixá, passei a organizar as ideias para a edição da obra. Construir um trabalho audiovisual de dança requer associar essas duas linguagens. É necessário considerar os planos, o tempo, ordem de projeção e edição, o enquadramento, o eixo da ação, as sequências etc. E tudo isso atrelado à construção da pesquisa em dança. E a organização dessas ideias faz total diferença no resultado; é o que permite levar o(a) espectador(a) para leituras diferentes das que possivelmente faria(m) em uma apresentação presencial.

Após ter já passado por duas experimentações, encontrava-me mais maduro também quanto à produção de vídeo. E creio que o produto final consegue traduzir a força, mas também a suavidade da Orixá, numa atmosfera marítima e maternal. E credito esse resultado também ao suporte e apoio dos integrantes do grupo, o que me remete a lemanjá: proteção, cuidado, afeto, parceria. Espero que o trabalho possa trazer, aos que o assistirem, identificação e alimento à nossa ancestralidade africana.

Referências

CABRERA, L. **lemanjá & Oxum**: Iniciações, lalorixás e Olorixás. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

PRANDI, R. **Mitologia dos orixás**. São Paulo, Companhia das Letras, 200.

TRÊS MOMENTOS, IEMANJÁ. Leandro de Matos Santos. Direção de Clécia Queiroz e Leandro Matos. 1 vídeo (9 min e 16 seg), [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wsIPdZGHuRw>. Acesso em: 02 fev. 2022.

VALADO, A. **Iemanjá: a grande mãe africana do Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

Leandro de Matos Santos (UFS)

E-mail: leandromatos.arte@gmail.com

Bailarino profissional formado pela Escola de Dança da FUNCEB. Graduando em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor de danças. Pesquisador das danças negras e das manifestações populares. Formando na técnica de Dança Moderna Isadora Duncan pela Escola Contemporânea de Dança e Isadora Duncan Dance Foundation.

Clécia Maria Aquino de Queiroz (UFS)

E-mail: cleciaqueiroz@academico.ufs.br

Doutora em Difusão do Conhecimento (UFBA), Mestre em Artes (Howard University - EUA) e Graduação em Dança pela UFBA. Foi Professora Substituta dos Cursos de Dança e Teatro da UFBA, Coordenadora do Curso Preparatório da Escola de Dança da FUNCEB. É Professora da Universidade Federal de Sergipe - Departamento de Dança, Campus Laranjeiras e do Mestrado Profissional em Dança (PRODAN –UFBA).

1468

O corpo no olho do furacão: a dança como um espaço ameno das turbulências

Marcos Frederico Miranda Klein (UFRJ)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Dança-sensorial

O corpo é relacional e está além do visível. Nesse sentido, percebo que ao dançar criam-se possibilidades de ser oriundas de diversos graus energéticos. O encontro, a sintonia e a orquestração dos elementos do universo. A pesquisa explora métodos improvisacionais não codificados propondo laboratórios experimentais das possibilidades do movimento, sendo definidos como “uma abordagem indireta, na qual são exploradas as possibilidades do corpo” (MEYER; EARP, 2019, p. 267).

Dentro deste contexto, se trata de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória baseada na própria prática performativa onde a arte “é em si mesma um método de pesquisa, o eixo principal e organizador” (CANDY, 2006, p. 1, apud. FERNANDES, 2013). A autora propõe que este tipo de pesquisa deriva “do fazer, dos sentidos, da experiência e da intuição” (FERNANDES, 2013).

Escrita automática do processo:

Eu sou um corpo repleto de sentidos, percepção e sentimento. Mergulho profundamente, caminho constantemente sem sequer me mover um centímetro. Eu sou um corpo repleto de sentidos, percepção e sentimento (KLEIN, 2022).

Responsividade. Considera-se responsivo quando há um ajuste e responde de acordo com o seu contexto. Trazendo para o corpo, proponho o corpo como uma tecnologia de interface responsiva. Num espaço, Há a luz, o silêncio, o som. Ainda poderia falar sobre as texturas. E, além disso, a temperatura, a pressão. Ainda, poderia ser um espaço vazio, haveriam também seus estímulos específicos.

A cada estímulo, o corpo se adapta e se torna outro.

[...] se anotam todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários (FALKEMBACH apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009)



Fig. 2. Escuta de si em um trecho do trabalho. Fonte: do autor.

Para todos verem: fundo claro, torso sem camisa, de olhos fechados e respirando.

3. O início e o fim

O contexto partiu de problemas de saúde em que as minhas percepções sensoriais foram temporariamente reduzidas. A dança foi crucial, ainda no período pandêmico, pois “é o meio que permite a penetração na origem de todas as coisas [...] cujo objetivo máximo é a autorrealização” (GARCIA apud. MEYER, EARP, 2019).

Essa busca incessante pelas sensações resultou na escuta de si e na integração corporal.



Fig. 3. Escuta de si em um trecho do trabalho. Fonte: do autor.

Para todos verem: fundo claro, torso sem camisa, de olhos fechados e respirando.

Eu acredito ter alcançado profundas reflexões sobre a minha corporeidade e ter aplicado o rigor de pesquisa acadêmica. Finalmente, eu gostaria de apontar um possível aprofundamento: a experiência sensorial de autoconhecimento por meio da dança e a respiração iconográfica para um grupo coletivo.

Escrita automática final do processo:

Estou só. Só com o universo. Intimidade na presença inteira. Esquecendo as turbulências. Esquecendo as turbulências, me desfazendo, me desapegando e percebendo que, na verdade, o universo que está em mim. O vórtice (KLEIN, 2022).

Marcos Frederico Miranda Klein (UFRJ)

E-mail: marcosklein@ufrj.br

Bacharel em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, pesquisa o movimento dentro de um contexto multidimensional numa perspectiva sensorial da dança. Possui formação técnica em dança, vasta experiência de composição e performance e faz parte do corpo discente de pós-graduação da universidade.

Experiência formativa do Pibid Dança: diálogo síncrono com o outro entre telas

Maria Josielma Maia da Silva (UEA)

Thaís de Souza Magalhães (UEA)

Daniela Maria de Lima Melo dos Santos (SEDUC)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Processo e Formação

O relato descreve uma oficina realizada no programa Pibid, pelo subprojeto Dança-UEA no período da pandemia, via *Meet*. Este relato se fundamenta em Rangel, Aquino e Costa (2017) e na BNCC (2018). No processo de formação estudamos textos na área de dança para identificar proposições e conteúdos, vocabulários para elaboração do plano de aula, estruturação do plano aula, conceitos sobre dança na escola, discussão sobre tecnologias para pensar as possíveis faces do ensino remoto. A estratégia utilizada foi o trabalho de elaboração de oficinas em coletivo. Algumas inquietações nos moveram no percurso do processo de elaboração da oficina de Dança pela tela. Que tom de voz seria adequado para explicar a atividade? De que maneira orientar ações do grupo nas atividades? Algumas tentativas se deram no percurso: entonação vocal e expressão acentuada do corpo, chamar pelo nome, propor desafios, valorizar a manifestação de cada participante e entender a espacialidade do corpo na tela. Alguns mecanismos utilizados funcionaram, outros tivemos que repensar. A experiência pedagógica teve grande importância para pensar outro modo de ser no ensaio da dança. Diante das intercorrências que vivemos na crise sanitária, passamos por situações-problema que nos levaram a pensar em estratégias de ensino pelo uso das tecnologias, outro *modus operandi* no fazer da dança que merece nossa atenção.

Este texto é voltado para o relato e para análise do ensino ofertado à distância no momento em que foi imposta a quarentena, devido a pandemia da COVID-19/2, que tornou real o fechamento das escolas, o declínio da educação no mundo todo e que gerou um impacto cognitivo, social e emocional em nossos alunos.

1475

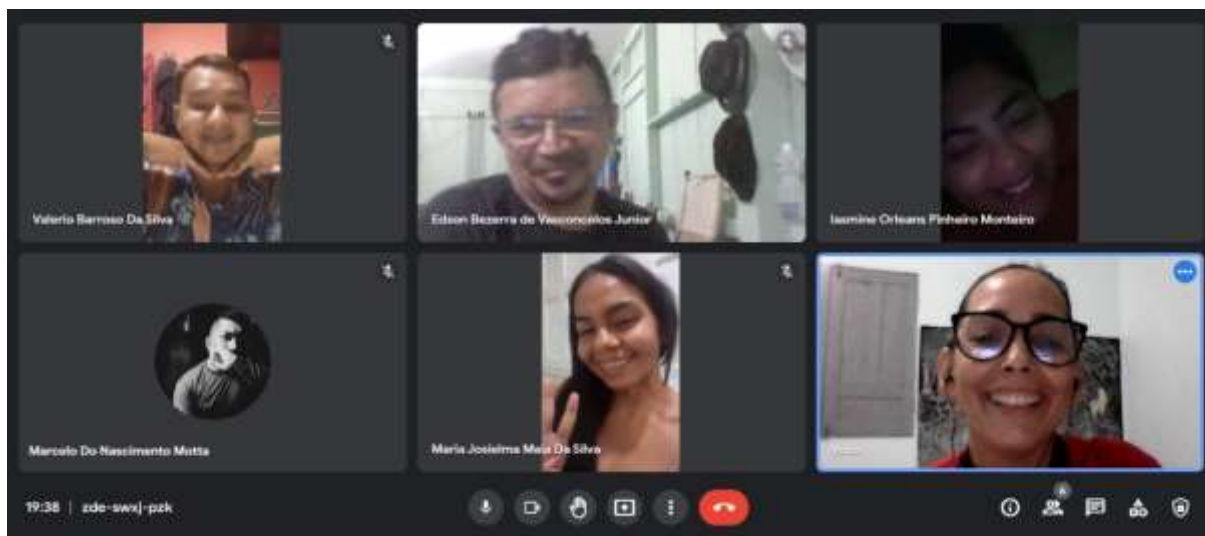


Fig. 1. Aula Preparatória. Fonte: Acervo Pessoal;

Para todos verem: Fotografia de um dos encontros de estudos realizados sob orientação da professora supervisora Daniela Melo, professora de Artes da E.E.T.I Danilo Areosa.

Experiência Pedagógica

A prática pedagógica se deu a partir da elaboração do plano de aula, que após organizado, definiu-se o tema: Expressão Corporal – O corpo, o ritmo e o movimento (EM13LGG202), com o objetivo geral de compreender a capacidade e o funcionamento do corpo para usá-lo com expressividade, inteligência, harmonia, responsabilidade e sensibilidade. Este trabalho teve por metodologia trabalhar jogos de percepção do som e do movimento, por meio da livre expressão do corpo, os recursos que utilizamos para aplicação da aula foram *Google Meet*; caixa de som; computador e/ou celular.

A aula com duração de 45 minutos foi dividida em três etapas: Preparação corporal – Profa. Maria Josielma (10min): Alongamento inicial com música instrumental, onde os alunos seguiram os comandos, baseando-se nos movimentos do dia a dia, com intuito de aquecer e preparar o corpo. Vivência exploratória – Profa. Thais Magalhães (25min): Iniciou falando um pouco sobre a aula em si, o que seria trabalhado, o porquê e o para quê. Diante disto propôs aos alunos um experimento de movimentação do corpo com o som que se estavam ouvindo (resposta do corpo com a música), movendo a cabeça, o tronco, os braços, as articulações das pernas, joelhos e pés, por fim sentindo o chão no corpo, como parte de si; A partir de então a professora solicitou que o aluno escutasse a música

(seu ritmo, seu tempo) de acordo com aquilo que ele entendeu sobre a atividade. Os movimentos iniciaram a partir da cabeça, seguindo a música, movimentos livres e intencionais do aluno, na mesma sintonia movimentaram os membros superiores, seguido do tronco e membros inferiores, em seguida a professora solicitou que os alunos sentissem o chão. Unimos os principais movimentos realizados, explorando-os juntos, alternando entre rápidos e lentos, de acordo com a música que estava guiando a atividade. Buscamos esta união para tentar compreender sobre expressão corporal inteligente e funcional, ou seja, aprender que nosso corpo responde à música e que podemos nos expressar com os nossos movimentos. Relaxamento/roda de conversa – Prof. Junior / Maiko (10min): relaxamento se deu com o controle da respiração, sob uma música instrumental ao fundo, foram realizados movimentos de intenção baixa, ritmados com a música, demonstrado pelo professor e reproduzidos pelos alunos.

Na aplicação da aula prática via *google meet* tivemos a presença de três alunas convidadas do ensino fundamental II de uma escola pública de Manaus e a supervisão das professoras e dos demais pibidianos. Citaremos algumas dificuldades que percebemos: internet lenta, comunicação direta com o aluno, inquietações do aluno, espaço utilizado para realização da prática. Tínhamos que perceber as emoções do aluno naquele momento e o que obtinham de aprendizagem. Por ser uma experiência pedagógica que na pandemia foi importante, percebemos vantagens, no que tange a desenvolver habilidades para trabalhar com a tecnologia, dando continuidade ao ensino.

Compreendemos que essa ferramenta foi essencial nesse período de calamidade, mas não descartamos a importância da aula presencial, principalmente quando tratamos de uma disciplina corpórea como a dança que necessita de análise visual.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

RANGEL, B.; AQUINO, R.; COSTA, S. (orgs.) **Referenciais curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação**. Prefeitura Municipal de Salvador; Universidade Federal da Bahia. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2017.

1478

Maria Josielma Maia da Silva (UEA)

E-mail: mjmnds.dan19@uea.edu.br

Cursando 8º período do curso de Licenciatura em Dança.

Bolsista PIBID 2020-2022.

Thais de Souza Magalhães (UEA)

E-mail: tds.dan18@uea.edu.br

Cursando 8º período do curso de Licenciatura em Dança.

Bolsista PIBID 2020-2022.

Daniela Maria de Lima Melo dos Santos (Seduc-AM)

E-mail: daniela.santos@seducam.pro.br

Professora de Artes e Projeto de Vida na Escola de Tempo Integral Danilo de Mattos

Areosa em Novo Airão/AM, formada em Dança pela Universidade do Estado do

Amazonas (UEA), formada em Pedagogia pela Faculdade IBRA de Brasília

(FABRAS), pós graduada em Artes visuais pela Faculdade IDEAL e Faculdade

Instituto Brasil de Ensino-IBRA (FAMEV)

Jazz: histórias que se fazem pesquisa

Maria Victoria Fontes Vieira (PRODAN - UFBA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

A experiência de agregar jogos de improvisação a partir da musicalidade, palavras e isolamento das articulações corporais transformou a potência do *Jazz* no meu fazer profissional com histórias que se tornam pesquisa e novas perspectivas. O ensino de *Jazz* que conheço, ofertado majoritariamente em academias de dança, aproxima-se da técnica clássica e da dança moderna, bem como a cópia e repetição de movimentos como única via de aprendizagem. Nos últimos cinco anos, meu contexto profissional tem sido, em sua maioria, espaços não formais de ensino em Dança, sendo eles academias e estúdios de dança, trabalhando e desenvolvendo a linguagem do *Jazz Dance* em sala de aula, com adolescentes entre 13 e 18 anos, as quais são meninas em sua maioria ocupando um lugar social de classe média e vivenciando a rede particular de ensino. Meus sonhos e desejos, quando se trata da minha presença em sala de aula, sempre se fizeram nas trocas que podem acontecer ali dentro; perceber o quanto é possível aprender com o outro e a potência do processo de autoconhecimento no coletivo, é o que mais me move como educadora no ensino da dança. Este sonho se faz desejo de estar neste lugar de pesquisadora no mestrado profissional, a fim de pensar a linguagem do *Jazz Dance* a partir de novas perspectivas. Fazendo dessa dança, portanto, o meu objeto de pesquisa, posso agregar novas práticas, as quais possibilitem traduzir e conectar a expressão física e a interpretação do movimento da dança aos ritmos e acentos intrincados e cruzados dentro da musicalidade. Explorar os movimentos do corpo, utilizando diferentes regiões ao mesmo tempo, resgatando as origens das danças que compõem o *continuum* das danças sociais estadunidenses, transformam a experimentação e investigação em potência de criatividade, aprendizado e invenção nos contextos em que estou enquanto professora. O encontro com a historicidade do *Jazz Dance* me trouxe questionamentos ao ensino que me foi apresentado ao longo da minha formação em cursos livres de dança no Brasil e Estados Unidos, e quais práticas me movem como professora nas academias em que atuo em Salvador. Esse encontro se fez presente a partir da leitura do livro “*Jazz Dance: The Story of*

1480

American Vernacular Dance” de Marshall e Jeans Stearns, no Clube do Livro mediado pelo pesquisador Henrique Bianchini em 2021, realizado de forma remota. Historicamente, o Jazz é uma dança que, através da polirritmia, o policentrismo e a improvisação, tem movimento e musicalidade como uma extensão e um reflexo criativo do cotidiano, explorando a potencialidade individual do próprio mover. Partindo das conversas e discussões vivenciadas nos encontros do clube do livro, propus uma prática nas minhas aulas de *Jazz* e *Jazz Contemporâneo*, com experimentações a partir de palavras que dialogam com a história e estética do *Jazz*, tais como “tronco”, “música”, “pés”, “quadril” e “memória”. As alunas usaram uma destas palavras como guia para a investigação, e ao final deste primeiro momento elas agregaram outra palavra que surgiu durante a primeira experimentação, tais como “raízes”, “leveza”, “dança”, “malemolência” e “saudade”. Partimos então para um segundo momento com duas palavras, e foi interessante perceber as alunas se conectarem ainda mais com a proposta da primeira palavra como se, através da relação com a palavra escolhida por elas, aquilo que estava sendo investigado se aproximasse ainda mais dos sentimentos e desejos de cada corpo. Em seguida foi proposta a construção de uma ponte entre as palavras, a fim de criar um trajeto que conectasse ambas as experimentações. No fim da aula fizemos um compartilhamento das experimentações e cada aluna presenteou a colega com uma nova palavra que contribuiu e enfatizou o processo delas durante a aula; após este momento final, construímos um mural com as cartas de palavras que foram feitas e utilizadas durante a aula. Estes atravessamentos motivam a perceber que essas particularidades são um caminho de explorar a unicidade do mover que, em sua coletividade, se faz potente, agregando assim a improvisação como um dispositivo para que o *continuum* do *Jazz* e a experimentação sejam potência de aprendizado e invenção, no caminho de buscar a dança que pulsa em cada um. Os jogos coreográficos e de experimentação têm se tornado práticas que passaram a fazer muito sentido na minha professoralidade, pois possibilitam vivenciar a espontaneidade e exploração da excentricidade do artista na própria movimentação, para que nos momentos onde seja proposta uma movimentação coreografada, a aula não aconteça pela cópia e repetição, como se fosse um tutorial de dança, mas que a sequência seja mais uma ferramenta para a aluna se perceber enquanto corpo que comunica, sente e dança sua própria história e as coisas a atravessam. 1481

Propor sequências e coreografias não necessariamente precisa ser uma prática de

cópia e repetição; pode ser, assim como palavras, imagens e sons, ferramentas de investigação para o corpo dançante. Mas como qualquer dispositivo, a coreografia é atravessada por uniformização, igualdade, técnica e um ideal de virtuosismo; no entanto, existe sincronia na diferença e diferentes potencialidades e personalidades podem enriquecer ainda mais uma sequência de movimentos quando o objetivo não é copiar o professor, mas sim ter esta movimentação como um dispositivo de investigação e atravessamento para protagonizar sua própria essência. O reconhecimento da vastidão dessas histórias de vida e memórias me trouxe a pesquisa e o refletir sobre a minha prática, como um desejo, me instigando a perceber o quanto estas tensões, improvisos e encontros, podem enriquecer e potencializar ainda mais o meu fazer no ensino da dança.

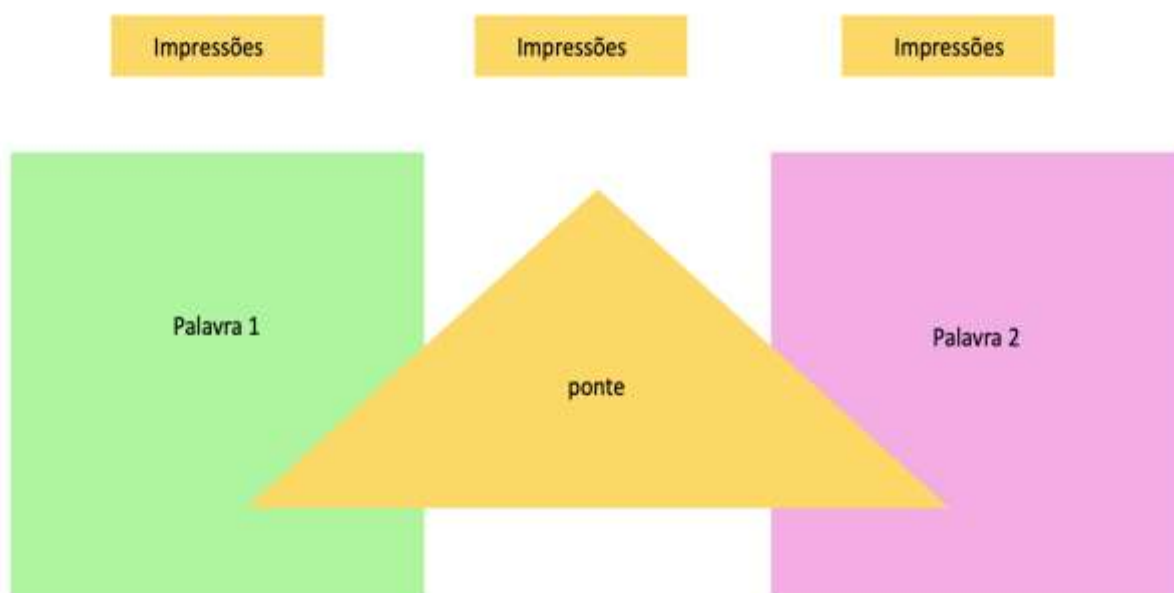


Fig. 1 Esquema de Cartas. Fonte: Maria Victoria Vieira, 2022.

Para todos verem: Esquema de cartas contendo duas cartas quadradas, sendo uma delas verde à esquerda, e outra rosa à direita, conectadas por um triângulo laranja, e com três pequenos retângulos laranjas acima.



Fig. 2 Registro Prática. Fonte: Maria Victoria Vieira, 2022.

Para todos verem: Chão de linóleo preto com cinco esquemas de cartas espalhados contendo duas cartas quadradas, sendo uma delas laranja à esquerda, e outra rosa à direita, conectadas por um triângulo amarelo, e com quatro pequenos retângulos laranjas acima e ao lado das descritas anteriormente.

Referência:

STEARNS, M. W.; STEARNS, J. **Jazz Dance: The Story of American Vernacular Dance.** New York: Capo Press, 1994.

Maria Victoria Fontes Vieira (PRODAN - UFBA)

E-mail: maria.fontes@ufba.br

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança (PRODAN) na Universidade Federal da Bahia. Atua como bailarina, intérprete, mediadora e coreógrafa na cidade de Salvador. Professora no Studio A de dança desde 2018 e no Ballet Polyana Nascimento desde 2016 com aulas de jazz dance, ballet clássico e dança contemporânea.

Orientação: Suki VB Guimarães (Maria Sofia) (ESCOLA DE DANÇA - UFBA)

E-mail: sukiguima@gmail.com

Professora Adjunta da Escola de Dança da UFBA. Com experiência de anos no magistério e na gestão em Dança, atualmente pesquisa Dança e Memória em processos artístico-criativos. Coordena o Memorial de Dança da UFBA, onde desenvolve o acervo digital da Escola de Dança da UFBA, trazendo vestígios da trajetória institucional nos eixos Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão.

Ensino da dança como território de partilha e acolhimento do sujeito

Marina Orlandi Goulart (UFRGS)
Deborah Xavier de Abreu (UFRGS)
Juliano Camargo Félix (UFRGS)
Maria Luisa Oliveira da Cunha (UFRGS)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. Primeiros passos: Contexto da atuação docente

Este relato de experiência tem por objetivo narrar a atuação dos sete meses de aulas síncronas virtuais do Núcleo 1 Artes do PIBID-UFRGS 2020-2022¹, em uma escola pública de Porto Alegre/RS, com estudantes do 6º e 7º ano, apresentando as estratégias para o ensino da Dança nas disciplinas de Artes, bem como testemunhar a potência formadora do programa, e sua relevância como promotor de troca de saberes docentes que, segundo Tardif (2010), inicia o ato do moldar nossa formação profissional.

Por essa edição ter se desenvolvido durante a pandemia de COVID19, é notável que o principal desafio que se apresentou para um trabalho de ensino da dança foi o distanciamento social e a desigualdade de acesso à internet de maior parte dos estudantes. Sendo assim, fez-se necessário pensar estratégias variadas para contornar este contexto, ainda que não fosse possível garantir um ensino e aprendizagem homogêneos.

Além dos desafios pedagógicos é preciso assumir a angústia que atravessou a todos os envolvidos em sala de aula. Trata-se de um contexto sem precedentes. O que estava em jogo não era apenas dar conta das matrizes curriculares, mas da aplicabilidade do ensino e aprendizagem, quando a preocupação mundial girava em torno da sobrevivência.

Portanto, foi prioridade que a disciplina de Artes, pudesse ser um breve

¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, através da Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009).

espaço de integração, de promoção de conhecimentos, e que auxiliassem o estudante na leitura de si e do mundo, estimulando sua curiosidade; desenvolvendo o senso crítico; valorizando e incorporando o repertório cultural dos estudantes.

2. Dançando com os afetos: a gestão sensível nas aulas de dança *online*

A ação de ensino pautada no campo da Dança buscou sublinhar experiências que são relevantes para os próprios *pibidianos*, quando em suas práticas em dança, surgindo então quatro grandes tópicos: um espaço de relação com um grupo e/ou consigo; um espaço de celebração, festividade, ou seja, de encontro com a ludicidade; dispositivo de percepção de si, das formas de se relacionar com seu próprio corpo, suas emoções e sensações; e um dispositivo de expansão de si, de perceber-se em relação com a novidade.

Mas antes de ingressar nas matrizes curriculares, foi importante conhecer o estudante e seu contexto, pois não se dança sem que os sujeitos percebam uns aos outros, então a pergunta-motor deste trabalho foi: “Como a gente ‘ciranda’? Como vamos dar as mãos para o outro, olhar o outro e nos movimentarmos como algo uno e circular (neste contexto de distanciamento)?”

Para tanto, dentre as atividades realizadas para conhecer estes estudantes, destaca-se a realização de um autorretrato com materiais alternativos. Esta atividade refletiu a diversidade de recursos, bem como sua diversidade de gênero e raça das turmas. Em meio a materiais como macarrão, lápis de cor, hidrocor vencida, maquiagem, fotografia, folhas de caderno, borras de café e cúrcuma, percebemos seus empenhos (ou não) em se representar e se apresentar para esses novos professores.

O fato de serem crianças com acesso à internet, refletiu no perfil dos estudantes. Nesta etapa, foi possível conhecer um pouco esses sujeitos, seus afetos e como se representavam. São crianças imersas na cultura de rede, e lhes interessam o entretenimento desta fonte como: *memes*, *trends* do TikTok, séries, jogos, etc.

A partir deste momento, adota-se uma estratégia de ensino que acolhesse o referencial que estes estudantes compartilhavam (FREIRE, 1996) e reconhecendo o apreço por materiais estimulantes visualmente, por uma aula em tom de contação de história, atividades interativas sem cunho avaliativo, que foram

retribuídos com engajamento no conteúdo.

Outro exemplo foi a atividade sobre Festa Junina, cujo objetivo da aula era poder refletir e apreciar os diferentes fazeres de uma mesma festividade em diferentes localidades do país. No entanto, antes de partir para uma abordagem expositiva, foi proposto que os estudantes trouxessem lembranças sobre esta festa que acontece anualmente na escola.

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou de formação, seja negligenciado (FREIRE, 1996, p. 19).

Neste momento, não só foi coletado elementos de uma Festa Junina “tipicamente” gaúcha, mas lembranças afetuosas do encontro escolar, das brincadeiras, dos colegas, do espaço escolar, dos quais eles estavam privados de vivenciar, e que a partir daí, foi possível explorar seus símbolos, sua história, e cumprir com o conteúdo programático.

3. Sobre legados: “Sôra, pode deixar a sala aberta pra gente fazer um recreio?”

A frase foi enunciada por uma aluna ao final de uma aula interativa que combinava dança e elementos visuais, uma aula rica em participação. Falas como esta sinalizavam que sim, o trabalho estava se configurando um potente espaço de partilha.

É fundamental frisar, que foi um trabalho com poucos estudantes em aula e de muitas frustrações. Mas o que sustentou o quórum foi a promessa de um (re)encontro, que, infelizmente, não aconteceu. Só que foi nessa promessa, que a sala de aula se tornou um espaço para compartilhar honestas expectativas, ideias e de reinvenção a cada semana ensinando Dança da perspectiva do sensível e de suas potências.

Referências

BRASIL. Decreto 6755 de 27 de janeiro de 2009. **Institui o PIBID (...)** e dá outras providências. Brasília: MEC, 2009.

1486

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessário á prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 11^o edição. Petrópolis: Vozes, 2010

Marina Orlandi Goulart (UFRGS)
E-mail: marinaorlandig@gmail.com
Graduanda em Dança UFRGS

Deborah Xavier de Abreu (UFRGS)
E-mail: dede.abreu@yahoo.com.br
Graduanda em Dança UFRGS

Juliano Camargo Félix (UFRGS)
E-mail: juliano.flx@gmail.com
Graduando em Teatro UFRGS

Maria Luisa Oliveira da Cunha (UFRGS)
E-mail: maluoliveira@terra.com.br
Professora Curso de Licenciatura em Dança UFRGS

1487

A arte circense na Residência Universitária da UFBA-R1

Marthinha Böker-Tôrres (UFBA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Pétalas ao Vento na Residência Universitária da UFBA-R1

O presente relato apresenta a experiência dos participantes da *Companhia de Circo Pétalas ao Vento*, com o ensino de princípios e fundamentos das práticas circenses, na Residência Universitária da UFBA-R1, desde 2013.

Os participantes da companhia se organizaram enquanto grupo, em 2012, a partir da ocupação de praças e parques públicos, com o objetivo de difundir o circo, como um ato de resistência. Em 2013 o grupo passou a ocupar a Residência Universitária da UFBA-R1, oferecendo oficinas gratuitas para estudantes residentes da mesma. Gestadas pela Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil – Proae/UFBA, as residências abrigam estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. As residências são distribuídas em 4 complexos e os residentes de todas as casas podiam participar das aulas.

Além das aulas de técnicas circenses, o grupo também passou a produzir espetáculos e mostras, como um processo de criação horizontal, junto aos estudantes, participantes das aulas, nos quais as narrativas construídas são produzidas coletivamente, sempre voltadas à crítica social.

A partir do reconhecimento da necessidade de um comportamento coletivo, propomos metodologias como: a acrobacia coletiva em solo, a formação de pirâmides, bem como o conceito de alongamento em dupla e a acrobacia aérea, pesquisando fundamentos de Portagem¹.

¹ Trabalho em dupla ou em grupo, em que uma ou mais pessoas carregam outra pessoa. Etimologicamente, a palavra portar deriva do latim “*portare*” e significa levar, transportar, conduzir, carregar algo consigo. Nesta relação, quem sustenta o peso, carregando o outro, é chamado de portô, e quem é carregado é chamado de volante, flyer ou voador. Além dessas duas figuras, a relação é triangulada pelo Anjo, o qual auxilia, protege e cuida dos demais.



Fig. 1. Teia Acrobática. Fonte: Ensaios do grupo.

Para todos verem: Fotografia de duas mulheres penduradas sobre tecidos, presos pelo teto, que se cruzam no ar, formando uma rede, sustentados por algumas pessoas, que seguram as pontas.

Para o exercício de práticas coletivas na acrobacia aérea, realizamos investigações corporais sobre tecidos pendurados no teto, que vão sendo cruzados no ar, formando uma “Teia”, sustentada por muitas pessoas, que se responsabilizam pela segurança dos tecidos e dos participantes que vivenciam a experiência de improvisar sobre uma rede de tecidos emaranhados.

Carregar e se deixar ser carregado refletem e traduzem aspectos das nossas vidas, quando a gente se entrega, confia, se apoia, se enxerga e se reconhece a partir do que vê no outro. Fundamentado nessas metáforas, nos interessa discutir as relações interpessoais a partir do movimento e as práticas circenses se apresentam como uma experiência física e motora, mas também, sócio afetiva. Deste modo, o fundamento da coletividade circense se apresenta como um princípio de vida e de aprendizagens.

2. Conteúdos e significados

Salientando que somos, por natureza, coletivos e que a autonomia apenas se faz mediante o exercício da coletividade (FREIRE, 2000; BAUMAN, 2000), foram propostas práticas colaborativas presentes no circo, exercitando a autonomia, a criatividade, a improvisação e o imaginário (DUPRAT, 2007).

Trabalhamos sequências de movimentos ao passo que compartilhamos experiências, histórias e saberes presentes no Circo, correlacionamos conteúdos à identidade social e cultural dos sujeitos. Assim, processos artísticos e educativos são trabalhados de modo que haja a colaboração de todas as pessoas envolvidas no processo.

O grupo preconiza, nas suas práticas formativas, ações coletivas, visando contribuir com o desenvolvimento da competência técnica para lidar com os conteúdos e habilidades de construí-los; a dimensão política para uma participação coletiva e cidadã; a competência ética, fundada no princípio do respeito e da solidariedade e a estética, tratando do ímpeto criador; como aborda Rios (2002, p. 168-169). Assim, as práticas colaborativas são estimuladas a partir do entendimento de conceitos e princípios do Circo, com a relação teoria prática, exercitando também o treinamento de habilidades físicas e motoras.

Todas as aulas perpassam pela dimensão conceitual, trazendo pressupostos presentes nas práticas colaborativas do Circo, fundamentadas em histórias, conceitos e no exercício da coletividade. Trabalhamos também a dimensão procedimental, aprendendo a fazer por meio da reprodução de movimentos, os quais são apresentados através da demonstração, toque e condução oral, construindo instrumentos que contribuam para colocar em prática os conteúdos conceituais, utilizando a experiência, como base para o trabalho de corpo. Tudo ocorre sem se distanciar do atitudinal, inferindo a todo momento a importância da cooperação, da confiança, da empatia e alteridade, entendendo conteúdos como um conjunto de conhecimentos, habilidades e ação social, como aborda Zabala (1998).

Referências

BAUMAN, Z. **Em Busca da Política**. Tradução, Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

1490

DUPRAT, R. M. **Atividades circenses:** possibilidades e perspectivas para educação física escolar. 2007. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: RJ, 2000.

RIOS, T. A. Competência ou competências - o novo e o original na formação de professores. *In:* ROSA, D. E.G.; SOUZA, V. C. (Org.). **Didática e práticas de ensino:** interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002, p. 154-172.

ZABALA, A. **A prática educativa:** Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Marthinha Böker-Tôrres (UFBA)

E-mail: marthinhaboker@gmail.com

Estudante do PRODAN, Sócia fundadora da Companhia de Circo Pétalas ao Vento, tendo atuado como artista, educadora e pesquisadora do Circo, tem experiência nas áreas da palhaçaria e acrobacia aérea.

Orientadora: Beth Rangel (UFBA)

E-mail: bethrangel19@gmail.com

Professora Dra. da Escola de Dança da UFBA, Coordenadora do Programa de Pós Graduação Profissional de Dança da UFBA, atua em pesquisas da Arte, enquanto Tecnologia Educacional. É líder do grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e enlaces.

1491

Sobre a baía: um projeto com ponto de vista

Mirela Lima de França (PRODAN/UFBA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. O projeto

A quem chega, me apresento: me chamo Mirela França, sou artista da dança, pesquisadora, designer de moda e criadora. Nasci em Natal e, desde 2020, trabalho como bailarina no Balé Teatro Castro Alves (BTCA), companhia pública de dança do Estado da Bahia.

Em março de 2020, pouco mais de um mês depois de minha chegada a Salvador, estourou a crise socio-sanitária¹ de Covid-19 e passamos a trabalhar remotamente. Me recolhi em um apartamento de quarto e sala na rua Banco dos Ingleses, Campo Grande, que aluguei recém-chegada, por ficar perto do trabalho. Numa cidade desconhecida, sem grandes amigos e num contexto caótico, quando ainda tínhamos pouca informação e nenhuma vacina, permaneci sozinha no apartamento, evitando ao máximo qualquer saída. As janelas para a rua eram possibilidade de fuga e respiro. Todos os dias eu parava o que estivesse fazendo perto das dezessete horas, para ver o sol se por pela janela do banheiro, que dava para a Praia da Gamboa.

Na época, o BTCA era dirigido por Wanderley Meira, que tinha como prioridade na gestão aproximar o Balé da cidade de Salvador. Pensando formas de por o desejo em prática, com os bailarinos em trabalho remoto, Wanderley criou o Projeto Ponto de Vista. Nele, os artistas foram convidados a olhar para a cidade através das janelas, ou outras frestas de suas casas, em busca de um mote de criação.

“O mar quando quebra na praia é bonito”, diz a canção de Caymmi; e foi o mar da Baía de Todos os Santos, avistado da janelinha do banheiro na hora do sol indo, que serviu de inspiração para o processo. Verdade que eu estava totalmente tomada e tinha uma relação de intimidade com a imagem, bem antes de ser instigada a olhar para fora e criar qualquer coisa. Trazendo um pouco para a Teoria Corpomídia, se o corpo está em constante troca com o mundo, sua ação criativa

1492

“reproduz os procedimentos que o engendram como uma porta de vaivém” (GREINER; KATZ, 2001, p. 72-73).

Rapidamente, me vi em um universo paralelo e particular. A casa virou ateliê e cenário, e passei a viver em um lar mobilizado para a criação. Meu abajur entrou na dança para viabilizar uma sombra projetada na parede, e a sala passou uma semana com o chão coberto por lençóis azuis. Duas cadeiras serviram de apoio para estender uma saia de tecido elástico, para uma cena de mãos sobre fundo azul. Tudo bastante improvisado, criativo.



Fig. 1. Frame de Baía. Captura: Caio Barbosa.

Para todos verem: Frame de “Baía” com bailarina (eu) de costas, torso nu, coberta da cintura para baixo por lençóis em dois tons de azul, que também cobrem o chão. De costas, cabelos escuros presos, inclinada lateralmente, os braços abertos na horizontal. Sua sombra está projetada na parede branca ao fundo.

Utilizei performance, dança, pintura, texto, aliados aos recursos audiovisuais, tentando trazer para o caldeirão uma variedade de linguagens que pudesse tornar interessante uma produção com espaço e recursos limitados. Curioso que a dança e os elementos visuais fazem parte do meu universo de formação, mas sempre fui tímida com a voz. Mesmo assim, mostrei um texto que escrevi no processo para meu diretor da época e ele, que vem do teatro, sugeriu que eu gravasse para o momento dos créditos. No fim, se tornou uma de minhas partes preferidas da obra: A imagem do sol se pondo no mar, acompanhada da minha voz

“Baía” foi semente que me trouxe à pesquisa de mestrado, onde estudo dança e audiovisual e me interesse pelas expressividades possíveis das imagens em movimento.

Referências

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mai. 2022.

CAYMMI E O MAR. [Compositor e intérprete]: Dorival Caymmi. EMI-Odeon, 1957. 1 álbum (38min7s). Disponível em: <http://open.spotify.com/album/3PT2bhpU9DbFQvVyXMAH5a?si=KjVv3WZwQ4Cm4iarlh7IHg>. Acesso em: 21 abr. 2022.

GREINER, C.; KATZ, H. Corpo e Processos de Comunicação. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**, São Leopoldo, v. 3, n. 2, p. 65-74, dez. 2001. Disponível em: <https://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz71314110790.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2013.

Mirela Lima de França (PRODAN/UFBA)
E-mail: mirelalfranca@gmail.com

Artista da dança. Graduada em design de moda, mestranda no PRODAN/UFBA e bailarina no Balé Teatro Castro Alves. Trabalha profissionalmente com dança desde 2008, atuando como intérprete, coreógrafa, figurinista e professora.

Daniela Guimarães (UFBA)
E-mail: daniela.bemfica@ufba.br

Artista, bailarina e cineasta. Professora efetiva e Coordenadora de Ações Artístico-Acadêmicas da Escola de Dança da UFBA. Docente PPGDANÇA/UFBA e PRODAN. Líder do Grupo de Pesquisa CORPOLUMEN: Redes de estudos de corpo, imagem e criação em Dança. Diretora (2017/20) do GDC – Grupo de Dança Contemporânea da UFBA.

1495

A Sala Híbrida: Uma alternativa para a volta gradual das atividades presenciais, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão na Escola de Dança da UFBA

Mirella Misi (UFBA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Palavras-chave: DANÇA DIGITAL. CIBERCULTURA. REALIDADE HÍBRIDA.

1. Introdução

Eu sou professora da Escola de Dança da UFBA. Saindo da pandemia no semestre 2022.1, com o retorno gradual ao presencial, eu e minhas colegas nos perguntávamos: como acomodar em uma metodologia de ensino o fato de estar lidando com estudantes online e presencialmente, ao mesmo tempo? Me veio a ideia, que foi acatada por minhas colegas no componente que estava ministrando, professoras Beth Rangel e Suki Guimarães, de desenvolver uma técnica de interatividade entre actantes virtuais e presenciais. Criei então a sala híbrida, através da construção de um modo de comunicação no qual estes actantes pudessem se ver e ouvir, uma interface transparente, com sensores de áudio e imagem que abrangessem todas as pessoas, possibilitando uma comunicação instantânea entre corpos físicos, na sala, e corpos virtuais, na sala também, mas com um modo diferente de presença.

Essa experiência atrela-se ao projeto de pesquisa: 'Dança em Ambientes Híbridos: Análise de Processos de Interação Via Rede', que venho desenvolvendo junto ao Programa de Mestrado Profissional em Dança (PRODAN), na Linha de Pesquisa 1: Experiências Artísticas, Produção e Gestão em Dança, por meio do Elétrico – Grupo de pesquisa em Ciberdança, e sediada no Laboratório de Pesquisas Avançadas do Corpo (LaPAC) da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. O (LaPAC), sob minha coordenação atualmente, é um espaço de pesquisa acadêmica que tem como principal função abrigar pesquisas no campo da dança em interface com as tecnologias digitais, desenvolvidas por professores cadastrados em um dos dois programas de pós-graduação da Escola de Dança: o

1496

Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDAN) e o Programa de Mestrado Profissional (PRODAN), e pesquisas de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística vinculadas aos programas PIBIT, PIBIC, PIBIARTES.

2. Objeto de estudo

A Sala Híbrida foi construída com o objetivo de prover um espaço laboratorial de investigação de modos compositivos em processos de criação, metodologias de ensino e análises estéticas de trabalhos de dança que se instauram em ambientes construídos em realidade híbrida, realidade aumentada e ambientes imersivos e/ou interativos (não apenas obras artísticas, mas também colóquios, aulas, conferências, festivais) contribuindo assim para uma expansão do chão da nossa escola para outros chãos, outras realidades. Busca-se sobretudo envolver nossos estudantes/pesquisadores e professores para discutir essas questões tão relevantes da contemporaneidade, questões próprias de um momento histórico que estamos vivendo, a explosão da comunicação via rede e suas implicações no nosso modo de ser no mundo, no modo como interagimos com os outros, em nível pessoal, social, profissional, no modo como fazemos e ensinamos danças.

Através de redes telemáticas, hoje, modos diversos de encontro estão habitando o ciberespaço. Pessoas em diferentes lugares se encontram para trabalhar, estudar, se divertir, socializar, comprar, enfim, todo um movimento político-socioeconômico ocupa as redes telemáticas, e cada pessoa, a partir de seus dispositivos eletrônicos, se conecta a essa imensa rede transnacional, transcultural que chamamos metaforicamente de mundo virtual e que conforma a cultura contemporânea, a cultura da era eletrônica, também chamada Cibercultura.

Em 2020, a pandemia do COVID-19 veio acelerar imensamente esse processo, de modo avassalador fomos lançados nas entranhas do virtual, a cibercultura deixou de ser uma possibilidade para se tornar fato consumado. Modos de percepção, de códigos de conduta social, de modos de compartilhamento, de troca, foram se moldando a uma realidade que transita entre o real e o virtual, a presença tomando contornos diversos, passeando entre espaço-tempos construídos em ambientes sintéticos programados nas nuvens das redes. O termo ciberespaço designa esse não lugar, desde que não se conforma como um espaço físico que podemos adentrar com nossos corpos materiais. O fato de o ciberespaço ser um

Referências

LEVY, P. **O que é o Virtual**. São Paulo: Editora 34, 2011.

PRADO, G. **Arte telemática: dos intercâmbios pontuais aos ambientes virtuais multiusuário**. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

Mirella Misi (PRODAN/UFBA)
E-mail: mirellamisi@gmail.com

Professora Adjunta e atual coordenadora do Laboratório de Pesquisas Avançadas do Corpo (LaPAC) da Escola de Dança da UFBA. Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDANÇA) e professora permanente do Programa de Mestrado Profissional em Dança (PRODAN). Co-líder do Elétrico: Grupo de Pesquisa em Ciberdança. <http://lattes.cnpq.br/6001559184049370>.

1499

A Importância de um Espaço Multimodal para o Ensino de Arte

Nathã Luiz Schug (FURB)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. O Espaço

Esse referido Artigo criado a partir do relato de experiência apresentado no VII ENCONTRO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA – 1ª Edição Virtual da Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança- ANDA no ano de 2022, vem explanar a importância a partir da implantação de um espaço multimodal intitulado Laboratório de Artes, em uma escola da rede estadual de educação na região Norte do estado de Santa Catarina. A instituição está adentrando no ano de 2022 o seu segundo ano de funcionamento, sendo assim, a instituição pública possui uma estrutura física moderna, entretanto com pouco recurso didático pedagógico devido a questões de Censos e afins. A instituição em sua planta já possui quatro laboratórios equipados com bancadas fixas e acentos (física, química, matemática e biologia) e possui mais dois espaços amplos com medidas aproximadas de 200 metros quadrados em uma sala lateral ao ginásio poliesportivo. Em conversa com a gestora da unidade escolar, foi feita uma solicitação para a montagem de um Laboratório de Arte em um dos espaços vagos, entendendo que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), reforça e complementa a utilização das 4 linguagens da Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e Dança) durante o percurso formativo na componente de Arte, era necessário pensar em um espaço dinâmico multimodal para o ensino teórico, prático manual e para atividades corporais. Usualmente os professores da componente que não possuem espaço próprio para a componente utilizam a mesma sala que os alunos já estão alocados, entretanto perde-se aproximadamente 50% do tempo organizando o espaço e materiais, sendo que o objetivo da atividade acaba ficando na superficialidade. Possuindo esse espaço por sua vez, ele acaba dinamizando o tempo, auxilia na organização do material pedagógico de forma centralizada e permite a decoração a partir das contribuições e práticas dos alunos.

1500

A partir da idealização do espaço, contatamos parceiros da instituição para captação de materiais sobressalentes e assim iniciamos a montagem do espaço. Os estudantes auxiliaram na estruturação do espaço, com o esforço físico e materiais didáticos. Ao longo de um mês finalizamos o espaço, que possui um espaço teórico equipado com 30 carteiras e cadeiras em formato de “Duplo U”, Quadro Branco e espaço para o professor e espaço de armazenamento de materiais didáticos em 4 sessões divididos em 2 armários com prateleiras. Logo em seguida, está o espaço para as práticas manuais, com 7 mesas altas quadradas brancas com 4 cadeiras giratórias cada. O terceiro espaço é um centro livre que conta com mesas para projeção e controle de som e vídeo na sua ponta para execução da aula prática corporal. Anexa à sala existe dois espaços de tanques para lavagem de equipamentos e banheiros com e sem equipamento especial para utilização dos alunos. Após o início da utilização do espaço foi nítido a partir das experiências o aproveitamento de tempo, do comprometimento, conforto e resultados dos alunos, por esse motivo defendo a importância de um espaço multimodal para o Ensino de Arte.

2. Experimentos

Com o espaço multimodal disponível para o todos os tipos de práticas artísticas, foram desenvolvidas no ano de 2022 algumas atividades no qual só puderam ser efetivamente exercidas simultaneamente com todas atividade e sem interferências estruturais devido a sala multimodal. Um desses experimentos foi uma Projeto Integrado interdisciplinar da área do conhecimento das Linguagens, onde os professores de Arte, Educação Física e Língua Portuguesa, aplicaram com os estudantes do primeiro ano do Novo Ensino Médio o desafio de elaborar uma sequência coreográfica, a partir da análise contextual dos períodos e contextos empregados nas letras das músicas selecionadas. Segundo o professor de Educação Física Maicon Buzzi (2022) ele cita sobre sua perspectiva desta experiência.

O plano integrado trouxe e traz aos alunos a oportunidade de se envolverem e se dedicarem mais e melhor, pois há mais tempo a apoio na execução das propostas pedagógicas. Os estudantes podem debater, tirar dúvidas, desenvolver ideias com a contribuição de mais docentes, cada um dentro da sua área e com sua experiência (BUZZI, 2022).

Sobre esse olhar é possível perceber que a ideia do projeto integrado traz um aprendizado muito eficaz devido a sua amplitude metodológica e imersiva, mas ressalva-se que a estrutura da sala multimodal foi essencial para esse projeto, onde que na sua organização, estudos, aplicação, ensaios foram feitos neste espaço, dinamizado pelo espaço amplo e tempo ganho com a trajetória e organização de espaços em uma hipótese da não existência do Laboratório de Artes.

Outros trabalhos desenvolvidos, foi a Feira das Nações, onde estandes foram montados e apresentados os objetos culturais de várias nações, foi realizado a Mostra de Arte com criações dos alunos embasado nas obras da catarinense Suely Beduschi e obviamente a teoria e práticas das linguagens da arte como Dança, Teatro, Música e Artes Visuais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUZZI, M. Entrevista cedida ao autor principal deste artigo no dia 09 de Setembro de 2022.

Nathã Luiz Schug (FURB)
E-mail: natha.admliss@gmail.com

Professor de Arte da Rede Estadual de Santa Catarina, Mestrando em Educação-FURB, Pós-graduando em Linguagens e Poéticas da Dança-FFM, Graduado em Licenciatura em Dança-FURB, Agente Cultural e Presidente do Conselho de Cultura de Jaraguá do Sul (2022-2024).

1502

Rabaterapia: sobre rebolado, educação e empoderamento feminino

Nathane Alves Cruz (UFOP)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

O presente texto versa sobre a partilha de vivências e estudos sobre o rebolado, partindo da premissa de que rebolar é uma tecnologia ancestral que compõe diferentes culturas afrodiáspóricas da América (KITATA, 2020, p. 11) – Funk (Brasil), *Reggaeton* (Caribe), *Dance Hall* (Jamaica), *Twerk* (EUA). Ainda que existam poucas referências bibliográficas sobre o tema, as vivências entre as mulheres na contemporaneidade revelam conhecimentos valiosos para a libertação e autonomia do corpo feminino através do rebolado.

Para tanto, trago minhas experiências como dançarina e professora de danças pélvicas a partir do projeto RABATERAPIA¹ e da relação com mulheres que rebolam – adolescentes, outras professoras e dançarinas. O projeto existe há cerca de dois anos e tem sido construído a partir do hibridismo de danças e práticas corporais, como as citadas acima, somadas a outras como a dança contemporânea, capoeira de Angola, educação somática. As vivências sempre partem do contexto que é formado pelas participantes, de modo a consolidar a busca comum: o soltar dos quadris, a elevação da autoestima, o autoconhecimento. Além das práticas, a metodologia utilizada perpassa o estudo das origens africanas do movimento pélvico, o histórico de opressão do corpo da mulher atrelado ao racismo e sexismo e aos questionamentos acerca do epistemicídio (CARNEIRO, 2005) sofrido por essa linguagem ao longo dos anos.

Pode-se afirmar que o rebolado não está presente nas matrizes curriculares dos cursos de dança e artes cênicas, logo, não está sendo apresentado enquanto uma possibilidade de linguagem, tanto para pesquisa, quanto para docência. Até recentemente, não se encontrava, “ao menos não com facilidade, aulas dedicadas ao funk em escolas de danças”, nem a outras danças pélvicas como o *twerk* e o *dance hall*. Geralmente, os movimentos dessas danças “entram no repertório das aulas de Ritmos, as quais incluem também o sertanejo, o pagode e o axé”. Isso sinaliza que se trata de danças populares que historicamente não foram

¹ O nome RABATERAPIA vem da junção dos nomes “raba”, palavra da linguagem coloquial, usada para se referir à bunda, e “terapia”, compreendida aqui como meio de autoconhecimento.

aprendidas em escolas e em estúdios, “mas sim nas ruas e nos bailes enquanto toca o “pancadão”” (SILVA, 2017, p. 92). Entretanto, existe esse movimento prático acontecendo, onde profissionais da dança estão desenvolvendo suas próprias metodologias, ensinando que quem rebola se torna cada dia mais sujeito de sua própria história, sendo uma prática fértil para a construção da autonomia (FREIRE, 1996).

Rabaterapia é, então, um conceito que tenho explorado enquanto caminho de empoderamento através da dança. Durante os encontros com alunes, é perceptível o impacto do rebolado, que está sendo vivenciado enquanto prática de saúde, de união entre as mulheres, de conexão com a própria sexualidade, sensualidade e prazer, com a energia vital e com a compreensão do sagrado-profano sem dissociação (PENNA, 1992), eliminando, assim, a vergonha e a culpa de se dar prazer.

Trata-se da potência de liberdade que se apresenta tanto para as mulheres pretas quanto mulheres brancas que rebolam, que também são alvo do pensamento colonial, machista e patriarcal. O prazer e a conexão com a pelve também foram negados para essas corpos: o orgasmo, o direito de escolher usar roupas curtas e ser respeitada, de sentar ao seu modo, de abrir as pernas, o conhecimento e possibilidade de descoberta da própria pelve.

Nesse processo de resgate dessas práticas e compreensões mais alinhadas com os reais conhecimento e vivência das mulheres, podemos falar do rebolado sob uma perspectiva antirracista e feminista. É através dessa temática que fiz um breve apanhado de minhas vivências como uma mulher que entende o corpo como fonte de autocuidado e cura, e o rebolado como resposta a carece e violência do homem branco; além de “mostrar que nas formas descolonizadas de dança existe muita sabedoria” (MACHADO, 2020, p. 35).

Referências

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: mai. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 34 ed. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

KITATA, M. Sexualising the performance, objectifying the performer: The twerk dance in Kenya. **Cultural Dialogues for feminists creatives: Southern voices**. Agenda, v. 34, n. 3, p. 11-21, 2020.

MACHADO, T.; FAUSTINI, M. (org.). **Táisa Machado, o Afrofunk e a ciência do rebolado**. Rio de Janeiro: Formato 3, 2020.

PENNA, L. **Dance e Recrie o Mundo** - A força criativa do ventre. São Paulo: Summus Editorial, 1993.

SILVA, J. M. Requebrando os quadris - Os movimentos pélvicos do quadrado. **Estudos do corpo I**, Porto Alegre, v. 1, p. 92-98, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/183894/001079176.pdf?sequ#pagp=92>. Acesso em: mai. 2022.

Nathane Alves Cruz (UFOP)

E-mail: nathane.alves@hotmail.com

Artista cênica, educadora e pesquisadora do rebolado. Graduada em Artes Cênicas/Licenciatura pela Universidade Federal de Ouro Preto, tendo cursado um período da formação no departamento de *Danza Escénica* da *Universidad de Colima*, no México.

1505

Tradução intersemiótica como estratégia pedagógica no Ensino Fundamental II

Nikole Guedes Maia Marinho (UEA)

André Duarte Paes (UEA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Tradução intersemiótica e a proposta para criação em dança contemporânea, uma estratégia pedagógica possível?

É a partir de um olhar crítico e reflexivo sobre a dança na escola que se intencionou tomá-la enquanto processo de aprendizagem, refletindo sobre a funcionalidade e o papel da dança na escola formal. “No entanto, a escola é hoje, sem dúvida, um lugar privilegiado para que isto aconteça e, enquanto ela existir, a dança não poderá continuar mais sendo sinônimo de “festinhas de fim- de- ano”. (MARQUES, 2007, p. 17). Isto porque de forma recorrente a dança nas escolas tem sido tomada como entretenimento relacionada às apresentações culturais e festivais, e o interesse deste trabalho foi despertar a compreensão de que a dança tem considerável valor pedagógico, e importante ligação com a educação, contribuindo de forma significativa no desenvolvimento do aluno, facilitando a aprendizagem e colaborando na construção de conhecimento. O ensino da dança infelizmente, por vezes se dá sem preocupação com a relação de seu verdadeiro papel, falta proposta pedagógica adequada. A dança, enquanto conteúdo escolar, deve assumir o compromisso de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo ao aluno subsídios para a formação de pensamento crítico. (STRAZZACAPPA, 2006. p. 73).

Dessa forma, a tradução intersemiótica enquanto processo de criação em dança se tornou estratégia pedagógica viável por culminar para uma maneira crítica de leitura, visto que o indivíduo que a experiência busca possibilidades de articular as linguagens, e enquanto faz isso aprimora seu senso de criticidade e visão de mundo: “Infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência” (FREINET, 1991, p. 42). A intenção da proposta foi propiciar ao aluno

1506

exatamente, a experiência significativa, e contato não-superficial com a literatura envolvendo a dança, lhe dando subsídios para que ele se aprofundasse nas informações em busca de criar seus próprios sentidos, estimulando inquietações e refletindo sobre a forma como os elementos estéticos de uma determinada obra poderia ser traduzida para a dança contemporânea, já que ambas pertencem a campos semióticos distintos um do outro. “A eleição de um sistema de signos induz a linguagem tomar caminhos e encaminhamentos inerentes à sua estrutura” (PLAZA, 2003, p. 30). A tradução intersemiótica, envolvendo a dança, trata da passagem de uma linguagem para outra que resulta em criação e em nova reconfiguração, por isso mesmo exige reconstrução de signos “criação e tradução se confundem num único objeto: renovar” (PLAZA, 2003, p. 40). Reforçando o entendimento de que a dança contribui mesmo para o desenvolvimento integral do aluno. Portanto, tal proposta buscou encontrar os sentidos dos movimentos trazendo à tona o corpo que vive, sente, fala, ou seja, o corpo enquanto linguagem, e assim, a repetição do movimento intensificou a experiência e o significado pôde ser reafirmado correspondendo as intenções (VIEIRA, 2005, p. 114). Tratou-se de elementos e experiências que possibilitaram a tradução da obra original para os sentimentos na coreografia, somados a movimentos, formas, posturas, enfim tudo o que permitisse sentir e pensar com o corpo ao dançar e investigar os significados não visíveis na dança.

Por isso, tomou-se também como base possibilitadora deste trabalho a “Proposta Triangular do Ensino da Arte” sistematizada pela professora Ana Mae, conhecida como Abordagem Triangular. Nela admite-se que a construção do conhecimento em Arte ocorre quando há o encontro da experimentação com a codificação e com a informação (BARBOSA, 2008, p. 66-67).

O processo da coleta de dados e análise de dados nessa pesquisa, partiu de uma estratégia pedagógica viabilizada em uma sequência didática, organizada em 7 aulas, correspondendo a 50 minutos de duração cada, nos tempos de aulas da disciplina de Arte organizadas em aulas teórico-práticas, contando com 7 laboratórios corporais. O processo de tradução intersemiótica experienciado pelos alunos resultou em um registro final por meio de videodança, não divulgado afim de preservar a imagens dos envolvidos.

Quanto a problemática inspiradora deste estudo iniciou-se a partir de uma experiência a nível científico da pesquisadora em questão, enquanto bailarina-

intérprete de um processo de criação e composição em dança, envolvendo dois tipos de linguagens distintas: literatura e dança. Tal experiência resultou em inquietações significativas, instigando a reflexão sobre a importância da dança nas escolas. Desta forma, acreditou-se que a dança enquanto conteúdo curricular poderia contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem propiciando ao aluno possibilidades de se expressar e pensar criticamente.

Quanto as metodologias aplicadas caracterizaram-se respectivamente como: pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, pesquisa de campo e experimental, realizada em uma escola Estadual da cidade de Manaus, com os alunos do 8º ano, Turma 1, do Ensino Fundamental II, no período de 06 de maio de 2022 a 17 de junho de 2022.

Por fim, considerou-se os objetivos alcançados, tornando-se eficaz nas aulas de Arte, confirmando o que se tinha interesse em investigar se a tradução intersemiótica pautada em uma estratégia organizada em sequência didática contribuía para a formação de um sujeito mais crítico nas aulas de Arte, pois ao analisar os argumentos dos alunos após as explicações, roda de conversa com relatos, experiências em laboratórios de investigação do movimento, questionário, percebeu-se que as hipóteses iniciais foram confirmadas, já que houve desenvolvimento de pontos de vistas e do exercício do senso crítico de maneira consciente, já que a princípio notou-se a dificuldade existente em argumentar, compreender as informações implícitas presentes na obra, e se expressar servindo-se do corpo como linguagem, ou seja, ultrapassaram a leitura superficial, e após a proposta aplicada houve resultado satisfatório.

Referências

Barbosa, A. M. (org.) **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PLAZA, J. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

STRAZZACAPPA, M. **Entre a Arte e à Docência: a formação o artista da dança**. Márcia Strazzacappa e Carla Morandi (orgs.). Campinas, SP: Papyrus, 2006.

1508

VIEIRA, M. S. O Corpo como Linguagem na Dança-teatro de Pina Bausch. **Revista Interface**, Natal, v. 2, n. 2, p. 111-118, jul./dez. 2005.

Nikole Guedes Maia Marinho (UEA)
E-mail: nikole.maia@gmail.com

Graduada em Licenciatura Plena em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Nilton Lins; Especialista em Didática do Ensino Superior pela Universidade Nilton Lins; Graduada em Licenciatura em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA

André Duarte Paes (UEA)
E-mail: apaes@uea.edu.br

Doutorando em Artes da Cena; Mestre no Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas-UEA; Especialista em Metodologia do Ensino Superior pelo Centro Universitário do Norte/Uninorte; Graduado em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná/FAP.

1509

Antes do encontro presencial, o momento em que pela primeira vez nos encontraríamos presencialmente e quando seria gravada a segunda e, idealmente, última parte da coreografia, soubemos que não poderíamos utilizar as dependências do campus da Universidade para a gravação. É a partir desse sentimento de frustração, da nossa sensação de impotência diante das restrições institucionais, da impossibilidade emerge a segunda cena da videodança. Conforme Sandra Rey nos elucida, nos interessa compreender que questões a obra evoca para lidarmos com a situação imposta. “Toda obra de arte é uma resposta singular a um estímulo” lembra a autora, que complementa “[...] é próprio da arte em geral e da arte contemporânea em particular propor ou apresentar um ponto de vista diferenciado, ou uma visão de mundo particular, através da constituição de linguagens” (REY, 2002, p. 128).

Nesse sentido, os sentimentos vivenciados no decorrer do processo de composição ganham vazão através dos gestos: a frustração se apresenta como uma expiração profunda, o sufocamento é simbolizado pelas mãos no pescoço, a incorporação das telas nas palmas estendidas, a impossibilidade de comunicação por olhares que não se cruzam. Assim sendo, a segunda cena de EBULIÇÃO ocorre na calçada em frente à entrada do Campus Olímpico da UFRGS, onde está sediado o curso. Aqui temos o encontro dos corpos, a frustração diante a instituição fechada e as conexões possíveis através do corpo coreografado. O corpo produz um discurso feito de várias vozes: *movimento de cura*. Ouvimos as vozes dos estudantes constatarem poeticamente as suas realidades, embalados por uma música que impõe um ritmo constante e mescla vozes na melodia.



Fig. 1. Estudantes encontram a Universidade fechada. Fonte: quadro da videodança.

Para todos verem: temos, no primeiro plano, cinco estudantes na calçada de costas segurando suas mochilas e olhando para o portão fechado. Ao fundo, temos parte um grande ginásio, árvores e postes de iluminação. A imagem tem iluminação solar e o céu está azul e sem nuvens.

A terceira cena foi criada a partir do improviso e do jogo espontâneo entre as *performers*: corpo em fluxo livre que no audiovisual foi traduzido pela desaceleração do tempo e pelo borramento do espaço. O segmento projeta uma fuga da realidade: um encontro idealizado pelas integrantes do grupo, atravessado pelo nosso desejo de, em um ambiente natural, experimentarmos uma sensação de alívio. Portanto, temos uma simbolização de uma realidade onírica, onde as *performers* dão a ver o movimento espontâneo dos corpos, os gestos de brincadeira, conexão com o todo através dos sentidos. Ouvimos uma trilha que comunica animação, esperança, recuperação sem nenhuma palavra pronunciada. A mente livre de uma linguagem que possa inscrever ou demandar permite a espontaneidade aos corpos.

Para as cenas externas não foram usadas músicas na criação coreográfica, contudo a banda sonora, inserida na etapa de edição, deveria ajudar a transpor os sentidos da linguagem corporal à audiovisual. Se na primeira cena nos interessava sufocar a percepção, no segundo segmento, o texto deveria ser ouvido, porque, em certa medida, ele sintetiza as inquietações que mobilizaram a criação da videodança. Em ambas as cenas em que são usadas, as músicas não determinaram o ritmo dos movimentos das *performers* ou mesmo da edição das imagens, porém se justapõem na criação dos significados da obra.

Podemos perceber que EBULIÇÃO tem uma progressão de segmentos que, conforme Minton (2020) pode ser reconhecida como uma suíte. De forma esquemática poderíamos sintetizar as partes nas palavras-chave *tensão*, *frustração* e *alívio*. O vídeo contém ainda um epílogo de retorno ao espaço interno de cada casa, indicando o reinício do ciclo. Contudo, a dramaturgia do vídeo enlaça o fim ao começo, quando as performers voltam ao espaço interno e a primeira cena é retomada com o primeiro autor sentando em frente ao computador. Não é permitido romper o ciclo da exaustão. Voltar para a tela é uma sentença. É possível demitir-se dessa presença? *Será que tudo acaba?*

Esperamos com esse texto evidenciar elementos que relacionam a vida à criação. Sendo assim, aspectos pedagógicos, pandêmicos, subjetivos são tramados com a pesquisa em arte. Portanto, podemos compreender que a criação desta obra é fruto de uma coletividade e das intercorrências do processo de composição. E, finalmente, é possível dizer que a criação da videodança “EBULIÇÃO: será que tudo acaba?” foi, sobretudo, um processo de sublimação do cansaço proporcionado pela força da presença e do encontro.

Referências

MINTON, S. C. **Coreografia**: fundamentos e técnicas de improvisação. 4ª edição. São Paulo: Manole, 2020.

REY, S. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. *In*: BRITES, B.; TESSLER, E. (orgs.). **O meio como ponto zero**: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002. (Coleção Visualidade; 4). p. 123-140.

TRINDADE, M. Entre - A videodança e os gêneros da arte. *In*: CALDAS, P.; LEVY, R.; BONITO, E. (orgs.). **Dança em Foco**: dança na tela. v. 4. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/Oi Futuro, 2009. p. 35-37.

Pedro Kinast De Camillis (UFRGS)
E-mail: pedronadanca@gmail.com

Licenciando em Dança, foi monitor em Estudos em Dança Moderna e Contemporânea por dois semestres e, atualmente, monitor em Análise do Movimento (Sistema Laban-Bartenieff), instrutor de yoga em formação e voluntário no Projeto de Extensão Yoga Para Todxs, ator e produtor de teatro, radialista.

Luiza Moré (UFRGS)
E-mail: danca.luizamore@gmail.com

Formada em ballet clássico acadêmico, é professora de ballet e jazz. Cursa Licenciatura em Dança, foi bolsista de Iniciação à Docência no PIBID UFRGS, é bolsista de Iniciação Científica BIC UFRGS e integrante do GRACE - Grupo de Estudos em Arte, Corpo e Educação. Foi bailarina na Essência Cia de Dança e atualmente integra o Grupo Laços.

Roberta Rodrigues Chapper (UFRGS)
E-mail: robertachapper@gmail.com

Licencianda em dança, bolsista do projeto de extensão Laços, instrutora do método GYROTONIC® Expansion System, bailarina.

Monise Gomes Serpa (UFRGS)
E-mail: monise.serpa@gmail.com

Doutora em Educação pela UFRGS, Mestre em Psicologia pela UFRGS, Especialista em Didática do Ensino Superior pela UESPI, formada e Licenciada em Psicologia pela UFS e licencianda em Dança pela UFRGS. É dançarina, performer e desenvolve projetos de instalação-performance voltados para o tema do feminino e os seus desafios na contemporaneidade.

Carolina Picoli dos Santos de Oliveira (UFRGS)
E-mail: carolpsantos2810@gmail.com

Licencianda em Dança, bolsista do projeto de extensão Brincar de Viver, foi monitora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, dançarina e professora de danças a dois.

Flavia Pilla do Valle (UFRGS)
E-mail: flavia.valle@ufrgs.br

Doutora em Educação pela UFRGS, Mestre em Dança pela NYU, Especialista em Laban/Bartenieff pelo LIMS. Docente da Licenciatura em Dança e do Programa de Pós-Graduação de Artes Cênicas da UFRGS. Editora-chefe da Revista Cena.

Artes do corpo e dança em afroperspectiva na Casa da Infância

Rodrigo Eloi Leão do Norte (UFBA)

Comitê Temático Relatos de experiências com ou sem demonstração artística

1. Apresentando a proposta

Esse relato se refere ao estágio que realizei na escola Casa da Infância¹ em 2022.1 dentro do componente Prática de Dança na Educação II do curso noturno de Licenciatura em Dança da UFBA. O estudo parte de investigações relacionando arte, educação, filosofia e saúde, promovendo cruzamentos entre essas áreas do conhecimento, contribuindo para a minha formação e pesquisa no ensino de dança.

Foram planejados três encontros de análise de realidade e oito encontros de regência de aulas. Para Vasconcellos, a análise de realidade “trata-se do esforço investigativo (e hermenêutico) no sentido de captar e entender a realidade, tal qual se encontra no presente, sua articulação histórica, em vista de sua transformação.” (VASCONCELLOS, 2002, p. 104).

As aulas foram estruturadas em três eixos: dança do cuidado abordando princípios de educação somática e de educação ambiental; dança da criação a partir de improvisações inspiradas em temáticas afroperspectivistas e da natureza e seus elementos; e dança da cena para compartilhamento das criações.

A partir de uma abordagem antirracista, esse estágio se configurou como espaço de compartilhamento e troca de experiências, valorizando os saberes dos povos originários e africanos, sendo de suma importância para o processo de formação de identidade e pertencimento das crianças.

¹ Disponível em: <https://www.casadainfancia.org/>. A escola apresenta uma perspectiva dialógica, com a ideia de que é necessário construir uma metodologia própria, ou seja, analisar o contexto, se inserir nele e criar juntos, crianças, famílias e educadores, estratégias de atuação potentes para as aprendizagens. Cada criança é única, singular e por isso precisa ser escutada nas suas possibilidades e diferentes formas de expressão. As crianças exercitam protagonismo diante de suas pesquisas em aulas e compartilham de relações interpessoais afetivas e de parceria, de atenção e cuidados, tendo o diálogo como importante ferramenta do processo de aprendizagem.



Fig. 1. Rodas de conversas e de danças. Fonte: professora Elizama.

Para todos verem: Foto tirada de cima para baixo aparecendo, predominantemente, as pernas e os pés de doze crianças e de uma pessoa adulta sentadas em roda num gramado.

2. Articulando corpos/ambientes/saberes

Como base de estudo abordei a filosofia afroperspectiva, que cria “conceitos africanos e indígenas para enriquecer o enfrentamento de problemas que corriqueiramente são pensados por meio de ideias ocidentais.” (NOGUERA, 2018, p. 628). Articula a afrocentricidade, o perspectivismo ameríndio e o quilombismo.

A infancialização, conceito trazido pelo professor Renato Nogueira, se alia com a afroperspectividade, e, juntas, apontam pistas para reflexões e modos de viver. Como proposta integradora, o professor relaciona as filosofias Ubuntu e Teko porã para pensarmos o conceito de infancialização de uma maneira ampla.

Infancializar é uma maneira de perceber na infância as condições de possibilidade de invenção de novos modos de vida. As questões gerais são: dentro do repertório afroperspectivista, quais as relações entre educação e infância? Que éticas educam a favor da infância? Enfrentaremos essas perguntas a partir de modelos filosóficos africanos e indígenas (NOGUERA, 2018, p. 627).

Também abordei com as crianças a importância de pensarmos no cuidado com o meio ambiente, trazendo a dança como mobilizadora desses aspectos e processos. A professora Marilza Oliveira, em sua dissertação de

mestrado em dança, propõe repensarmos a natureza em seus “aspectos históricos, sociais, políticos e ecológicos” (SILVA, 2016, p. 23) e traz o Orixá Ossain como manifestação da natureza em processos artísticos. “Pela dança ele promove formas de repensar o meio ambiente como espaço de interação, cuidado e compreensão na promoção da sustentabilidade do planeta e das relações humanas” (SILVA, 2016, p. 24).

Aliada à pesquisa da professora, trouxe a obra “As serpentes que roubaram a noite e outros mitos” de Daniel Munduruku, para tratar sustentabilidade e questões indígenas. São histórias das sociedades indígenas, movidas pelos mitos e pela narrativa oral, memórias ancestrais e estilo de vida dos povos originários. “As crianças e os adultos ouvem as histórias dos mais velhos, a quem respeitam muito por sua sabedoria e conhecimento das coisas da vida” (MUNDURUKU, 2001, p. 52).

Essas abordagens possibilitaram fazer reflexões acerca do aumento incessante dos desmatamentos, do consumismo, de como podemos lidar com os resíduos e descartes de materiais, de como nos relacionamos com a natureza e a diversidade. Abordagens importantes de serem colocadas como discussão e articuladas a processos artísticos e educativos.

3. Alguns resultados e considerações

A partir do desenvolvimento de rodas de conversa sobre o cuidar de si, do outro e do ambiente, articulando os saberes trazidos pelas próprias crianças com os conteúdos abordados, as aulas se configuraram como assembleias para acordos diante dos desejos da turma e em consonância com o que foi planejado para os encontros.

Foram abordados estudos e princípios da educação somática, práticas de respiração, relaxamento, automassagem, noções de anatomia, alongamentos, exercícios articulatórios, de equilíbrio e postura, danças, desenhos, cantos, apreciações de músicas e improvisações.

Houve apreensão de noções da relação das artes do corpo com a afroperspectividade, reflexões sobre modos de viver e sobre sustentabilidade, (re)conhecimento de possibilidades do cuidar. Nos constantes diálogos e exercícios de escuta atenta, noções sobre educação ambiental e senso de coletividade, socialização, respeito e valorização à diversidade tiveram um aumento significativo.

Cuidados que iniciam na consciência do próprio corpo e do ambiente reafirmam a relevância da reflexão sobre esse processo de ensino-aprendizagem.

Referências

MUNDURUKU, D. **As serpentes que roubaram a noite e outros mitos**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

NOGUERA, R.; BARRETO, M. Infanciação, Ubuntu e Teko Porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & philosophy**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644. set-dez. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/36200>. Acesso em: 09 set. 2022.

SILVA, M. O. **Ossain como poética para uma dança afro-brasileira**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19743>. Acesso em: 12 set. 2022.

VASCONCELLOS, C. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2002.

Rodrigo Eloi Leão do Norte (UFBA)

E-mail: eloirodrigo52@gmail.com

Artista, Professor e Terapeuta Integrativo.

Bacharel em Comunicação das Artes do Corpo pela PUC-SP.

Licenciado em Dança pela Escola de Dança da UFBA.

Mestrando em Dança pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Dança (PRODAN) da UFBA com orientação da profa. Dra. Beth Rangel.

1518

Experenciando leituras perceptivas do corpo no ensino da Dança na escola: atuações do PIBID Dança

Rodrigo Silva de Oliveira (UEA)
Emmily Castilho de Freitas (UEA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Resumo

O presente estudo consiste em relatar atividade desenvolvida por discentes participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) pelo subprojeto de Dança ocorrido na Escola Estadual Dom Jacson Damasceno Rodrigues, localizada na cidade de Manaus, sob a supervisão da Professora e Preceptora Celice Meire Silva de Freitas e Coordenadora Profa. Dra. Meireane Rodrigues Ribeiro de Carvalho. O trabalho teve como objetivo o estudo da percepção do corpo e da consciência corporal no espaço para experimentação em dança. Partiu-se do plano de ensino da escola sob o eixo temático “Elementos básicos da composição visual”, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), sobre conteúdos perceptivos, expressivos e imaginativos para o ensino da arte, Freire (1996), sobre a pedagogia humanizante, Marques. Interações: crianças, dança e escola (2012) e Ferracini. A leitura das metáforas de trabalho (2013).

A metodologia se deu por meio da experiência prática de movimentos provocados pelo estímulo de ritmo musical e sons corporais trabalhando com ideia relacional entre *corpo, barbante e sons*. Como estratégias de trabalho, realizamos os seguintes acionadores expressivos criados para a proposta: elaboração de perguntas sobre movimentos do dia a dia e exploração do corpo, além do espaço e do som com o uso do barbante. Observamos, como resultado, tentativas de organização corporal diferenciada, acomodação do corpo em outra espacialidade, perspectivas singulares sobre a leitura dos elementos, manifestações de atitudes imaginativas na relação com os objetos. Entendemos, como iniciação à docência, que a dança quando proposta pelo viés da percepção e com o protagonismo do aluno promove experiências perceptivas sobre o entorno e de si mesmo, manifestando corporalidades expressivas e de relação com o outro.

1519

2. “Corpo e Barbante” experimentando relações

O caminho em trazer a seguinte atividade se fundamentou trabalhar a proximidade e percepção entre os estudantes, que dentre diferentes recursos se pensou na proposta “Corpo e barbante na relação com movimento”. Atividade ocorreu no mês de março de 2022, tendo como base a (BNCC, 2018) Base Nacional Comum Curricular, Freire (1996), Marques (2012) e Ferracini (2013). As etapas foram definidas no seguinte roteiro:

Tabela 1. Roteiro Plano de Aula
Roteiro da Atividade “Corpo e barbante na relação com movimento”

Roteiro da Atividade “Corpo e barbante na relação com movimento”	
<u>Aquecimento com música instrumental (10 minutos)</u>	
1	1.1. trabalhando no sentido “cefálo-caudal”.
<u>Desenvolvimento (30 minutos)</u>	
2	2.1. Vai ser perguntado quais movimentos eles conhecem do dia a dia, citando exemplos; 2.2. Após toda explicação utilizaremos um barbante, que será dividido as pontas entre os estudantes, criando-se um corredor e depois revezando com os demais colegas para experimentarem ultrapassar; 2.3. Quando todos(as) finalizarem a parte anterior, vai ser proposto um desafio de observar qual parte do corpo o outro colega atravessa primeiro;
<u>Roda de conversa / alongamento (10 minutos)</u>	
3	3.1 Trazendo diálogos possíveis da proposta desta atividade;

Fonte: OLIVEIRA. Rodrigo Silva de. (2022).

Conforme o roteiro acima, toda atividade ocorreu dentro da sala de aula, sendo acompanhado pela preceptora Celice Freitas orientando na organização com os estudantes. No primeiro momento foi abordado questões do cotidiano, de como cada estudante percebia o trajeto de casa para escola, explicando a relação do perceptível e não perceptível nas seguintes ações corporais: levantar, sentar, estender e flexionar o braço, após diálogo formaram-se algumas filas para o aquecimento, diante das narrativas anteriores, determinados comandos da metáfora foram acionadores, em imaginar está dentro de um ônibus esticando os braços, sentando, andando rápido para descer, desviando entre as pessoas, andando

devagar como se fosse um ônibus passando por um *quebra-molas*¹, criando um ambiente imaginativo, Ferracini (2013) faz a seguinte ressalva diante das metáforas:

Podemos tomar como premissa básica que essas metáforas utilizadas em sala de trabalho são imagens que auxiliam o ator a adentrar em uma Zona de Experimentação. Dessa forma, longe de serem consideradas possíveis ingenuidades conceituais utilizadas pelos artistas e/ou grupos, são quase ações-imagens-conceito que sugerem uma experiência prática de trabalho e de entrada em zonas de potências, em linha de fuga [...] as metáforas de trabalho, como “língua” de um processo específico, deveriam, portanto, ser consideradas como um discurso potente; tão potente como a língua conceitual [...] É a língua metáfora-arte que produz conhecimento prático e mesmo teórico quando analisada com cuidado e acuidade (FERRACINI, 2013, p. 40-41).

De acordo com Marques (2012) o corpo aprende desde criança, ações básicas que trazem a essência nos primeiros passos em dialogar com o espaço e movimento, tais pressupostos internalizam trazer para sala de aula reflexões possíveis da interação. Dando continuidade da atividade utilizou-se o barbante como recurso, foi solicitado um corredor com alguns estudantes, cada um segurava uma ponta em mãos e nos pés formando um emaranhado de fios, depois explicando a proposta que era atravessar o percurso lembrando das ações corporais que fazemos rotineiramente, os demais tinham que observar qual parte do corpo do colega iria atravessar primeiro, depois revezamento para os outros experimentarem, percebeu-se média participação, desse modo repensando em adaptações para turma seguinte. Chegando na finalização andamos pela sala se movimentando com as seguintes intencionalidades devagar, rápido e lento, trazendo a relação do que fizeram atravessando o corredor de barbante.

Para Freire (1996) as reflexões são necessárias diante do aprendiz, que ensinar exige correr o risco da proposta de uma aula, todos passam pelo processo em replanejar constantemente os caminhos metodológicos, fazendo parte da descoberta do saber e da criticidade da docência. Partindo disso com a turma seguinte foi adaptado uma quantidade menor no corredor, assim como à utilização de uma música instrumental do filme missão impossível, fazendo alusão dos barbantes como se fossem *lasers*², todos ficaram bem atentos, ajudando os demais na travessia. Foi nítido o entusiasmo e trabalho em grupo. Na roda de conversa acharam estranho no início, mas depois gostaram da experiência, que voltariam

¹ Obstáculo construído nas ruas ligando, normalmente, uma calçada à outra com a finalidade de reduzir a velocidade dos veículos que por ela transitam.

² Lasers são pequenos e poderosos feixes de luz concentrada.

para casa mais atentos, Abaixo registro da turma do 6º1.



Fig.1. Atividade “corpo e barbante na relação com movimento. Alunos do 6º1. Fonte: acervo pessoal (28/03/2022).

Para todos verem: Fotografia da sala de aula, com aproximadamente vinte estudantes de máscaras, alguns com a farda azul marinho com bordas amarelas, calça e tênis, outros de camisa branca, cada um segurando a ponta do barbante formando um corredor, o fundo da sala bege.

Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação. Para tanto, é preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas (BNCC, 2018, p. 197).

A *BNCC*³ sinaliza a importância do estudante em criar laços artísticos, refletindo socialmente dos saberes, direitos e deveres. Aprendendo juntos a imersão de trazer a dança na escola. Com base nesta citação começamos a entender o caminhar das organizações e explicações, que as tentativas fazem parte, mesmo adaptando o plano de aula algumas vezes a proposta foi concluída, observando que cada estudante tem sua singularidade e sensibilidade de experienciar as atividades.

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que reúne os conteúdos mínimos a serem trabalhados ao longo das etapas da educação básica. O projeto existe desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. No entanto, a sua primeira versão só foi publicada em 2015, e uma revisão ocorreu no ano seguinte.

Desse modo foi significativo vivenciar e formular ideias de dança para escola, levando como reflexão todos os acontecimentos em fortalecer novas perspectivas, que estamos em eterno processo enquanto discentes, docentes e estudantes. Por isso, a experiência no PIBID Dança proporcionou um olhar mais sensível e crítico acerca da realidade escolar e ensino da dança na disciplina de artes.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FERRACINI, R. **A leitura das metáforas de trabalho**. Ensaios de atuação. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2013, p. 39-48.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARQUES, I. A. **Interações: crianças, dança e escola**. Josca Ailine Baroukh (coord.), Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves (org.). Coleção Interações. São Paulo: Blucher, 2012.

Rodrigo Silva de Oliveira (UEA)

E-mail: Oliveira.rodrighosilva@gmail.com / rsdo.dan19@uea.edu.br

Graduando em Licenciatura em Dança pela (UEA). Experiência em dança de salão e danças urbanas pelo Liceu de Artes e Ofício Cláudio Santoro (LAOCS), assim como fez parte do projeto de extensão – ENTRECORPUS COMPANHIA DE DANÇA.

Emmily Castilho de Freitas (UEA)

E-mail: Emmily_castilho@hotmail.com / ecdf.dan20@uea.edu.br

Graduanda em Licenciatura em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA, bailarina na companhia de dança Balé jovem Cláudio Santoro.

1523

Centro carioca de pesquisa em Dança-educação: mais um passo

Rosane Laudano Campello Wanderley (FAETEC e CCPD)

Luciana Lopes Rocha (FAETEC e CCPD)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. Quando um passo coletivo vira um grande passo

Este relato de experiência descreve uma trajetória fomentada a partir de um núcleo artístico educacional que surge na Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, rede Faetec de ensino, Secretaria de Ciência Tecnologia e Inovação do Rio de Janeiro. Conjuga a experiência da Companhia de Atores Bailarinos Adolpho Bloch e do Curso Técnico em Dança, construído na mesma unidade com a consequente formação do Centro Carioca de Pesquisa em Dança Educação, espaço organizado para fomentar a pesquisa nesta área.

Sob direção artística de Rosane Campello, a Companhia de Atores Bailarinos Adolpho Bloch é um núcleo artístico-pedagógico desenvolvido desde setembro de 1999, com origem na Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, pertencente a Rede Faetec de Ensino e veiculada a Secretaria de Ciência e Tecnologia do estado do Rio de Janeiro. Visando atender o aluno em sua complexidade, a referida companhia promove encontros socioculturais progressivos, concilia formação e informação e conduz uma nova relação do aluno com seu entorno, educando-o para o devir (autonomia) e não para o dever (disciplina). Muitos de seus ex-alunos ou ex-integrantes seguiram na formação continuada e hoje são mestres e doutores nesta área de conhecimento, além de bailarinos, coreógrafos e professores da rede pública de ensino.

As experiências fomentadas neste trabalho geraram o primeiro Curso Técnico em Dança público com Matriz Curricular Integrada da América Latina. Sua história é uma referência de trabalho ininterrupto na dança educação carioca. O projeto foi apresentado e aprovado por Rosane Campello na Rede FAETEC de ensino. O curso, que tem três anos de duração, aponta como exigência para ingresso apenas a conclusão do nono ano do ensino fundamental. Componentes do ensino médio e técnico caminham juntos e são articulados a partir de um projeto

1524

anual que é transformado em espetáculo ao fim de cada etapa. Os alunos estudam, por exemplo, o corpo a partir da biologia, da física, da química e da filosofia, integrando os binômios conceituais Mundo-Corpo, Brasil-Movimento e Rio de Janeiro- Cena a todos os componentes curriculares, onde a Dança configura-se como Ciência, Tecnologia e Inovação.

Para além de ampliar as possibilidades de mercado de trabalho ou formar profissionais em dança, o Curso têm como proposta criar e fomentar ambientes de partilha de conhecimentos e reflexões sobre cidadania, diversidade, pluralidade cultural, formação sociopolítica a partir da consciência de si e de práticas colaborativas, autônomas e emancipatórias promovidas através da pesquisa em dança. Nesse sentido, tratar do impactos de uma proposta integrada de ensino-aprendizagem a partir do corpo, pela dança e para a dança na escola pública, com enfoque na autonomia artística e cultural dos alunos, é propor um olhar cuidadoso para a potência de ação de corpos transformadores de si, dos espaços que ocupam e impactados política e socialmente pela arte da cena.

Ensinar a pensar, ensinar a construir e lapidar sonhos, construir quedas e elevações de um entendimento que transforma a sensação de estar no mundo e que fomenta o comprometimento oriundo dessa percepção e propicia a capacidade de voar, cada vez mais alto e distante, além (WANDERLEY, 2019, p. 40-41).

O Centro Carioca de Pesquisa em Dança-educação (CCPD) surge, então, da necessidade de acomodar a história de pesquisa e atuação neste campo promovida nesses 23 anos da Cia de Atores Bailarinos Adolpho Bloch, a partir do incentivo permanente para formação continuada- primeiro dos integrantes da Cia e depois dos formandos do Curso Técnico em Dança. Um espaço privado que nasce para garantir campo de atuação profissional, pesquisa e aprimoramento de estudantes oriundas da escola pública, dignificando a inserção destes no mercado de trabalho com orientação pedagógica e artística, que sempre precisará ser lapidada.

Composto por três ambientes, o espaço propicia a formação de grupos de pesquisa, oficinas, trocas pedagógicas e artísticas e uma sala descanso-respeitando o ócio criativo tão propício às grandes ideias e inovações. Possui internet, livros específicos, acervos fotográfico e videográfico que podem ser acessados, utilizados e emprestados.

Enquanto ação artístico pedagógica, com exceção de cursos de aprimoramento de professores, o espaço prima pela contribuição espontânea para alargar as oportunidades de reciclagem. Além disso, o espaço abriga a Cia Adolpho Bloch em suas criações e abre a cada final de mês para uma pequena mostra para público restrito, incentivando a formação de plateia.

Divulgamos e promovemos ações em parceria tanto com universidades (com foco nos alunos formandos do curso técnico) quanto com demais instituições que primem pelo aumento de políticas públicas para a dança de nossa cidade, pretendendo ser um ponto de encontro para quem, como nós, respira dança!

Conduzidos pela metodologia Dança Significativa, baseada em síntese realizada pela professora Rosane Campello, a partir das teorias de aprendizagem significativa de David Ausubel em conversa com outros teóricos da aprendizagem, este tríduo Companhia Adolpho Bloch- Técnico em Dança- Centro Carioca de Pesquisa em Dança-educação é um marco na história da dança carioca por estabelecer dentro da escola pública uma incubadora de talentos- docentes, gestores, artistas, coreógrafos, intérpretes-criadores, pesquisadores- gerando mão de obra técnica aprimorada e incentivo à formação continuada. Um projeto que conseguiu destituir os muros da escola pública, inclusive em âmbito internacional.



Fig. 1. Registro do 4º SPA- Significativos Percursos de Aprendizagem no Centro Carioca de Pesquisa em Dança Educação com as professoras Fátima Suarez, Rosane Campello e Luciana Carnout.
Fonte: Acervo de mídias do CCPD.

Para todos verem: fotografia de um grupo de bailarinos e bailarinas reunidos ao centro, sendo a maioria vestida de roupas pretas, um de roupa branca e uma de roupa preta e branca, com as professoras Fátima Suarez, Rosane Campello e Luciana Carnout vestidas com túnicas coloridas em sala de cor cinza sobre linóleo preto.



Fig. 2. Registro 7º Seminário Instâncias da Dança educação carioca, ocorrido no Centro Coreográfico da Cidade do Rio de Janeiro em parceria com o CCPD e o Curso Técnico em Dança da rede Faetec de ensino.

Para todos verem: fotografia de um grupo de alunos e professores reunidos ao centro, teatro de palco italiano com pano de fundo branco, coxias pretas sobre linóleo branco.

Referências

WANDERLEY, R. L. C. **Dança Significativa: Arte e Educação de Mãos Dadas!** Rio de Janeiro: Editora Appris, 2020.

Rosane Laudano Campello Wanderley (FAETEC e CCPD)

E-mail: rocampello@terra.com.br

Mestre em Ensino das Artes Cênicas pela UNIRIO. Pós-graduada em Didática do Ensino da Dança. Pós Graduada em Metodologia do Ensino. Duas extensões em Nova Iorque. Diretora artística da Companhia de Atores Bailarinos Adolpho Bloch.

Coordenadora e Idealizadora do curso Técnico em Dança da Rede FAETEC de ensino. Diretora do Centro Carioca de Pesquisa em Dança-educação- CCPD

Luciana Lopes Rocha (FAETEC e CCPD)

E-mail: lucianacarnout@gmail.com

Mestre em Ciência da Arte pela UFF e pós-graduada em Arte Cultura e Sociedade.

Bacharel em Dança pela UFRJ e licenciada em Artes/ Dança pela UCAM. Pós-graduada em Sistema Laban/Bartenieff pela Faculdade Angel Vianna. Docente do Curso Técnico em Dança integrado/ FAETEC e Coordenadora no Programa Novos Caminhos. Atriz-bailarina da Cia de Atores Bailarinos Adolpho Bloch

Projeto “Simões Filho tem Dança! Eu vou te mostrar”

Rose Mary Coelho Santana da Silva (UFBA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Este trabalho tem o objetivo refletir o processo de criação do espetáculo de dança *Simões Filho tem Dança! Eu Vou te Mostrar*, que dirigi em 2022. Entendendo “os aspectos sociais, afetivos, culturais e políticos da dança na sociedade” (MARQUES, 2003, p. 37). Apesar do nome do trabalho ser uma fala direcionada às pessoas de fora da cidade, a ideia era, justamente, visibilizar a produção de dança da cidade para as pessoas que moram ali. A dança em Simões Filho existe infiltrada, por entre as brechas, mas sem ocupar papel de destaque por falta de incentivo e de políticas públicas. Então me perguntei: para quem se dança? Onde é possível a dança acontecer? Quais públicos são possíveis para a dança? Minha cidade sabe que danço? Quais danças existem em minha cidade? O projeto consistiu na realização de 7 (sete) oficinas de formação com diferentes grupos de distintos bairros de Simões Filho. Estas oficinas geraram laços e intimidade entre fazedores de dança da cidade, a partir das trocas de informações entre as pessoas que visitamos para realizar cada um dos encontros e nos fornecendo muitas possibilidades de movimentos diferentes dos que já estudávamos, aumentando em muito nosso repertório.

Formamos um roteiro de trabalho seguindo os passos: identificar grupos do município que praticam dança e selecionar sete deles com diferentes estilos e de bairros distintos da cidade. Fazer contato com o responsável, marcar a realização do encontro/oficina no local/sede habitualmente usado pelo grupo convidado, onde experimentaríamos o estilo praticado por eles no primeiro momento e no segundo momento apresentariamos alguma das técnicas que usamos em nossas aulas selecionadas: improvisação e sequência de dança contemporânea com quedas e recuperação, rolamento e braços. Fazer a documentação dos encontros através de fotos e filmagens. Ao final, na roda de conversa, tentar capturar a impressão do grupo, sua realidade e realizações e apresentar o nosso objetivo permitindo sugerirem, criticarem, opinarem.

A partir do segundo encontro, montamos um cronograma para análise dos

1528

processos vividos nas oficinas, tentando identificar os pontos característicos e como incluir no processo de montagem do espetáculo de intervenção urbana. Após a última oficina e conclusão da montagem, decidimos figurino que possibilitasse a mostra na Praça Noêmia Meireles Ramos e na praça Pe. Emmily Félix, locais públicos escolhido por nós para a mostra. Identificamos ser necessário o uso de tênis o que nos obrigou a ensaiar com estes tipos de calçados. Decidimos pelo uso de alguns adereços como bacias de alumínio, por ser um utensílio bastante comum no início da história da cidade antes também denominada Água Comprida, de bandeiras pelo significado na banda marcial ou show, na política, no enfrentamento social, na Escola de Samba, nas repartições públicas ou privadas. Contratamos serviço de filmagem de solo e drone. Chegamos ao maior problema veiculação da trilha sonora composta por Lucas de Gal para a coreografia: decidimos pelo paredão, por ser rotina presente nos finais de semana dos jovens e adolescentes locais, pela possibilidade de deslocamento do veículo e para evitar a falta constante de sinal da internet que acontece na cidade. Em seguida, desenvolvemos uma estratégia para o dia da gravação da coreografia montada como resultado obtido a partir das oficinas. Enviamos convites para pessoas assistirem à apresentação, que aconteceu num final de tarde de um dia de sábado, garantido assim presenças intencionais e interessadas.

Com o resultado deste dia e todo material obtidos nos encontros e oficinas, enviamos para edição de uma videodança onde nos deparamos com outro laboratório de fazer entender que não era para apresentar a coreografia na íntegra como acontecera, mas ir além. Aqui tínhamos a possibilidade de agregar mensagens, imagens, informações, sobre nós nossa cidade, outras questões como: O que é importante estar na tela? Iniciamos os ensaios em dezembro de 2021, nada sabíamos deste fazer. Nosso elenco e toda mão de obra contratada foram de pessoas da cidade de Simões Filho, totalmente inexperientes em todas as questões: edital, projeto coreográfico, intercâmbio, espetáculo de intervenção urbana, vídeo dança.

É preciso citar que esta experiência que constava no papel, ganha corpo ao manter contato com o trabalho da coreógrafa Mônica Lira: *Pontilhados*¹,

¹ Pontilhados: Espetáculo de Dança contemporânea na rua. Foi um resultado da residência artística da coreógrafa e mestranda em dança pelo PRODAN/UFBA, pernambucana, Mônica Lira. O resultado

nutridos dos pesquisadores citados vislumbramos um pequeno atalho porque o caminho é longo.

Dançar no coletivo é uma potente estratégia para continuar a existir, reexistir. Reafirmando-nos em Lucas Valentim: “Processos compartilhados em dança – de como criar pressupõe aprender” (ROCHA, 2013. p. 13), este título proposto por Lucas nos rememora todo o processo vivido em cada oficina atentos, em prontidão, disponíveis e flexíveis, dispostos a mudar, transformar, adequar. Foi o que fizemos nesta experiência, nos permitimos experimentar todos os fazeres das sete oficinas e a ouvir cada grupo. O resultado foi um novo olhar para cada possibilidade vivida.

Referências

MARQUES, I. A. **Dançando na Escola**. Editora Cortez, São Paulo, 2003.

PIMENTEL, M. B. Práticas colaborativas no sistema produtivo da Dança. *In*. SILVA, B.; BASTOS, M. H.; TOURINHO, L.; ROCHA, L. (orgs.) **Carnes Vivas: dança, corpo e política**. Salvador: Editora ANDA, 2021.

ROCHA, L. V. **Processos Compartilhados em Dança: experiências de criação e aprendizagem**. 2013. 117 p. Tese (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

Rose Mary Coelho Santana da Silva (UFBA)

E-mail: rosy3coelho@gmail.com

Desenvolve trabalhos como professora de dança, coreógrafa, produtora e mobilizadora cultural. Atualmente é mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança PRODAN/UFBA. É Licenciada em Dança pela UFBA (2000). Formada pelo Curso Técnico em Dança da FUNCEB 2000).

1531

Vivências, desafios e apontamentos de uma trajetória em contato com a dança na escola

Sávio Rodrigues do Nascimento (UFPB)

Michelle A. Gabrielli Boaventura (UFPB)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Primeiros olhares

O presente relato de experiência busca apresentar algumas vivências e apontamentos em dança durante a minha trajetória na Educação Básica (EB) e que me impulsionam a querer cursar a Licenciatura em Dança pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tem como objetivo refletir acerca do meu despertar pela área da dança e pela docência através da participação como bolsista no projeto *No chão da escola: formação inicial e continuada de professores/as de dança* (BOAVENTURA, 2022), contemplado pelo Programa de Apoio às Licenciaturas – PROLICEN (Edital nº4/2022 – PRG), com vigência de abril a dezembro de 2022. A metodologia utilizada para reflexão, discussão e escrita desse trabalho deu-se por meio da abordagem qualitativa e do método autobiográfico para trazer à tona minhas experiências enquanto licenciando em dança.

Advindo de uma escola pública do interior da Paraíba, percebia a dança apenas nas festividades escolares e, algumas vezes, na disciplina de educação física. Em minha trajetória na EB, não vivenciei a dança como área de conhecimento, mas como atividade extracurricular por meio da Banda Marcial e, paralelamente, do Grupo Folclórico. Particpei da Banda Marcial durante minha adolescência, sendo integrante do corpo coreográfico, cujo intuito era o de participar de desfiles cívicos. Já o Grupo Folclórico tinha como objetivo trabalhar as danças populares a partir de apresentações temáticas. Algo comum aos dois grupos e que hoje, sendo graduando em dança, percebo é a ênfase que os coreógrafos davam na cópia e repetição de movimentos, vislumbrando um produto final.

Assim, fui percebendo que a dança não era desenvolvida com uma finalidade educativa, mas em alusão às datas comemorativas ou exposições culturais. Pela falta de professores com habilitação em dança, a cópia e a repetição

1532

de movimentos era o método mais utilizado, não existiam outras possibilidades de desenvolver a dança na escola que não seguisse o modelo tradicional. Por mais que eu gostasse de dançar e participar das aulas, sentia que a dança não era compreendida como área de conhecimento e que sua função na escola era apenas a de embelezar as festinhas.

2. Aguçando o olhar para a dança na escola

Em 2018 ingressei na Licenciatura em Dança, cuja matriz curricular possibilita aos discentes adquirir habilidades e competências nos seguintes eixos: dança e saúde, danças populares, dança e educação, história e criação em dança. As aulas do Curso têm me levado a refletir sobre a minha formação escolar como, por exemplo, na falta de oportunidade em ter aula de dança com professores habilitados e de compreender esta linguagem artística como área de conhecimento com suas especificidades e conteúdos próprios.

Se na EB meu contato com a dança fosse do modo como acredito que deva ser o ensino de dança na escola hoje, a dança poderia ter contribuído, por exemplo, para o entendimento do meu corpo e das minhas emoções. Em uma disciplina da graduação, *Tradições brasileiras*¹, li o livro infanto-juvenil *Bisa Bia, Bisa Bel*, da autora Ana Maria Machado (2001). Uma das propostas da professora com a leitura do livro era a de visitar a ancestralidade, conhecendo as tradições familiares. Penso o quão valioso seria trabalhar com esse livro na escola a partir do olhar e da sensibilidade da dança, pois, a meu ver, conhecer sua história, seu corpo e suas emoções é ampliar as possibilidades de como se enxerga e vivencia o mundo ao redor.

3. PROLICEN: olhares críticos-sensíveis

Ingressei no projeto PROLICEN tendo a oportunidade de refletir sobre a minha trajetória enquanto estudante da EB. Em meu primeiro contato com a escola como bolsista, percebi que, mesmo em passos lentos, a dança está presente em algumas instituições de ensino de João Pessoa-PB enquanto arte e de modo curricular.

¹ Disciplina ministrada pela profa. Dra. Carolina Dias Laranjeira para a Licenciatura em Dança da UFPB no 3º período.

A primeira fase do projeto foi destinada às observações do contexto da sala de aula, do professor de dança² e dos estudantes. Nesse contexto, pude observar o modo com que o professor tem utilizado o livro didático a seu favor e, diferentemente do que vivi durante a minha formação escolar, a forma com que a dança tem sido tratada corrobora para que o estudante tenha acesso à ela e as suas diversas possibilidades. Também percebi que, ainda hoje, há muitas dificuldades para a inserção e efetivação da dança na escola, exemplo disso é a falta de local apropriado para a sua realização que limita o professor no planejamento e desenvolvimento de suas aulas, bem como o tempo curto de cada aula, apenas 45 minutos por aula (são duas aulas semanais por turma), entre outras problemáticas que pude observar.

5. Reflexões finais

A vivência no projeto tem possibilitado a minha reflexão acerca do ensino de dança na escola, percebendo os desafios para garantir que seja inserida no ensino enquanto área de conhecimento, mas também – ao comparar com a minha experiência na EB –, percebendo os avanços conquistados. Percebo que não tem sido fácil conquistar o espaço da dança e do professor habilitado no espaço escolar e sim uma luta constante para reafirmar nosso lugar e a importância da dança para a educação e formação do ser.

Portanto, participar desse projeto é uma possibilidade de refletir sobre a teoria e prática vistas na graduação e poder experimentá-las e adaptá-las nas atividades desenvolvidas da escola, indo além dos muros da Universidade.

Referências

BOAVENTURA, M. A. G. **No chão da escola: formação inicial e continuada de professores/as de dança.** 2022. 13f. Projeto PROLICEN – UFPB, DAC, João Pessoa, 2022.

MACHADO, A. M. **Bisa Bia, Bisa Bel.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2001.

² Professor concursado para a área de dança através do edital nº 01/2013 da Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB.

Sávio Rodrigues do Nascimento (UFPB)
E-mail: saviorreal@hotmail.com
Estudante de Licenciatura em Dança.

Michelle A. Gabrielli Boaventura (UFPB)
E-mail: mgboaventura@outlook.com.br
Profa. Dra. da Licenciatura em Dança da UFPB. Coordenadora do projeto Prolicen.

Nos passos das danças afro-diaspóricas corpamos valores ancestrais

Tatiana Brito da Silva Assis de Santana (UFBA)

Márcia Virgínia Mignac da Silva (UFBA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. O que a dança na escola me reivindica?

Este artigo parte das minhas inquietações e proposições enquanto pessoa docente, com atuação de 15 anos na da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Salvador, com o ensino da disciplina Dança no segmento Fundamental I. Soma-se a essa atividade, a minha experiência gestão, na função de vice gestora da Escola Municipal Cosme de Farias, assim como a pesquisa desenvolvida atualmente como do Programa de Mestrado Profissional em Dança (PRODAN) na Universidade Federal da Bahia.

Experiências que estão co-implicadas pelo meu lugar de fala (RIBEIRO, 2017), uma mulher cis e negra, que testemunha cotidianamente a reprodução do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) no chão da escola. E justamente por exercer as funções de docente e vice gestora, foi possível perceber um aumento significativo de prática discriminatória racial, violência e desumanização entre as pessoas estudantes, sem a presença da família na mediação dos conflitos. O que percebo em sala de aula é o auto racismo e hétero racismo (MALOMALO, 2022) entre as crianças negras e a reprodução do racismo pelas crianças brancas contra pessoas diferentes do seu pertencimento racial, como uma manifestação “normal” de uma sociedade racista.

Neste sentido, a escola me reivindica qual o meu papel enquanto uma professora negra e que trabalha com dança em processos artísticos-formativos. E digo mais, como fazer diferença neste contexto, entendendo que a permanência reiterada do racismo só é possível porque encontra abrigo na sociedade supremacista branca. Logo, o contexto educacional é um reflexo das práticas racistas que ocorrem e ecoam também de modo interpessoal, cultural e religioso.

Portanto ser uma pessoa docente que não passa indiferente a luta

1536

antirracista e se propõe o despertar da consciência racial no contexto escolar, defendendo a dança como uma ação efetiva para o enfrentamento das questões raciais. Entendendo a dança como uma estratégia para romper com a desumanização dos corpos negros e corpar valores afro-civilizatórios discriminados pela branquitude.

De partida, o que proponho, é tratar a dança como uma prática sensível que pode sulevar reflexões nos corpos e convocar todas as pessoas para a responsabilidade individual sobre a permanência de condutas racistas. E, um passo inicial é pensar que a nossa luta não é uma dança isolada e sim coletiva, de muitos e de longe.

Para a tarefa apresentada, me senti desafiada repropor a dança diferentemente dos modos como é tratada na unidade escolar. Pois, durante os quinze anos de docência a dança sempre foi vista como algo de menor valia, ou seja, é mais importante que a pessoa estudante esteja na aula de reforço para ser alfabetizada, do que na aula de dança. Este entendimento tão assentado, o que ele deflagra? A não percepção do corpo dançante como uma ação cognitiva, capaz de promover outras percepções de si, do outro e do mundo. Motivo pelo qual, a associação recorrente das aulas de dança como um momento recreativo ou um espaço com função utilitária, apenas para o atendimento dos eventos da escola. A saber: projetos pontuais e a feitura de coreografias para as apresentações folclóricas e datas comemorativas, como o dia da Consciência Negra. Após o término dessas atividades também se encerra as reflexões referentes ao tema. Situação que não colabora para a efetivação da dança como uma ação antirracista e de consciência racial.

O racismo é também epistemológico, quando se privilegia bases eurocêntricas no ensino e subalternização das produções afro-diaspóricas. Pois, o que mais comumente acontece na prática é a ausência de material didático e paradidático afro-centrado. Situação que escancara o abismo entre sanção da Lei 10.639 no ano de 2003, que torna obrigatório a presença de conteúdos da História e Cultura, Afro-Brasileira e Africana e o que acontece no vivido.

Avançando a discussão com o racismo epistemológico, tem muito a se observar sobre a presença da dança na escola. Afinal, quais as danças são acessadas? E qual o lugar das danças afro-diaspóricas? Considerando as instituições como colonizadoras e opressoras, na medida em que entendem as danças negras como subalternizadas.

2. Dançar na escola: uma tarefa ancestral e afro-civilizatória

Na cosmovisão africana e afro-diaspórica, o objeto artístico possui uma função social ativista de resistência, para sobrevivência, permanência e continuidade (NJERI, 2021, p. 23).

Considero que a falta de acesso as concepções não-ocidentais de arte e, portanto, as manifestações artístico-culturais afro-centradas, contribuiu para a produção de estereótipos, exotização e preconceitos. Não à toa, desde o meu ingresso na Rede Municipal de Ensino observei que ao introduzir os conteúdos referentes as danças negras, ouvia ser coisa de “macumba”. E a “tolerância” da presença das respectivas danças, apenas nas comemorações pontuais da unidade escolar.

Entretanto, garantir a presença das danças negras em afro-diásporas na escola, a exemplo do samba, jongo, dança afro e maracatu, não somente contribui na reparação do apagamento delas, como também possibilita adentrar no vivido das pessoas estudantes. Isto é, o modo como elas conhecem e vivenciam, para além do contexto religioso. Na promoção do diálogo e modos de pesquisar quais as danças negras fazem parte da história familiar, comunidade/bairro e vivências culturais da cidade de Salvador. Procedimentos que podem denunciar possíveis ausências e preconceitos, justamente pelo desconhecimento/apagamento da herança cultural ancestral.

Proponho desenvolver procedimentos metodológicos que valorizem o Ubu-Ntu, o ser sendo, em manifestação do Ntu, a Força Vital (MALOMALO, 2022). Nos quais os fazeres da dança tem o papel fundamental do ser-força-em-movimento. Toma-se como exemplo, as criações de dança em grupo, com a socialização de processos individuais para os demais colegas. Objetivando sensibilizações, respeito às diferenças e o criar-partilhar-inventar presencialmente, deslocado da relação corpo-tela, tão agudizado nos momentos iniciais do isolamento social.

Por fim, interessa também utilizar as danças negras para corporar valores ancestrais e afro-civilizatórios. O diálogo, as existências pluriversais, a circularidade, a cooperação, a oralidade e o respeito aos mais velhos. Assim como, a valorização da estética africana, uma vez que a maioria das pessoas estudantes são afrodescendentes. Na compreensão que todos os corpos coexistem, dançam e se

relacionam, em experiências coletivas. “Em outras palavras, o ser humano carrega uma parcela de outro-humano, de um outro-divino-ancestral e de um outro-cosmos-natureza dentro de si” (MALOMALO, 2022 apud OBENGA, 1980, 2005; NTUMBA, 1997, 2014, p. 43). Favorecendo assim o exercício de uma ética do cuidado, a partir dos princípios da filosofia Ubuntu, em uma percepção de humanização por meio dos demais – “**Eu sou porque nós somos**”.

Referências

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

MALOMALO, B. **Filosofia do Ntu**. Belo Horizonte: Nandyala, 2022.

NJERI, A. Valores afro-civilizatórios e ativismo: um direito à arte à negritude. *In*: VIEIRA, R. S.; MUNIZ, V. C. **Direito, Arte e Negritude**. Porto Alegre: Fi, 2021

NOGUERA, R. **O ensino de Filosofia e a lei 10.639.1 ed-** Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

RIBEIRO, D. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte/MG: Letramento, 2017.

Tatiana Brito da Silva Assis de Santana (UFBA)

E-mail: Tatianaassis2402@gmail.com

Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Dança (PRODAN).

Psicopedagoga.

Vice- gestora da Escola Municipal Cosme de Farias.

Márcia Virgínia Mignac da Silva (UFBA)

E-mail: Marcia.mignac.siva@gmail.com

Professora Adjunta da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia Docente dos Cursos de Graduação, Especialização e Pós-Graduação

(PPGDANÇA). Mestre em Dança/PPGDANÇA-UFBA

Doutora em Comunicação e Semiótica/PUC-SP.

1539

Quem disse que a dança do ventre não é pra mim?

Thaismary Neri dos Santos Ribeiro (UFPB)
Márcia Virgínia Mignac da Silva (UFBA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Passos traçados na Dança do Ventre

Minha história com a Dança do Ventre inicia-se em 2001, aos oito anos de idade, com as aparições midiáticas da novela “O Clone” na rede televisiva Globo. Me encantei pela dança do ventre que aparecia na TV e tive vontade de aprendê-la. Porém não havia estúdios de dança na minha cidade, Condado-PE.

Somente após onze anos, ao ingressar no curso de Teatro pela Universidade Federal da Paraíba, e vir residir em João Pessoa em 2011, consegui fazer aulas de dança do ventre no ano seguinte. Desde então passei a praticar e pesquisar sobre a dança, as *bellydancers*¹ e a cultura árabe. No entanto, ao mesmo tempo que eu me encantava, passei a me deparar com algumas questões. Os vídeos de *bellydancers* que pesquisava na internet, os DVDs com vídeo aulas, as capas de revistas especializadas em dança do ventre, os eventos de dança que participava; tinham, na maioria das vezes, apenas bailarinas brancas, magras, da cintura fina, seios fartos e que expressavam uma performatividade do feminino, que dança para seduzir (SARAIVA, 2018) que eu não me enquadrava.

Sou uma mulher negra, com seios pequenos, ombros mais largos do que o quadril, com um corpo que não é visto como sinônimo de feminilidade na dança do ventre; me achava o Outro na dança, porém não sabia exatamente o porquê disso.

Somente quando comecei a dar aulas em 2016 em uma escola de dança do ensino não formal, pude perceber o quanto a falta de representatividade é significativa. Pois a maioria das minhas alunas não tinham o padrão estético da bailarina de dança do ventre, e quando eu mostrava os vídeos das *bellydancers* que eram minhas referências elas começavam a falar sobre a necessidade de emagrecer, de alisar ou deixar o cabelo crescer para as apresentações da mostra de final de ano da escola.

¹ Nome em inglês designado as bailarinas de dança do ventre.

A partir disso comecei a me indagar: como uma dança que tem um discurso tão forte de empoderamento feminino, tem um mercado que só dá visibilidade a um tipo de mulher, as que correspondem ao padrão estético europeu?

O empoderamento sob essa perspectiva (feminismo negro) significa o comprometimento com a luta pela equidade. Não é a causa de um indivíduo de forma isolada, mas como ele promove o fortalecimento de outros com o objetivo de alcançar uma sociedade mais justa para as mulheres. É perceber que uma conquista individual não pode ser descolada da análise política (RIBEIRO, 2018, p. 135-136).

Para o feminismo negro o empoderamento feminino não é algo individual e sim uma conquista coletiva, e o mercado da dança do ventre está distante disso, pois não leva em conta as questões étnicas raciais. Somente quando comecei a dar aulas consegui refletir sobre o quanto que estes estereótipos eurocêntricos trazem marcas em nossos corpos, e em nossa cultura de maneira geral.

2. Representatividade negra na Dança do Ventre

A busca por representatividade me fez perceber uma escassez de profissionais negras em papéis de destaque, por não fazerem parte do padrão estético instaurado desde a colonização. Apenas em 2017, encontrei uma referência de bailarina, profissional de dança do ventre negra. A Ângela Cheirosa. Mulher negra, gorda, ativista, e futura idealizadora do movimento *Bellyblack*, que apareceu na televisão no programa Encontro com Fátima Bernandes, na rede televisiva, Globo. A Ângela mora em Camaçari-BA, e é a minha maior inspiração negra no meio *bellydancer*. Esta referência também se tornou inspiração de minhas alunas, e estava presente nos vídeos de bailarinas que mostrava nas minhas aulas. E isto fez total diferença para elas, pois viram que o empoderamento feminino que a dança do ventre discursa não é só para mulheres com um fenótipo europeu, mas que também há possibilidades para o empoderamento negro e gordo, devido ao protagonismo da Ângela Cheirosa. Sobre a importância de se atentar a essas diferenças Awa Thiam diz que:

A diferença entre as condições das mulheres pretas e das brancas é encontrada em praticamente todos os níveis. E esta é a principal base para a nossa afirmação de que a luta das mulheres pretas é de natureza diferente de sua irmã branca. [...] As mulheres negras têm que lutar contra o colonialismo e o neocolonialismo, o capitalismo e o sistema patriarcal, as mulheres europeias só têm que lutar contra o capitalismo e o patriarcado (WEEMS, 2020, p. 29).

Corroboro com o pensamento da autora, pois se não observarmos as diferenças explícitas e implícitas em ser mulher na dança do ventre continuaremos invisibilizadas.

Em 2018 a Ângela Cheirosa criou o movimento *Bellyblack* um projeto que tem o objetivo de dar visibilidade às bailarinas pretas de dança do ventre no Brasil. Esse projeto teve e tem uma grande repercussão, e com o advento da pandemia ganhou uma proporção maior pela realização do Festival *Bellyblack* na forma remota, pois conseguiu ter bailarinas negras de dança do ventre de várias partes do país. Porém essa visibilidade ocorre apenas dentro do Movimento e não fora dele, o que é algo importante, mas não o suficiente. Pois neste ano de 2022 houve o retorno dos grandes festivais Nacionais e Internacionais de danças orientais ou árabes em nosso país, pós covid-19. No entanto, na maioria desses festivais não houve pessoas negras ministrando *workshops*, e os que aconteceram só havia apenas uma pessoa negra ministrando oficinas.



Fig. 1. Mercado Persa. Fonte: Facebook.

Para todos verem: arte de divulgação de festival em São Paulo/SP. Nela contém informações do evento. Há fotos de quatro homens e doze mulheres

Esta é a arte de divulgação de 2022 de um dos maiores eventos de dança do ventre da América Latina que ocorre aqui no Brasil, e nela não há uma *bellydancer* negra.

A ideia desse relato é fazer uma pesquisa inicial sobre o racismo estrutural presente na dança do ventre que não é verbalizado. Pois ninguém diz: “a

dança do ventre não é pra você”. Mas o Mercado da Dança do Ventre me prova todos os dias que este tipo de dança não é para as mulheres negras. A partir disso lanço uma questão: Quais as estratégias que podemos adotar para combater os racismos implícitos no mercado da dança?

Referências

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia da Letras, 2018.

SARAIVA, C. S. **Dança, ventres e feminismo: o ritual como processo pedagógico, artístico e político.** 2018. 38f. Artigo (Pós-graduação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

WEEMS, C. H. **Mulherismo Africana: recuperando a nós mesmos.** Tradução de Wanessa A. S. P. Yano. São Paulo: Editora Ananse, 2020.

Thaismary Neri dos Santos Ribeiro (UFPB)

E-mail: thaismarydanca@gmail.com

Thaismary Ribeiro é pesquisadora e professora de Danças do Ventre e de Manifestações Populares brasileiras. É bacharela em Teatro e licencianda em Dança pela UFPB. Integrante do grupo de pesquisa Oriente-se.

Márcia Virgínia Mignac da Silva (UFBA)

E-mail: marcia.mignac.silva@gmail.com

Professora Adjunta da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia Docente dos Cursos de Graduação, Especialização e Pós-Graduação (PPGDANÇA). Mestre em Dança/PPGDANÇA-UFBA

Doutora em Comunicação e Semiótica/PUC-SP

Co-líder do Grupo de Pesquisa Ágora: modos de ser em Dança (PPGDANÇA)

1543

Danças contemporâneas e processos coreográficos no tempo presente

Vanessa Voskelis (UFG)
Alexandre Donizete Ferreira (UFG)

Comitê Temático Relato de Experiência com ou sem demonstração artística

O presente estudo propôs a discussão acerca das metodologias, estéticas e técnicas presentes na Dança Contemporânea e nas danças afro-diaspóricas estadunidenses, conhecidas como Danças Urbanas, além do diálogo com o *Instagram* e dramaturgias do tempo presente. O estudo teve como premissa, uma busca por ampliação dos modos de ensinar Dança através de percepções transversais quanto a elaboração de aulas que descortinam a sala de aula em sala de ensaio para a cena.

O campo de estudo foram as aulas de Danças Contemporâneas Urbanas, no ano de 2019, pelo Laboratório Interdisciplinar em Artes da Cena/LAPIAC, no Centro de Práticas Corporais da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás. A partir da confluência interartística, utilizamos como viés as dramaturgias do corpo nas transversalidades metodológicas via saberes da dança.

Revisitamos três momentos históricos da dança no ocidente, a partir de Tambutti (2008). O primeiro momento da dança seria o modo de representação racionalista e neoclassicista.

O segundo momento ocorre com o advento da modernidade no final do século XIX até meados do século XX. No lugar de representar uma história, as pessoas dançantes tentavam expressar algo. Desprender-se como visualidade da música e da literatura. Dissolver o dualismo forma-conteúdo. Neste momento, a Dança inicia seu fim histórico, quando puxa para si um campo autônomo de linguagem artística estética.

O lugar do questionamento e não definição é o lugar político da Dança Contemporânea, como aponta Rocha (2011, p. 128). O termo Dança Contemporânea aponta uma preferência metodológica de ferramentas codificadas ou não que se utiliza das várias possibilidades não fronteiriças da Arte. Ainda assim, a Dança Contemporânea pouco rompeu com a Dança Moderna, Balé Moderno e

1544

nem com a Dança Expressionista.

Dança de Rua x Danças Urbanas

O autor Guarato (2020) discute a transição histórica e estética entre a Dança de Rua e as Danças Urbanas e como elas não são a mesma coisa. A Dança de Rua era essa hibridez que bebia das estruturas coreográficas das danças cênicas, das danças populares afro-diaspóricas estadunidenses. O que a Dança de Rua estava para a hibridez e a busca de uma própria linguagem de dança, as Danças Urbanas codificaram suas técnicas, separaram em terminologias específicas (isto é *Jazz Funk*, isto é *Hip Hop Dance*, isto é *Popping*, isto é *Locking*, etc.) com pouco espaço para a hibridez de movimentações dançantes outras.

A origem e utilização da nomenclatura Dança de Rua ou Danças Urbanas, ainda é discutida dentro do próprio setor, demonstrando a fragilidade de estudos sobre esse assunto no meio acadêmico brasileiro na atualidade. Guarato (2009, p. 81) aponta que a nomenclatura Dança de Rua surgiu não por seus praticantes, mas por curadores, jurados de festivais de Dança.

É no início da primeira década do século XXI que a mudança de Dança de Rua para Danças Urbanas começou a tomar força. E as Danças Urbanas têm recortes específicos de movimentação que caracterizam ser uma estética ou outra. É neste momento que a noção de fundamento se aprofunda.

Reconhecemos a quão extensa e complexa é a discussão sobre Danças urbanas, danças afro-diaspóricas estadunidenses e Dança de Rua e o quanto é delicado observar esses conceitos. Afim de não negar determinadas especificidades, mas utilizar todas as especificidades e ideias possíveis dentro de uma sala de aula a partir de contextualizações e conceitos dramaturgicos onde a dramaturgia pode ser utilizada como um elo entre os elementos citados.

Dramaturgias corporais - sentir e fazer como modos de inter(ações)

Segundo Caldas e Gadelha (2016, p. 12) a palavra dramaturgia tem sua origem na língua alemã e com distinção entre dois termos chave: *dramatiker* (autor de textos dramáticos teatrais) e *dramaturg* (a pessoa dramaturga dessas tessituras entre matérias e sentidos).

A autora Leite (2018), com referências em Arthur Danto e Hans Belting,

fala sobre o porquê acredita que a História da Arte deu seu fim. O primeiro sentido é o analítico-filosófico no campo estético. Os objetos artísticos já não se diferenciavam dos usos cotidianos. Momento este que se cruza com as vanguardas modernistas e se radicalizou com a Arte Contemporânea.

O segundo sentido que a autora aponta é o fim da fruição da Arte; a ideia de plateia-público nos modos de fruição; o público como espectador; experiência estética em seu fim, pois este sentido prova que a Arte busca o distanciamento dos conceitos pré-determinados da Arte como apreciação elevada. E o terceiro é o fim no sentido de finalidade.

O corpo é da ordem do acontecimento, cabe à dramaturgia trabalhar o que já está ali. Criar a partir disso. Quando o estudante entra na aula de dança, ensina-se sim que a pessoa tem um corpo. Noção de soma: dentro de si, em si. O corpo é traidor do planejamento. Ou estamos melancólicos ou estamos ansiosos. Temos ataque de futuro ou ataque de passado: o corpo não sabe disso, ele não conhece isso, o corpo é inteligente demais e não maneja isto. Ele trai o planejamento e a gente só consegue repetir igual debaixo de certos tipos de processos que, dependendo de como este se dão, podem ser violentos.

O tipo de dramaturgia a que me refiro, e que tento aplicar tanto no teatro quanto na dança, segue um certo 'processo': escolhemos conscientemente material de várias origens (textos, movimentos, imagens de filmes, objetos, ideias, ...); o 'material humano' (atores / bailarinos) prevalece claramente sobre o resto; as personalidades dos artistas e não suas capacidades técnicas são a base da criação (KERKHOVEN, 1997, p. 21).

As Danças Contemporâneas buscam aprofundamento sobre danças que transpassam as danças cênicas ocidentais no desenvolvimento metodológico na confluência de saberes. É a dança da inquietude no palco da curiosidade.



Fig. 1. *Printscreen* do videodança gerado nas aulas. Fonte: Adriel Vinícius.

Para todos verem: Fotografia de estudantes em frente ao espelho presente na sala de aula captando o reflexo de seus corpos dançantes.

Referências

GADELHA, E.; CALDAS, P. **Dança e Dramaturgia(s)** Fortaleza; São Paulo: Nexus, 2016.

GUARATO, R. Os conceitos de “dança de rua” e “danças urbanas” e como eles nos ajudam a entender um pouco mais sobre colonialidade (Parte I). **Revista Arte da Cena**, Goiânia v. 6, n. 2, p. 114-154, ago./dez., 2020. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/artce>.

GUARATO, R. **Dança de rua: corpos para além do movimento** (Uberlândia: 1970-2007). Uberlândia: EDUFU, 2008. 238 p.

GUARATO, R. **História e dança: um olhar sobre a cultura popular urbana**. 2010. 226 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

KERKHOVEN, M. V. Le processus dramaturgique *In: Nouvelles de Danse, Dossier Danse et Dramaturgie*. Brussels: Contredanse, n. 31, p. 18-25, 1997.

LEITE, A. R. N. L. Yvonne Rainer e os fins da dança: corpo, consciência e educação somática. **Doispontos**: Curitiba, São Carlos, v.15, n. 2, p. 125-133, set. 2018.

ROCHA, T. Derivas de um plano de composição em dança: o todo é menos que do a soma de suas partes. *In*: CALDAS, P.; GADELHA, E. (orgs.). **Dança e Dramaturgia(s)**; São Paulo: Nexus, 2016. p. 269-302

TAMBUTTI, S. Itinerarios Teóricos de la Danza. **Aisthesis**, Pontificia Universidad Católica de Chile Santiago, Chile. n. 43, p. 11-26, 2008.

Vanessa Voskelis (UFG)

E-mail: vanessavoskelis@gmail.com

Graduada em Dança pela Universidade Federal de Goiás. Aluna Especial no Mestrado em Artes Cênicas na ECA – USP. Técnica em Dança Contemporânea pela Escola do Futuro em Arte Basileu França (GO). Diretora e bailarina no grupo de dança Três em Cena e do grupo interartístico Esse Tal.

Alexandre Donizete Ferreira (UFG)

E-mail: alexandreferreira@ufg.br

Doutor em Artes da Cena pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Mestre pelo Instituto de Biologia da Universidade Estadual de Campinas. Docente e Pesquisador do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás/UFG. Coordenador do LAPIAC. Professor do Programa de Pós-graduação em Artes da Cena/EMAC/UFG.

1548

A dança e a socialização para a pessoa aluna com espectro autista (TEA) dentro do ambiente escolar

Vinícius Monteiro Lopes (UFBA)

Lenira Peral Rengel (UFBA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Este relato trata de um processo de Criação em Dança com uma aluna com transtorno do espectro autista (TEA), da Escola Estadual Raul de Leoni, em Viçosa/MG. A aluna, não mantinha relações sociais amigáveis, de mau humor e agressiva nas interações.

Buscando facilitar a integração dentro do ambiente escolar optei por trabalhar individualmente com a aluna em horário extracurricular o que facilitou a diminuição de fissuras na relação aluna/professor. As aulas foram pautadas na metodologia de Paulo Freire (Ed. 2015), pois, reconhece que a pessoa, ao ter conhecimento, consegue ser autora de sua libertação frente ao sistema opressor.

Para melhor entender o escopo desse relato é preciso conhecer o contexto no qual ele se dá, começando pelo sujeito implicado, ou seja, conhecer o pesquisador, diminuindo fissuras na relação entre pesquisador e objeto pesquisado.

Começamos por afirmar que, mesmo que as ciências modernas, nascidas no século 17, tenham consagrado o mito da neutralidade, noção que diz respeito a um conhecimento desencarnado, tudo o que é descrito é fruto da experiência de um sujeito imerso numa dada realidade, num determinado tempo. É sempre da sua experiência que falam o autor, o escritor, o cientista (ALMEIDA, 2016, p. 32).

Para Morin (2003) é preciso romper com a base determinista clássica e entender a pessoa como agente importante no processo da pesquisa. Feita essa consideração, como estudante/professor, atuei no curso de extensão em Dança de Salão (2010/2017) e Dança Contemporânea (2017) na Universidade Federal de Viçosa/UFV, instituição onde me graduei. Nesse ano (2017), surge a possibilidade de trabalho em dança com uma pessoa com deficiência (PcD), intitulado “Dança Contemporânea sobre Rodas”¹. Esse trabalho se deu em formato de curso de

¹ Ver. Educação inclusiva em diálogo com a Dança: práticas e reflexões (LOPES, 2021, p. 102). Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/dialogos-em-criacao-466695>.

extensão, no Prédio da Escola de Dança da UFV e em concomitante, atuei como professor de Arte na rede pública de ensino.

Em 2019, à época, professor contratado pela Escola Estadual Raul de Leoni, havia na turma do oitavo ano uma aluna com TEA. Durante as aulas, a aluna não participava das atividades em sala (que eram planejadas para participação de toda a turma), não saía para o recreio, não se socializava com ninguém além da professora de apoio. De início, tal fato me inquietou, havia inclusão da pessoa PcD na escola, mas sem integração da pessoa como ser social.

Considerar cada pessoa um conjunto de relações sociais de um espaço-tempo e que isso se soma a um Eu originário, descolado dos outros, do que o constitui como humano e como possibilidade de diferenciação, faz com que cada pessoa busque aspectos da realidade a partir do que para ela se torne relevante, do que emociona e mobiliza, constituindo assim modos de ser que são ao mesmo tempo plurais e singulares (ROMARCO, 2018, p. 178).

Para a redução dessa fissura, sugeri à aluna, que participasse de algumas vivências dançantes em horários extraclasse. Assim, trabalhei conceitos da Dança e criamos uma coreografia. É importante ressaltar que para a aluna eu apenas sugeri a vivência em formato individual, digo, sem a presença dos outros alunos da turma, pois ela não aceitava a participação com o grupo.

Para alcançar os objetivos acerca de maior mobilidade física foram utilizados conhecimentos que considero de fundamental importância para as práticas aqui expostas, tais como técnicas de dança contemporânea (contato improvisação, torções, movimentos contralaterais, elevações em duos e Dança de Salão (Samba e Forró).

Foram vivenciadas estratégias artísticas/pedagógicas junto às técnicas específicas de dança, diálogos sobre projetos de vida, autoimagem, inclusão e temas como acessibilidade, e trivialidades, para aguçar o pensamento crítico, a sensação de pertencimento e socialização, sempre de forma teórico-prática, visando minimizar ou reverter esse quadro, possibilitando experienciar o “eu”, o olhar para si, como forma de autoconhecimento e autocrítica.

Acredito que tais estratégias, acima citadas, tiveram papel crucial para a emancipação dos corpos, possibilitando maior autonomia no mundo. Tal emancipação, acarretou na diminuição de fissuras nas relações intra e interpessoais, pois, foram trabalhadas habilidades específicas que a auxiliaram em seu cotidiano

dentro do ambiente escolar. Fora surpreendente a rapidez com que ocorreu a integração da aluna dentro do ambiente escolar, além de proporcionar a aprendizagem de técnicas de dança que aguçaram o entendimento de seu próprio corpo e suas possibilidades de movimentação e socialização, o que venho chamando de ato de **Corpomancipar**.



Fig.1. A vida no cangaço. Fonte: arquivo pessoal.

Para todos verem: Foto da apresentação proposta nas atividades extraclasse, a aluna com TEA e o professor trajando figurino de cangaceira e cangaceiro na cor bege, ao fundo outros alunos da escola e acima alguns alunos e familiares.

Referências

ALMEIDA, C. M., O Território do Sujeito Implicado. **Revista Estética e Semiótica**, Brasília; v. 6, n. 1, p. 31-40, jan./jun., 2016.

1551

FREIRE, P. **Educação Como Prática Da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda, 2015;

MORIN, E.; **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RENGEL, L. P. **Corponectividade: Comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007;

ROMARCO, E. S. Acessibilidade e Formação em Dança: reflexões sobre o Corpo, Alteridade e Deficiência. **Repertório**, [S. l.], v. 1, n. 31, 2018.

Vinicius Monteiro Lopes (UFBA)

E-mail: viniciusml@ufba.br

Mestrando em Dança pelo Prodan-UFBA. Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica (IF Sudeste de Minas). Bacharel e Licenciado em Dança (UFV). Integrante do grupo de pesquisa Corponectivos. Pesquisador, professor e intérprete criador.

Lenira Peral Rengel (orientadora - UFBA)

E-mail: lenira@rengel.pro.br

Professora na Escola de Dança (UFBA). Coordenadora do PPGDança/UFBA (2019-2021). Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças. Graduação em Teatro (USP). Mestrado em Artes (UNICAMP). Doutorado em Comunicação e Semiótica – (PUCSP). Pesquisa modos de cognição situada no contexto do ensino/aprendizagem de Dança, intentando procedimentos emancipatórios.

1552

Processos de construção didático-pedagógica no contexto da educação ambiental em projeto de extensão universitária: oficinas “Dança, Artes Integradas e Natureza”

Vitória Pedro e Araujo (UFRJ)
Ana Célia de Sá Earp (UFRJ)
André Meyer Alves de Lima (UFRJ)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Introdução

A pesquisa apresenta a produção didático-pedagógica vinculada ao planejamento das oficinas “Dança, Artes Integradas e Natureza” do Projeto de Extensão “Dança e Educação Ambiental no Ensino Básico”.¹ Através de uma investigação aprofundada foi possível estruturar os objetivos; as metodologias de ensino; os conteúdos programáticos e as abordagens para facilitar as atividades no contexto de ensino remoto. Nosso estudo teve como temática central a relação filosófica, social, simbólica da água. A partir da dimensão cultural e ecológica da água interrelacionamos o eixo arte-educação-meio ambiente em prol de uma proposta integrada de ensino e aprendizagem.

O objetivo foi construir um aporte teórico que embasasse a realização das oficinas do projeto em tela. A ideia consiste em promover uma conscientização dos participantes acerca da educação ambiental e também estimular o desenvolvimento da expressividade e da criatividade, através das artes integradas.

Nosso referencial teórico é embasado na Teoria de Princípios e Conexões Abertas em Dança (TPCA) de Helenita Sá Earp (2019) e em práticas interdisciplinares em Arte-Educação utilizando a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2010).

Esse texto demonstrará alguns resultados dessa produção voltada para o ensino, pesquisa e criação em dança. Compreendemos a importância da realização de estudos como este, levando em consideração os atravessamentos ambientais e a falta de consciência ecológica que estamos enfrentando em nossa sociedade.

¹ Projeto aprovado desde 2021 nos editais do Programa Institucional de Fomento Único de Ações de Extensão da Pró Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

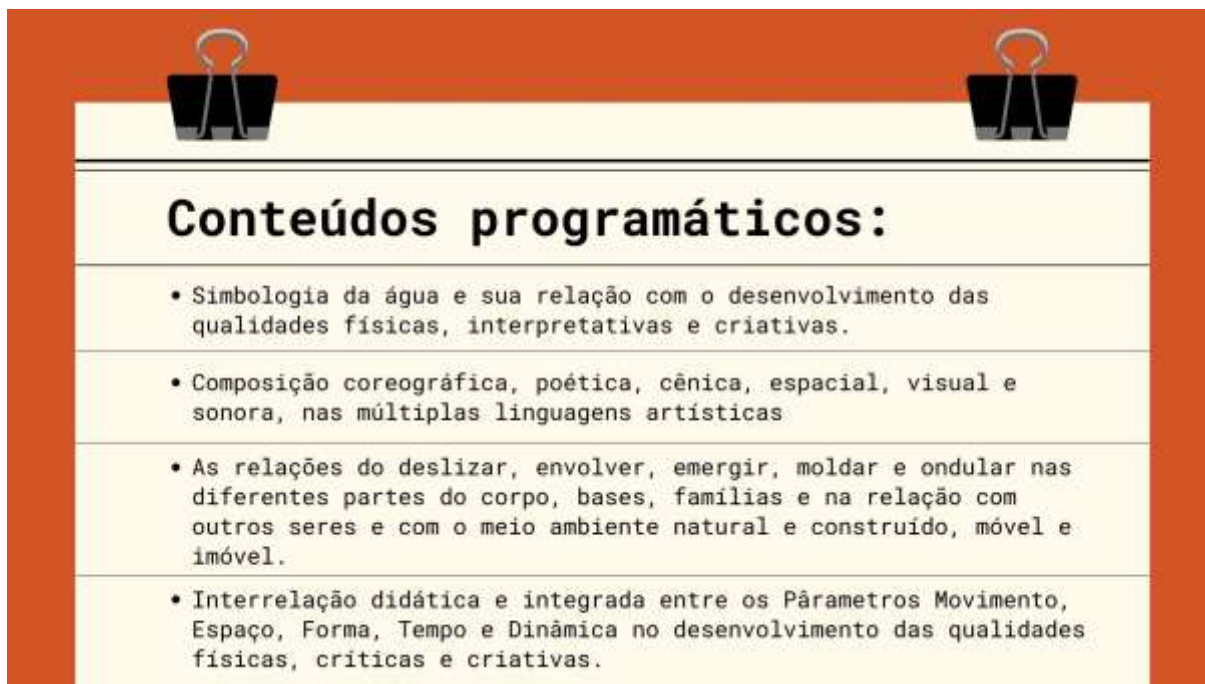


Fig. 1. Conteúdo Programático. Fonte: Autora.

Para todos verem: Imagem digital com bordas laranjas e fundo branco. Na parte superior há dois prendedores de papel pretos um do lado direito e outro do lado esquerdo. Na parte central da imagem há os textos sobre o conteúdo programático na cor preta.

Dentro dos conteúdos programáticos fomos minuciosamente detalhando possíveis temas específicos a serem trabalhados. Através da temática da água e dos parâmetros da TPCA estudamos como propor (Figura 2) movimentações integradas em dança e artes visuais.

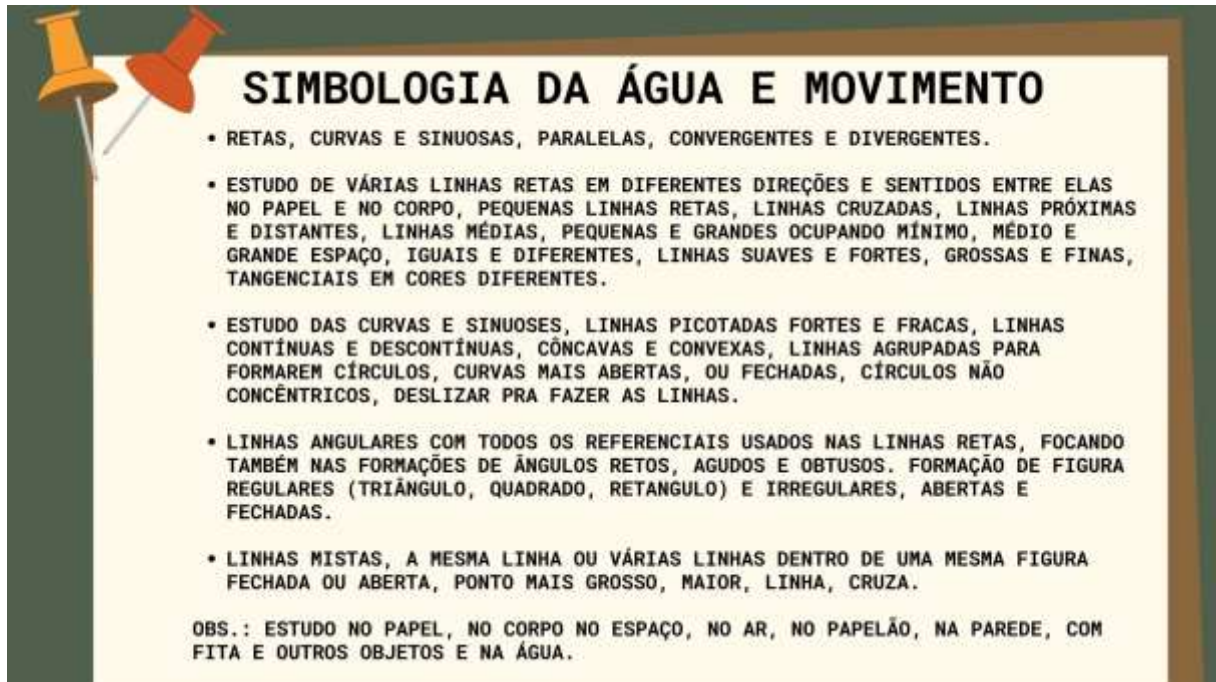


Fig. 2. Conteúdos Específicos. Fonte: Autora.

Para todos verem: Imagem digital com bordas externas verde escuro e fina borda marrom irregular dentro desta. Alfinetes de papel cor amarelo e vermelho no canto esquerdo. Fundo branco com o texto sobre conteúdos específicos em cor preta.

No decorrer da nossa pesquisa fomos elaborando um estudo com diversas proposições didáticas. Além dessas Lições de Estudo Diretivas, construímos, também, algumas propostas de roteiros (Figura 3) em diferentes processos improvisacionais.

- Roteiro e improvisação usando os elementos acima identificados (individual, duplas, trios e conjunto) (Variantes do roteiro (alunos darem ideias para o roteiro e o próprio professor)

Individual - deslizamento lento das partes na base de pé, mãos, rosto, braços, abdômen, transferir o peso acelerando e mudando os sentidos do deslocamentos, passando deslizamento rápido pelo tronco e para de frente para a câmera, de cima para baixo, passando pelos olhos, cabeça.

Roteiro duo - iniciar sucessivo ou simultâneo, mesmo tema ou um imitando o outro ou os dois em oposição da movimentação, bases, direção, velocidades, ou temas iguais com aspectos diferentes, final pode ser uma oposição ao início, podendo utilizar as variações citadas, ou deixar um em cena enquanto o outro sai, pode ser algo que vai desmanchando devagar ou um climax, algo mais intenso e rápido.

Relação com os objetos fixos - inicia deslizando na parede, vai para a base deitada como uma água esparramada, locomoção no chão, base deitada, variando a velocidade até ficar em potencial.

Relação com a água - colocar a mão na água, deixar que ela escorra, passar a água no rosto, deslizar essa água por partes do corpo, deixar pingar e no fim beber a água.

Relação com o tecido - tocar o tecido com diferentes partes do corpo, mãos, pés, cabeça, cotovelos, deslizando, jogar o pano e deixá-lo cair no corpo como se fosse uma água caindo, como a chuva ou chuveiro, deixar o tecido cair no chão o fazendo deslizar se locomovendo pelo espaço, desenhando com o pano, pegar o pano e deslizando nas partes do corpo.

Fig. 3. Exemplos de Roteiros. Fonte: Autora.

Para todos verem: Imagem digital com fundo branco rosado. Texto com exemplos de roteiros na cor preta.

A partir de tais propostas não diretivas, os alunos poderiam trabalhar a improvisação e aguçar sua criatividade. Desenvolvemos, ainda, um jogo associativo para auxiliar os alunos a construir estratégias diversificadas de composição coreográfica, considerando o contexto de encontros online. Podemos enxergar algumas dessas estratégias (Figura 4) dispostas numa organização visual que facilita o estudo.

Algumas estratégias de composição			
Variações e combinações a partir da Teoria de Princípios e Conexões Abertas	indicações sobre a movimentação individual e grupal	uso de elementos cênicos	número de intérpretes nas cenas
	acompanhamento musical, de som, voz, barulhos e ou poesia	número e duração de cenas ou de partes de cenas	formas de utilização da água
	incorporação dos elementos das artes visuais	variações a partir do digital	distribuições espaciais

O curso tem como objetivo: um processo associativo, no qual, as descobertas advindas das improvisações dos intérpretes-criadores vão sendo absorvidas e se sucedem na montagem total da obra.

Fig. 4. Estratégias de Composição. Fonte: Autora.

Para todos verem: Imagem digital com bordas na cor laranja. Fundo branco com o texto das estratégias de composição na cor preta. No canto inferior esquerdo tem cinco clips de papel na cor preta.

3. Metodologia

Possuíamos uma carga horária semanal de 20 horas para a dedicação a pesquisa. Realizamos estudos teóricos e práticos sobre o tema por dois semestres, em disciplinas curriculares. Além disso, nos reuníamos para a elaboração minuciosa do conteúdo e estudos dos planejamentos didáticos e pedagógicos englobando a relação simbólica, filosófica e política da água e natureza na proposta interdisciplinar com as artes integradas. Com todo este aporte construímos as oficinas que vêm sendo ofertadas desde o fim de 2021, até o presente momento, em setembro de 2022.

4. Resultados e considerações finais

Esta pesquisa proporcionou a criação de um amplo estudo didático pedagógico integrado a partir da TPCA. Através desse material conseguimos realizar as oficinas e o projeto alcançou cerca de 132 inscrições (Figura 5).

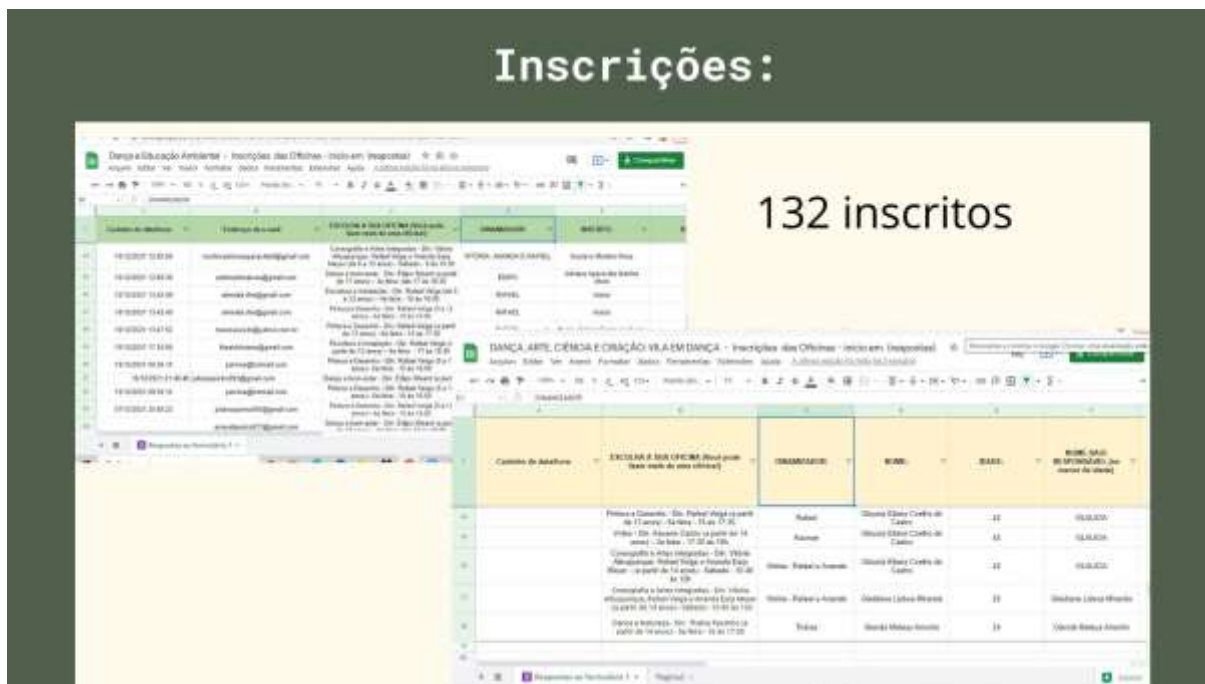


Fig. 5. Inscrições do projeto. Fonte: Autora.

Para todos verem: Imagem digital com bordas na cor verde. Fundo branco rosado com dois prints de planilhas com dados de inscrições nas oficinas. “132 inscritos” escrito em preto no fundo branco do lado direito. “Inscrições” escrito em branco na parte superior no centro, sobre a borda verde.

A realização dessas oficinas possibilitou a execução deste estudo e sua aplicação de forma democrática e circular para com os participantes da oficina, por meio de uma pedagogia engajada e metodologias didáticas bem embasadas. Além de integrar temas fundamentais e atuais por meio do ensino da arte, as aulas ampliam as capacidades criativas, críticas e expressivas dos alunos.

Referências

ARAUJO, V.; SÁ EARP, A. C.; MEYER, A. Teoria de princípios e conexões abertas em dança de Helenita Sá Earp como estratégia revolucionária de ensino em dança: um estudo dos movimentos cabeça e pescoço. *In*: CONGRESSO DA ABRACE, 11, 2021, edição *on-line*. **Anais [...]**, Associação Brasileira de Pesquisas e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, v. 21, dez. 2021. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/5337>. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

BARBOSA, A. M. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortaz, 2010.

MEYER, A.; EARP, A. C. S.; VIEYRA, A (Ed.) **Helenita Sá Earp: Vida e Obra**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2019.

Vitória Pedro e Araujo (UFRJ)

E-mail: vitoria.araujo_17@hotmail.com

Artista e pesquisadora. Formada no Curso Técnico em Dança da FAETEC. É graduanda em Dança na UFRJ, desde 2017. No mesmo ano, passou a integrar como intérprete-criadora a CDC UFRJ. Foi Bolsista de Iniciação Artística do Projeto “A Poética das Situações do Corpo no Espaço”. Atuou como monitora em “Expressão Corporal” e como coreógrafa no projeto Ópera Studio UFRJ.

Ana Célia de Sá Earp – Orientadora (UFRJ)

E-mail: anaceliadesaearp@eefd.ufrj.br

Professora do Programa de Ensino e Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Criou e implantou o Curso de Bacharelado em Dança da UFRJ (1993). Tem experiência em técnica da dança e processos de criação, atuando principalmente em temas relacionados aos Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp.

André Meyer – Coorientador (UFRJ)

E-mail: andremeyer@eefd.ufrj.br

Professor do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dentre suas linhas de pesquisa destacam-se: Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp, Composição Coreográfica e Ecoperformatividade.

O ensino da Dança em período pandêmico: os desafios e processos compartilhados por alunos bolsistas no PIBID-Dança

Wilhan dos Santos Coelho (UEA)
Rutiana Correa de Freitas (UEA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Resumo

O presente texto aborda experiências e vivências na educação do Ensino Fundamental II com discentes de graduação em Dança inseridos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Dança). As atividades ocorreram na Escola Estadual Cacilda Braule Pinto, em Manaus, sob a supervisão da professora Claudia Nascimento e o professor Robson Ney, com o objetivo de explorar a percepção e a expressividade do corpo em movimento por meio da manifestação de formas e gestos. Como base teórica contamos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2018); Laban (1978), fatores expressivos do corpo; sob a mediação da coordenadora Profa. Dra. Meiriane Carvalho estudamos o ensino da dança para as escolas, Rangel, Aquino e Costa (2017).

O desafio da prática docente com o ensino remoto foi elaborar estratégias metodológicas que pudessem alcançar os alunos, e tornar a experiência de tela em experiência corporal, numa perspectiva da criação expressiva do corpo. Como metodologia de trabalho, elaboramos oficinas em formato de vídeo para que os alunos pudessem assistir no momento em que desejassem sobre a atividade e desenvolver o trabalho em tempo e lugar escolhido. A proposta da atividade foi experimentar os movimentos propostos pelos pibidianos e depois sugerir mudanças a partir de uma linguagem própria. Como resultado, observamos alunos, sobre a perspectiva da manifestação de formas e gestos, que ainda reproduziram movimentos semelhantes aos mediadores; enquanto outros conseguiram expressar movimentos singulares, criando uma linguagem expressiva e particular, com isso foi possível conhecer a disponibilidade e dificuldade de cada um para o movimento. Como resultado obtivemos a participação e envolvimento significativo dos alunos durante as oficinas, mas a metodologia em improvisação poderia ser mais dinâmica,

1561

podendo ser destacado a realização de movimentos singulares de cada um deles, a espontaneidade, a energia empregada em cada comando e respondida no corpo, gestos expressivos na espacialidade, alcances do corpo (facilidades e dificuldades). O fato de proporcionar o incentivo da dança na escola junto ao programa podemos relatar a importância significativa do PIBID-Dança nas escolas, essa passagem pode contribuir nas próximas vivências dos alunos com mais autonomia e conhecimento em sua realidade familiar, cultural e social no seu processo de amadurecimento.

2. A dança no contexto expressivo do corpo

A tecnologia estava a favor do ensino, mas era necessário pensar em uma estrutura que pudesse chegar aos alunos da turma. Levando em consideração que a dança faz parte da área de conhecimento que precisa estar na escola oferecendo benefícios para a saúde corporal e para o desenvolvimento de novas experiências, nesse sentido, a vivência dos alunos será abordada como forma de analisar os corpos durante o desdobramento das atividades.

Os alunos já desenvolviam atividades artísticas, e o programa chegou como complemento apresentando a dança como atividade prazerosa nesse contexto atual de experiência que se configura como de intervenção multidisciplinar, podendo aproximar professores e alunos, o espaço dessa vertente perpassa por vários significados que vão além da expressividade corporal, dialoga com questões subjetivas a cognição, o corpo, o comportamento, estimulando a si mesmo no pensar, sentir, construir, onde pode desenvolver novas sensações de perceber o mundo.

Os encontros de formações do programa trouxe reflexões acerca dos estudos voltados a Base Nacional Comum Curricular-BNCC¹ Artes que pontua:

A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura (BNCC, 2018, p. 193).

¹ A Base Nacional Comum Curricular-BNCC, são diretrizes que têm como principal objetivo o desenvolvimento uniforme e pleno de todos os estudantes, **regulamentando o currículo com propostas de aprendizagens fundamentais** e essenciais no âmbito educacional.

No entanto, acompanhamos mais de perto o desenvolvimento dos alunos numa prática livre, a ação desse processo pontua as formas de expressividade corporal quando a dança acontece, seja num olhar, uma palavra, o som da música, qualquer manifestação exercida nos conduziu a uma semiose corpórea que está relacionada à vida cotidiana e que tem muito a dizer sobre si mesmo. A experiência na linguagem escolar que aconteceu durante a pandemia atravessou várias sensações de preocupação, isolamento, desemprego, tristeza, lágrimas, diversos corpos no mundo estavam na luta pela vida, incluindo os estudantes e profissionais da educação estavam na batalha pela sobrevivência. Em meio a tanto caos, tivemos que nos adaptar nas comunicações sociais no intuito de levar o ensino.

Foi realizado produções de vídeos, mostrando o movimento consciente da articulação no mover, adicionando a respiração com os propósitos espontâneos do corpo livre, nessa prática os alunos tiveram que assistir, desenvolver a atividade e depois encaminhar seu próprio exercício, dando autonomia para os alunos na elaboração dos conteúdos no envolvimento tecnológico da atualidade, tivemos acesso aos vídeos pelo *google drive* e o foi observado a diferença de movimentos sobre a percepção de cada aluno, uns praticavam os exercícios iguais da proposta estruturada nos vídeos, já outros realizavam de acordo com suas possibilidades sobre outros caminhos, nesse processo a captura de entendimento sobre o corpo se concentra nos estímulos cognitivos através da memorização, com isso podemos perceber o quanto foi significativo a atividade corporal até conseguir multiplicar a sensação na fala.

O fechamento das escolas comprometia um espaço mais adequado para as atividades, e propor aulas gravadas exige muito esforço e paciência de elaborar até sua edição, pois, a proposta teria que transitar pela ludicidade, não haver ruídos durante a execução, pensando na visualização sucinta do trabalho propondo um material de qualidade, assim, os alunos poderiam assimilar e reproduzir os conteúdos de improvisação em dança no ambiente de casa. Posteriormente algumas oficinas foram oferecidas via *Google Meet*, onde esses encontros haviam necessidades que fugiam do controle, como falta de energia, a conexão da internet instável, falta de aparelho eletrônico para estar presente no ao vivo, falta de uma rede Wi-Fi que não tinha, porém, todas essas situações foram sendo resolvidas na tentativa de melhorar os encontros, acreditando que essas dificuldades

3. Considerações finais

Havia um interesse de alcançar os estudantes, e o programa construiu estratégias para acolher e manter os alunos na dança, enfatizando o conhecimento pelo o movimento, onde oportuniza uma grande fonte de experiências para quem participa, conhecendo a realidade do professor na ação, nesse processo contínuo do planejamento que oportuniza a visão realista da figura do docente. Mesmo sem contato físico no início foi possível nos abraçar através do movimento, levando a percepção do nosso próprio calor e respiração em cada prática. Diante de todo esse percurso no ensino remoto, o projeto trouxe a oportunidade de complementar a vivência de alunos da universidade nas escolas públicas de Manaus, proporcionando o conhecimento dentro da sala de aula nesse conjunto educativo que os professores dividem todos os dias, saber suas necessidades e compartilharem a experiência da sala de aula e como ser a diferença no ensino, alimentando a didática e o planejamento pedagógico na escola.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

RANGEL, B.; AQUINO, R. COSTA, L. C. (orgs). **Referenciais curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação**. Salvador, Casa Aberta Editora. 2017.

Wilhan dos Santos Coelho (UEA)
E-mail: Wilhansantos122@gmail.com

Graduando em licenciatura em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), artista da cena, ator, bailarino, coreógrafo, com experiência em festivais folclóricos, performances cênicas, intervenções, bailarino na Cia. Entrecorpus e na Escola de Artes Cênica Espatódea Trupe Produções Art

Rutiana Correa de Freitas (UEA)
E-mail: rutianac@gmail.com

Graduanda de Licenciatura em dança pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), bailarina com experiência em dança contemporânea no 4º festival de dança de Manaus, possui experiência em Monitoria na disciplina de Estudos Contemporâneos do Corpo, atualmente é secretária da turma de mestrado no PPGSC-UEA (Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva).

A presença do *Hip Hop dance* no *Tik Tok*

Yasmin de Almeida Barros Costas - Autora (UFRJ)
Denise Maria Quelha de Sá - Coautora (UFRJ)
Carolina Natal - Coautora (UFRJ)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Palavras-chave: HIP HOP. DANÇA. TIK TOK.

1. *Tik Tok* e o *Hip Hop*

No primeiro trimestre do ano de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o início da pandemia do COVID-19 (UNASUS, 2020). A partir do isolamento social – medida de segurança estabelecida pela OMS – é observado o aumento no acesso às redes sociais, transformando a forma de interação social nesse período (CHIES; REBS, 2021). Como graduanda do Curso de Bacharelado em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pesquisadora do movimento *Hip Hop* desenvolvo essa pesquisa com o intuito de investigar sobre como o *Hip Hop Dance* é abordado no espaço virtual do aplicativo de vídeos *TikTok* e quais as consequências desse uso para o reconhecimento e desenvolvimento do profissional da área.

Para isso, busco evidências da presença do *Hip Hop* através de vídeos dançados em formato *Dance Challenge* presentes no perfil de Alisson Jordan e Arielle Macedo. Utilizo a revisão bibliográfica para apresentar os elementos constituintes dessa dança e cultura, a entrevista do profissional do *Hip Hop* Rodrigo Soninho e um debate protagonizado por profissionais das Danças Urbanas no evento *Rio Dance Lab* sobre questões relevantes que levam em conta a dança, o *App*, apropriação, mercado de trabalho, e outros aspectos.

Segundo a pesquisa sobre o *Tik Tok - O Crescimento do TikTok e o Impacto da Pandemia nos Usuários de Redes Sociais* (2021):

Trata-se de uma rede social para o compartilhamento de vídeos curtos, com até três minutos de duração, na qual os usuários contam com diferentes ferramentas de edição e podem incluir filtros, legendas, trilhas sonoras, *gifs* e efeitos de forma prática e intuitiva. Seu conteúdo é baseado em tendências e os usuários realizam *challenges* (desafios), dublagens, imitações e coreografias. Isso

instiga a participação de outras pessoas e atrai, principalmente, o público jovem. Além disso, sua aba explorar possui um apelo para a viralização de conteúdo, fator determinante para o crescimento e o sucesso do *TikTok*.

Alguns dos termos mais utilizados – a partir da investigação no aplicativo dos vídeos de dança – são *Dance Challenge* (desafio de dança), quando no vídeo postado por um usuário ele dança uma sequência feita por outra pessoa, e o *Dance Credits* (crédito da dança) criador da sequência que desafia outros usuários. Eles aparecem abreviados como "DC". As *Hashtags* possuem um papel importante na localização e distribuição dos conteúdos pelo aplicativo.

A investigação dessa pesquisa parte das *DCs*, mais precisamente das movimentações, passos de dança que aparecem repetidas vezes em vários *Dance Challenges*. Alguns desses passos são ensinados nos vídeos em formato de tutorial de dança, onde o usuário, normalmente sem formação ou estudo em dança, explica como fazer uma movimentação. Um dos vídeos assistidos no perfil *A vida de quem dança* (@avidadequemdanca_), em uma publicação de 23 de março de 2021, gerou certa polêmica por dançarinos profissionais sobre a forma como estavam sendo ensinados passos característicos do *Hip Hop* - uma das muitas Danças Urbanas - fugindo da nomenclatura real, e gerando uma banalização do fazer artístico dos profissionais da dança.

Dou início à minha investigação na busca de elementos constituintes da cultura *Hip Hop* na plataforma e seleciono os *Dance Challenges* presentes no perfil de Alisson Jordan e Arielle Macedo, profissionais das Danças Urbanas. Essas *DCs* são reproduzidas por centenas de pessoas que acompanham esse desafio por meio das *Hashtags*, e percebo que a maioria desses seguidores reproduzem a movimentação sem conhecimento do que é, de onde vem, e o motivo da existência dessas danças.

Para instrumentar a pesquisa utilizo como referência bibliográfica Danças Urbanas no Brasil de Vanessa Santos, para observar como os elementos constituintes dessa dança e cultura se desenvolvem no país. Uma entrevista com o profissional de *Hip Hop* Soninho, onde busco compreender a sua perspectiva sobre a cultura. E a participação e transcrição do debate ocorrido com profissionais da área no evento *Rio Dance Lab*, descrito por Soninho como: "evento multidisciplinar voltado para as *Street Dances*, onde promovemos *Workshops*, *showcase*, debates, palestras, batalhas e principalmente a integração dos dançarinos", a temática do

debate foi "Dança e novas mídias: Qual o próximo passo".

2. Novas mídias e a vivência do *Hip Hop*

As falas de professores no evento *Rio Dance Lab* possibilitaram muitas reflexões sobre a problemática levantada na pesquisa. Para Jaqueline Monteiro sobre o *Tik Tok*: “me incomoda muito essa coisa da gente ficar preocupado em diminuir nosso movimento para caber na tela. A gente não faz plano médio, não faz movimentação expansiva, a gente perde a nossa criatividade”. Para ela, “arte é sobre criatividade, sobre expansão, abrir sua mente, coletivo” e complementa que “não adianta a gente querer ser coletivo com quem não é da nossa cena [...] a banalização está perdendo muito da história de tudo, está tudo muito vazio, vago, simples”.

Segundo o professor Olye, “quem bater de frente com a onda, vai tomar caixote”, validando a possibilidade do trabalho no *Tik Tok*. Para o professor PH:

O *Tik Tok* hoje é uma grande porta de visibilidade, propagação de conteúdo ao redor do mundo, de trabalho remunerado, o que podemos fazer para ocupar essa rede? O que fazer para tomar a perspectiva do ensino em Dança, dos vídeos artísticos e potencializar esse espaço através de pessoas que estudam e vivenciam as Danças Urbanas?

Jaqueline Monteiro afirma que busca produzir vídeos de qualidade de suas coreografias, das aulas que ministra de *Hip Hop*, como possibilidade para expor e transmitir mensagens através da sua dança.

Através dessa pesquisa não objetivo dizer o que deve ser feito, validar ou invalidar o espaço do *Tik Tok* e penso em como trazer para a minha graduação pessoas, danças, artes que me inspiram e me motivam a fazer arte, afirmando o espaço de cultura e reconhecimento do *Hip Hop*. Durante o processo de investigação me deparei com a problemática de registros, divergência de informações, a falta do espaço de discussão e teorização sobre Danças Urbanas. E, agora sigo com o foco no *Hip Hop*. Nele busco, através dos profissionais que me inspiram, registros, falas, perspectivas, contribuir para constituir o cenário dessas Danças no Brasil.

Compreendo que estou iniciando uma pesquisa de vida, e finalizo essa escrita com uma questão: Entendendo as complexidades apresentadas que cercam

esses profissionais, e a visão que possuem sobre as Danças Urbanas no *Tik Tok*, ainda que seja uma escolha pessoal ocupar esse lugar, vale a pena, diante das dificuldades que essa arte enfrenta sobre reconhecimento, oportunidades de trabalho, dinheiro, investimento, negar esse espaço que tem crescido cada vez mais?

Referências

BARCELLOS, A; HENERICKA, C; PAES, F; PRADO, J; TASSONI, P; DOMINGUES, R; RUSCHEL, R; BATISTA, T Z; VARGAS, V; MOURÃO, V. **O Crescimento do TikTok e o Impacto da Pandemia nos Usuários de Redes** – Blog PUCRS. Disponível em: <https://www.pucrs.br/blog/entenda-o-sucesso-do-tiktok/> acesso em: 19 set. 2022.

CHIES, L.; REBS, R. Pandemia e as motivações sociais para a produção de ciberdanças no TikTok. **Revista da FUNDARTE**, [S. l.], v. 44, n. 44, p. 1-19, 2021.

SANTOS, V. G. **Danças Urbanas no Brasil**: Terminologias, profissionalização e festivais. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

SE/ANASUS, A. **Organização Mundial da Saúde declara pandemia do novo Coronavírus**. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus> Acesso em: 19 set. 2022.

Yasmin de Almeida Barros Costa (UFRJ)

E-mail: yasmin.mgy@gmail.com

Aluna da graduação em Dança na UFRJ, professora de Danças Urbanas no projeto de extensão Comunidança UFRJ, intérprete, criadora e pesquisadora na Cia Comunidança UFRJ.

Denise Maria Quelha de Sá (UFRJ)

E-mail: deniquelha@hotmail.com

Licenciatura Plena em Educação Física e Desportos/UFRJ; Especializada em Psicomotricidade/UCAM e em Dança Educação/UFRJ; Mestre e Doutora em Memória Social/UNIRIO. Coordenadora do Projeto de Extensão Comunidança e do Projeto de Iniciação artística e cultural Cia Comunidança e Substituta Eventual da Coordenação de Licenciatura do Curso de Dança da UFRJ.

Carolina Natal (UFRJ)

E-mail: natal.carolina@gmail.com

Coreógrafa no curso de Dança da UFRJ, Colaboradora do Programa de Pós Graduação em Dança (PPGDan) da UFRJ e integrante do grupo de pesquisa Mulheres da Improvisação. Investiga as relações que se atravessam entre o corpo e o gestual na imagem, e aproxima-se dos estudos do cinema para a dança na imagem. Doutora e Mestre em Multimeios (UNICAMP) e Bacharel em Dança (UNICAMP).

Dança e Diáspora Negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Relatoria CT Dança e Diáspora Negra

Profa. Dra. Amélia Conrado (UFBA)
Prof. Dr. Fernando Ferraz (UFBA)
Profa. Dra. Maria de Lurdes Paixão (UFRN/UFBA)
Prof. Dr. Lau Santos (UFBA)

O Comitê Temático **Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras** teve a atuação dos Professores Coordenadores: Doutora Amélia Conrado (UFBA), Doutor Fernando Ferraz (UFBA), Doutora Maria de Lurdes Paixão (UFRN/UFBA), Doutor Lau Santos. Foram 38 trabalhos inscritos – (36 artigos e 2 painéis), ocorrendo até o final do evento 33 comunicações orais e 2 painéis organizados em 6 sessões, três delas simultâneas. Cada sessão apresentou uma média de 8 comunicações, com quinze minutos de apresentação cada, organizadas em grupos de 4, seguidos de breve debate analítico de 25 minutos. Notou-se entre os comunicadores (professores, doutores, doutorandos, mestres, mestrados e alunos de graduação inscritos) as seguintes vinculações institucionais: UFBA, UESB, UFRGS, Unesp, UFPB, UNEB, UFRJ, UERJ, UFRN, Furb, UFP, Unirio.

A seguir relaciono uma série de temáticas que compõem com o campo das danças negras afrodiaspóricas uma relação histórica fundamental e que foram temas discutidos nas sessões do CT, quais sejam: a quadrilha junina, o *breaking*, o passinho foda, a capoeira, as danças do Oeste africano, as técnicas modernas (Silvestre – Acogny), as danças de salão, os Afoxés, a análise das corporalidades presentes nos rituais litúrgicos afro-brasileiros, as escolas de samba, o swing afro baiano, o sapateado, a improvisação em dança com objetos-arquivo afro-referenciados, pagode baiano e a produção de uma dança contemporânea afro-referenciada. A partir dessas aparições foram desenvolvidas discussões sobre as dramaturgias em dança, as correlações entre tradição e contemporaneidade, olhares biográficos sobre artistas das danças negras, os exercícios de curadoria, o processo de curricularização de epistemes e metodologias afro-referenciadas, seja nas escolas públicas ou nas universidades, a noção de gênero a partir da produção teórica africana, a produção de olhares somáticos afro-referenciados, a revisão de historiografias tradicionais da dança, a politização de noções em torno do hibridismo, a relação entre arte, dança e saúde mental de sujeitos racializados, a produção de

1573

epistemes a partir das experiências vividas no contexto diaspórico, a investigação de estratégias de produção artística que busquem autonomia, contrapondo-se as lógicas capitalistas excludentes e coloniais.

O CT gostaria de elogiar os colegas da Direção, Coordenação de Comitês e Secretaria (Lakka, Marco Aurélio e Marcelo) no apoio e suporte atento para a organização do evento. No entanto, é importante ressaltar a precarização do funcionamento do comitê devido à falta de monitores nas sessões simultâneas, situação informada na véspera do evento. Tal situação, em que coordenadores foram obrigados a atuar como monitores, mediando questões de secretaria e monitoria acabou por facilitar a participação de Mestres e artistas periféricos (não inscritos) convidados. Essa presença foi fundamental para o desdobramento de reflexões e a potencialização do encontro científico, o que provocou durante a sessão de relatoria interna questionamentos sobre a autonomia do comitê na organização de arranjos próprios, visto a especificidade teórico metodológica que as relações com os mestres solicitam e as condições de organização na Associação em pleno contexto remoto/pandêmico.

A seguir produção poética desenvolvida durante a última sessão do CT em que foi produzida essa relatoria:

As experiênciAÇÕES gingadas apresentadas pelas/os pesquisadoras/pesquisadores trouxeram seu “aterramento” como ação emancipatória e contra colonial dando visibilidade aos mestres pretos e mestras pretas que são invisibilizados pelo sistema capitalista, patriarcal, hétero-branco. Nossas respostas contra hegemônicas são rítmicas, estão plenas de sonoridades “taps-slaps-samba”, swingam pelo berimbau na luta contra a apropriação de nossas práticas culturais e de nossas epistemes. Somamos! UBUNTU! Somamos nossos corpos e idades! Somáticos!??? Não, somos senioridades! Nossos mais velhos e mais velhas dançam nas cadeiras, mostram sua energia, a força do seu asé sem ter que demonstrar o vigor de um corpo sexualizado pelos olhares eurorreferenciados. Armengar é potência criativa, é estética-solução do povo preto pra qualquer problemão. É também dançar par.eado com uma pena, uma pedra, uma folha de árvore ou pedaços de tecidos, vestidos de nossas avós do ilê Ayê, Olodum, Muzenza, Malê Debalê! Desfilamos o estandarte da alacridade no bloco de malhas vestidosparangolés. É Periferia! É revolução, sem mais arredores, estamos atentos a toda e qualquer apropriação. Somos graves, médios, agudos, tambores

desobedientes à cooptação de nossas cosmopercepções pelo sistema vigente! Nossa filosofia também é macumba, oriki, itã, elinga! Lutamos na ginga e na mandinga contra o genocídio, epistemicídio, semicídio, estéticídio! Nossas pesquisas-griô são importantes registros sociais, históricos, políticos e matriciais! O objetivo é produzir referências para outres pesquisadores negres que venham dar continuidade na caminhada encruzada do povo preto dentro do universo acadêmico. Nossa encruzilhada é lugar-trânsito entre a academia e os quintais, os subúrbios, as periferias, as rodas, as ruas e os carnavais. Lugar onde nossas corp.oralidades gritam dançando o legado de nossas saBenças encantadas ancestrais. Estamos Sapateando nosso samba na cabeça da colonialidade do poder (Quijano) enquanto jogamos a capoeira emancipatória e “aterrada das camuços”. Somos seres malandreado saBenças nas frestas do sistema dominante. Gingamos, logo (re) existimos! Sambamos, logo, como cambonos, ensinamos-aprendendo e aprendemos-ensinando. Somos Cria, Criado, Criação. Somos o passo encruzado do passinho-foda. É passinho-foda, assim se fala! Somos *breaking* que é rumba da Santeria cubana, encantamento e magia. Nosso swing afro-baiano é um bom Cozido feito por Antônio(s), Anésias, Maria(s), Eusébio (Lobo-pesquisador), Oxalá, Omolu, Stella(s), Valdina(s), Nego-Rasta, Jakaré-professor, Nego-dito, Zambi, Zumbi. Nosso balanço é inquieta/ação de quadril, é desdobramento da diáspora africana. É RitmiCIDADE! Balançamos o corpo no rolê de nossas pesquisas para derrubar os pilares racistas das estruturas por onde ANDAMOS! Ou melhor, Dançamos! No coração, nosso patuá é guia no peito! Com oito movimentos formamos a dança da trans-gre-ssão! Quer saber? Somos tudo que a boca come e Exu é o Senhor da Comunicação!

*Atenciosamente,
Coordenadores do CT.*

Artigos

Que dança *tap* é esta no sapateado do Brasil?

Ana Luiza de Castro Leite Gori (UFBA)

Comitê Temático Dança e Diáspora Negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: O presente estudo visa verificar se o estilo de dança sapateado praticado no Brasil refaz as características essenciais da dança *tap* desenvolvida nos Estados Unidos da América (EUA), para além da movimentação e técnica, levando em consideração as bases históricas, étnicas e culturais sobre as quais foram desenvolvidos os conceitos e as epistemes em cada país. Ainda este ensaio promove a reflexão sobre as fundações que foram sendo construídas dentro deste fazer no Brasil, as quais permearam as estruturas brancas e violentas, desviando suas características fundamentais, filosóficas, étnicas e raciais. Em comprovando que a dança *tap* é diaspórica, negra e marginalizada, nascendo junto com músicas como o jazz, se tem o início de uma dicotomia experienciada no Brasil, já que o nome muda, passa a ser abraçado pelo guarda chuva dos sapateados, que são inúmeros no Brasil como o Coco, a Catira, a Chula, o Maracatu e tantos outros. O que o presente estudo coloca em pauta é como o embranquecimento da dança *tap* dificultou as possibilidades de reconhecimento da negritude desta dança como um fazer preto, diaspórico e urbano.

Palavras-chave: SAPATEADO, TAP DANCE, AFRODIASPORICO, DANÇA NEGRA

Abstract: The present study aims to verify if tap dance style practiced in Brazil remakes the essential characteristics of the tap dance developed in the United States of America (USA), in addition to movement and technique, taking into account the historical, ethnic and cultural bases on the which concepts and epistemes were developed in each country. This essay also promotes reflection on the foundations that were being built within tap dance in Brazil, which permeated the white and violent structures, deviating its fundamental, philosophical, ethnic and racial characteristics. In proving that tap dance is diasporic, black and marginalized, being born along with music like jazz, there is the beginning of a dichotomy experienced in Brazil, since the name changes, it starts to be embraced by the umbrella of the *sapateado*, which are numerous in Brazil such as Coco, Catira, Chula, Maracatu and many others. What the present study puts in question is how the whitening of tap dance hampered the possibilities of recognizing the blackness of this dance as essentially a black diasporic and urban dance.

Keywords: TAP DANCE, AFRO DIASPORIC, BLACK DANCE

1. Breve Histórico da Dança *Tap*

A dança *tap* teve seu desenvolvimento nos Estados Unidos da América

(EUA), através dos negros em diáspora.

Assim que chegam aos EUA, os negros são levados para as *plantations*, em grandes fazendas, para trabalharem forçadamente para senhores brancos. É importante refletir que os negros chegam de diferentes países e regiões da África, com línguas diferentes, costumes diferentes e eles não necessariamente se entendem entre si. Segundo Malone (1996), por volta de 1720, na Carolina do Sul os habitantes negros chegavam a doze mil habitantes e os Europeus estavam em nove mil habitantes.

Nas *plantations*, os negros começam então a serem forçados a cantarem e dançarem para os donos das terras.

Escravos trabalhavam nas plantações do crepúsculo ao amanhecer sob o calor sol e com alimentação e repouso inadequados; independentemente, durante a noite horas, eles deveriam se apresentar através da música, canto e dança para seus senhores brancos¹ (THOMPSON, 2014, p. 69 - Tradução nossa).

Em Stearns (1994), há um enfoque maior na semelhança entre as danças de 1950 em diante com as da África e dos negros em diáspora através dos relatos e testemunhas que o autor mesmo ouviu. Já em Thompson (2015), a visão é da exploração descontrolada da dança e da música dos negros pelos brancos escravocratas o que mais tarde, levou a criação da indústria do entretenimento. Porém, ambas obras tem em comum a afirmação da contribuição inesgotável da cultura africana em diáspora que se alimentou do que havia no continente americano, mais especificamente nos EUA, para manter suas origens e construir novos elementos culturais.

A dança *tap*, surge então nesse contexto, delineando a multiculturalidade da diáspora em música, dança e religiosidade. *Tap* é fruto dessa confluência, desse agrupamento negro que define um conjunto de movimentos étnicos, filosóficos, culturais e artísticos destas pessoas que, desde a travessia do Atlântico, trocam saberes e experiências.

Em oposição às abordagens nacionalistas ou etnicamente absolutas, quero desenvolver a sugestão de que os historiadores culturais poderiam assumir o Atlântico como uma unidade de análise única e complexa em suas

¹ *Slaves worked on the plantation fields from dusk to dawn under the hot sun and with inadequate food and rest; regardless, during the Evening hours, they were expected to perform through music, song and dance for their white masters.*

discussões do mundo moderno e utilizá-la para produzir uma perspectiva explicitamente transnacional e intercultural (GILROY, 2012, p. 57).

Assim, Gilroy (2012) define o Atlântico, não apenas como um oceano, na perspectiva geográfica, mas também como conjunto cultural que vai muito além de transporte forçoso de pessoas negras, mas de uma junção de etnias, línguas, hábitos, ciências e muitas outras características que foram responsáveis pelo processo civilizatório dos países escravocratas.

Ainda no contexto das *plantations*, os negros tentando se comunicar e entender o novo contexto de suas vidas, utilizavam materiais locais para criarem seus próprios instrumentos e, assim, suas músicas, que mais tarde se chamariam *slave songs* ou música dos escravizados. A dança também foi se desenvolvendo e era nítida a semelhança com as culturas em África.

Um exemplo de dança da África Ocidental que persistiu no sul escravocrata foi o *ring-shout* [...] Assim, o tipo de apresentação, também conhecido como "*ring-shout*" ou apenas "*shout*" entre os negros, foi uma dança religiosa / sagrada que sobreviveu a travessia do Atlântico e continuou na América do Norte. O *ring-shout* nas plantações dos Estados Unidos parecia bastante semelhante às danças realizadas em várias regiões da costa oeste da África² (THOMPSON, 2015, p. 114 - Tradução nossa).

É possível perceber a semelhança do *ring-shout* com a dança *tap*³ sendo o início de uma forma mais aproximada com o que se tem atualmente. A confluência entre música e dança e os ritmos criados remetem a origem de um novo fazer em dança, o *tap* e na música o início do que se conhece como *gospel*.

De fato, a história da civilização estadunidense se confunde com a criação e desenvolvimento artístico e cultural que os negros fundaram naquele país. Não se dissocia África e EUA para contar esta história.

E ainda, entendendo a construção e desenvolvimento da dança *tap*, Stearns (1994), faz uma tentativa de classificar características existentes nas danças afrodiáspóricas. Primeiro: dançar com pés descalços a favor dos passos de deslizamentos, arrastamento ou *shuffles*; segundo: danças africanas são frequentemente dançadas de uma posição mais flexionada e corpo dobrado na

² One example of West African dance persisting in the slave South was the ring dance. [...] This type of performance, also known as the "ringshout" or just "shout" among blacks, was a religious/sacred dance that survived the Middle Passage and Continued in North America. The ring dance on plantations throughout the United States looked quite similar to the dances performed throughout various regions on Africa's West Coast.

³ Saiba mais em: <https://www.youtube.com/watch?v=NQgrlcCtys0>.

cintura; terceiro: danças africanas, usualmente imitam animais em detalhes realísticos; quarto: improvisação tem enorme relevância nas danças africanas, a expressão da individualidade é muito importante; quinto: a dança dos africanos é centrífuga, advinda dos quadris e perna se move pelos quadris e não pelos joelhos.

A dança *tap* não refuta em apresentar a maioria das características as quais também estão presentes na origem e desenvolvimento de tantos outros fazeres.

[...] No entanto, deve-se reconhecer que a população escravizada entrou no comércio doméstico com vários costumes musicais e dançantes, e o comércio doméstico como uma empresa tem sua própria cultura de artes cênicas, então este palco público dentro da instituição da escravidão influenciou a cultura americana, como um todo⁴ (MALONE, 1996, p. 157).

A história dos EUA se confunde com a presença negra em seu território que não só povoou e construiu o país, mas desenvolveu sua excelência artística desde o início.

2. A dança *Tap* como Sapateado Americano no Brasil

Antes de iniciar esse diálogo importante, é preciso que se diga que a construção deste estudo se deu através de uma pesquisa analítica partindo de uma análise historiográfica uma vez que é preciso entender certas questões dadas como firmadas. Ao perceber o passado é possível notar alguns desvios importantes que tornam a dança *tap* o que ela se faz hoje no país.

No Brasil a dança *tap* chega num contexto diferente. O advento do cinema em *Hollywood* e os filmes musicais que retratavam uma dança mais parecida com as europeias, por assim dizer, que fugia da expressão negra da dança *tap*.

De acordo com Mattar (2020), Phillip Ascott, um australiano que veio para o Brasil começou a ensinar a dança numa periferia em São Paulo, por volta de 1945.

Então, o Brasil passa a consumir uma dança Hollywoodiana e ensinada por um estrangeiro, tem-se uma transmissão de herança cultural, porém formatada diferentemente.

Essa questão é tão séria, que a migração da dança estadunidense para

⁴ [...] However, it must be recognized that the enslaved population entered the domestic trade with various music and dance customs, and the domestic trade as an enterprise has its own performing-arts culture, so this public stage within the institution of slavery influenced American culture, as a whole.

território nacional pode incorrer em desconsiderações graves, como bem dimensiona Hall (2013), quando afirma que pode haver uma exclusão muito severa e uma apropriação muito maior do que se possa mensurar.

Mas acredito que esses repertórios da cultura popular negra – uma vez que fomos excluídos da corrente cultural dominante – eram frequentemente os únicos espaços performáticos que nos restavam e que foram sobredeterminados de duas formas: parcialmente por suas heranças, e também determinados criticamente pelas condições diaspóricas nas quais as conexões foram forjadas. A apropriação, cooptação e rearticulação seletivas de ideologias, culturas e instituições europeias, junto a um patrimônio africano – cito novamente Cornel West -, conduziram a inovações linguísticas na estilização retórica do corpo, a forma de ocupar o espaço social alheio, a expressões potencializadas, a estilos de cabelo, a posturas, gingados e maneiras de falar, bem como a meios de constituir e sustentar o companheirismo e a comunidade (HALL, 2013, p. 381).

Não coincidentemente, ao adentrar no Brasil, *tap* passa a se chamar sapateado. Não é como o jazz, o samba, o tango, o ballet que independente do local de prática e estudo tem o mesmo nome de suas origens. Ele é o sapateado americano no Brasil, *claquettes* na França, *claque* na Espanha. É um fenômeno interessante.

O nome, como Aza Njeri⁵ traz, possui alguns eixos e um deles é o histórico. Quando existe a mudança de um nome há necessariamente o apagamento de uma bagagem cultural. Então é possível crer que ao mudar o nome de dança *tap* para sapateado americano no Brasil tem-se ainda uma imposição cultural brasileira sobre algo que não foi construído neste território, desrespeitando e desconsiderando os motivos desta nomeação no seu país originário para impor outros motivos por aqui.

Obviamente que a dança quando entra num novo território absorve as características culturais que permeiam o local, mas esta confluência cultural não descaracteriza as bases do fazer, o que torna a mudança de nome inapropriada e abre espaço para novos contextos históricos que, por muitas vezes, apagam a origem desta dança.

E é exatamente o que acontece no Brasil, quando estudos sobre *tap* começam a ser divulgados e a construção e difusão de conhecimento acerca do tema seguem um novo contexto.

Desta forma, podemos dizer que o sapateado é uma dança essencialmente

⁵ Saiba mais em: <https://www.youtube.com/watch?v=du-4PFavpZ8&t=769s>.

norte-americana, proveniente da fusão cultural entre imigrantes europeus e escravos africanos. O branco contribuiu com a técnica e aperfeiçoamentos dos sons desenvolvidos desde os primórdios na Irlanda, passando pela Inglaterra até chegarem ao Novo Continente. O negro nos deu o ritmo, a musicalidade, o vigor físico e a ginga, exercitados nos seus ritos tribais (NOBRE; MACHADO, 2003, p. 18).

O que diz o trecho acima é que a origem da dança *tap* é, na sua base de ser, estadunidense. Mas não, mera geografia, pois logo depois, os autores delineiam uma fusão de culturas recheadas de estereótipos que apontam quem fez o que. O caldeirão de culturalidades que deforma a herança cultural afrodiaspórica e coloca em ascensão o branco europeu como o dono da técnica e o negro como o selvagem que tocava o tambor e entendia de ritmos e força corporal. O velho novo contexto do racismo e da história contada pelo viés branco colonizador.

E continua, o Brasil assume a perspectiva histórica e intelectual que melhor lhe convém.

No Brasil, o que influenciava os sapateadores eram os filmes da época, protagonizados por Fred Astaire, Ginger Rodgers e Gene Kelly. Como Ascott morava em um bairro pobre de São Paulo, Vila Carrão, começou a ensinar os jovens a dançar e sapatear como aqueles elegantes dançarinos do cinema. Talvez, numa tentativa de driblar a pobreza e a falta de luxo, utilizava espaços de sua casa e não cobrava nada pelas aulas e ensaios (MATTAR, 2020, p. 24).

A autora fala em luxo, mas que luxo? A resposta é óbvia, o que era mostrado nos filmes musicais, os vestidos de pluma das atrizes e os fraques dos homens dançando em enormes salões. Uma nova cultura permeando esta nova percepção de *tap*. A dança nasceu de comunidades afrodiaspóricas escravizadas. Sempre foi um meio de comunicação para sobrevivência. Que falta de luxo é essa que Ascott queria driblar ao invés de explicar que da pobreza e da desumanização se fez arte? Realmente, pelo exposto, tem-se uma breve percepção do sapateado americano.

Porém, ainda de acordo com Mattar (2020), antes de Phillip existiu Gualter Silva, um mineiro que já na década de 1930 atuava como dançarino, mais especificamente no Rio de Janeiro. Silva levou para os palcos a estrutura criada nos EUA a cerca da dança *tap* e o fez com propriedade.



Gualter Silva Tap Dance

May 19 at 3:47 PM · 🌐

Na Década de 60, Gualter Silva montou para as "Pupilas do Senhor Gualter", uma Coreografia de Samba Sapateado.

Enfatizo, que o Passo de Samba Sapateado, foi criado por Gualter Silva na década de 40 e é o mesmo passo que é dado até hoje em todas as Escolas de Sapateado, em todo o Brasil.

Foto do programa "Café Sem Concerto" na Tv. Tupi - Rio de Janeiro.

Da esquerda para a direita:

Regina Célia Côrtes Sálvio Bezerra, Rosa Alice Berestezky, Ana Maria Côrtes Coelho e Elizabeth Berestezky.



Fig. 1. As Pupilas do Sr. Gualter, coreografada por Gualter Silva com um elenco totalmente feminino em *blackface*. Fonte: <https://www.facebook.com/people/Gualter-Silva-Tap-Dance/100068010137532>, porém encontra-se indisponível.

Para todos verem: figura em preto em branco em que aparecem oito pessoas vestidas com saia curta rodadinha branca de babado, estampada de babado e calças brancas e blusas estampadas com meia calça preta nos braços e nas pernas e o rosto completamente pintado de preto.

Assim, o Brasil trouxe toda a cultura branca criada ao redor da dança *tap*. Do *blackface*⁶ a estética embranquecida de Fred Astaire, a dança que chegou ao país se encaixou perfeitamente no conceito de sapateado americano, branca e apagadora.

3. A higienização do corpo preto na dança *tap*

Thompson (2015) reflete como se formou a ideia do corpo negro imoral e

⁶ De acordo com Gottschild (1996), o *blackface* foi uma maneira de zombaria do corpo e das danças negras entre os brancos, mas também foi uma oportunidade para as pessoas pretas adentrarem a indústria do entretenimento com seus corpos e poderem se apresentar nos ministres. É uma liberdade paradoxal para o branco e mais contraditório ainda, no quesito liberdade, para o preto. Era sempre uma personagem.

Martin (2001) deixa bem expressa a questão colocada quando afirma que o sapateado clássico é mais dançado com o corpo utilizando mais os braços e técnicas de ballet. Em continuação, a mesma autora conceitua sapateado rítmico como sendo o sapateado do negro americano. Pronto, um tem técnicas de ballet e o outro é do negro, as estéticas estão postas.

Ballet, a dança acadêmica da Europa, oferece o contraste mais dramático com a estética da dança africanista. Foi considerado como o repositório dos valores europeus e é caracterizado pelo esteticista Rayner Heppenstall como um reflexo “do que é considerado mais significativo na cultura do Ocidente... um epítome da história total do Ocidente”⁹ (GOTTSCCHILD, 1996, p. 12-13 - Tradução nossa).

É notória a tentativa de limpeza estética que foi se produzindo para a dança *tap* a fim de, não só impor uma adequação dentro da sociedade dominante branca, mas de excluir a identificação negra dos próprios negros censurando sua dança e seus corpos do que originariamente desenvolveram.

Isto também aconteceu nos EUA onde esta classificação primariamente aconteceu, não foi nada criado no Brasil, apenas adequou-se igual. As classificações da dança para que uma ficasse como negra e outra não, sendo que ambas são a mesma coisa, tem uma razão: limpar o que eles consideravam sujo, europeizar a coisa toda.

4. Que dança *tap* é esta no sapateado do Brasil?

A pergunta que dá nome a este estudo requer ainda um aprofundamento maior para sua resposta. Ainda sim, foi possível perceber que a dança *tap* sofreu algumas alterações para se encaixar nas estruturas de poder as quais foi submetida tanto nos EUA quanto no Brasil. Alterações estas que sugerem um contexto histórico confuso e menos enegrecido.

Dança *tap* proveniente dos povos afrodiáspóricos que foi encaixotada em ginga e ritos tribais desconsiderando suas contribuições plurais e seus corpos dançantes. Estereotipados, os negros foram marginalizados da construção histórica e estética de suas danças, inclusive tendo que se adaptar a alguma estética

⁹ *Ballet, the academic dance from Europe, offers the most dramatic contrast to Africanist dance aesthetics. It has been regarded as the repository of European values and is characterized by aesthetician Rayner Heppenstall as a reflection of “what is thought most significant in the culture of West... one epitome of the total history of the West”.*

européia para terem chance em seus próprios fazeres, já capturados pelo poderio colonizador. Um corpo mais alongado era mais bem aceito, uma vestimenta considerada mais elegante também tinha maior acolhimento. Características foram sendo modificadas para que se conseguisse limitar a visão da negritude da dança e transformá-la em algo mais embranquecido.

O sapateado americano resumiu a dança *tap* em técnica, enaltecendo caldeirões culturais em que se incluem os irlandeses e ingleses também como criadores e originários deste fazer. Também foram inclusas estéticas advindas do ballet com objetivo de embranquecer o corpo negro do *tap* para que classificações da dança, clássica e rítmica, fossem consideradas coerentes e apropriadas.

Da dança *tap* o sapateado inseriu o que lhe conveyo, infelizmente ao invés de somente agregar a incrível culturalidade brasileira para somar à incandescência rítmica da diáspora negra, preferiu suprimir a historicidade e a estética afrodiaspórica e em seu lugar inseriu os delírios racistas e estereotipados da branquitude e seus pactos¹⁰.

Referências

BENTO, C. **Explica o que é o “pacto da branquitude” e como ele sustenta desigualdades.** Entrevista concedida ao Programa Roda Viva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zc51sZOlrQw>. Acesso em: 04 jun. 2022.

GILROY, P. **O Atlântico Negro**, Tradução Cid Knipel, 2ª edição, Editora 34, 2012.

GOTTSCHILD, B. D. **Digging the Africanist Presence in American Performance - Dance and other contexts**, Praeger Publishers, 1996.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**, 2ª edição Belo Horizonte, Editora UFMG, 2013.

MALONE. **Jaqui, Steppin' on the Blues: The Visible Rhythms of African American Dance**, University of Illinois Press, 1996.

MARTIN, C. **A arte do Sapateado em Pequenas Dicas**, 4ª edição, MINC, 2001.

MATTAR, B. **A História do Sapateado no Brasil**, Itajaí: Traços e Capturas, 2020.

¹⁰ BENTO, C. entrevista Roda Viva em 02 de maio de 2022. “Eu trabalho com o conceito de um pacto não verbalizado, mas que mantém o mesmo segmento em geral masculino e branco nos lugares de poder do país, em todo tipo de instituição”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zc51sZOlrQw>.

NJERI, A. **A importância dos nomes**. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=du-4PFavpZ8&t=769s>. Acesso em: 20 mar. 2022.

NOBRE, F. A. S.; MACHADO, M. A. B. B. **Tap: a arte do sapateado**. Rio de Janeiro: Editora Addresses, 2003.

PLANTATION **Dance Ring Shout**. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=NQgrlcCtys0>. Acesso em: 01 jul. 2021.

THOMPSON, K. D. **Ring Shout, Wheel About**, University of Illinois Press, 2015.

STEARNS, M. J. **Jazz Dance: The Story of American Vernacular Dance**, Da Capo Press, 1994.

Ana Luiza de Castro Leite Gori (UFBA)
E-mail: ana.lugori@gmail.com

Dançarina de *Tap*, diretora da cia Black's on Tap (a 1º cia preta de *tap* do Brasil),
Mestranda em Dança na UFBA, compôs a governança do Fórum Brasileiro de
Sapateado – gestão 2020/2021. Professora de *tap*, coreógrafa, produtora cultural,
pesquisadora e palestrante.

1587

História da Dança na Bahia: (re)velações do não dito sob um olhar insurgente

Amélia Vitória de Souza Conrado (UFBA)
Eduardo de Paula Almeida (UFBA)
Sibele Bulcão Passos (UFBA)
Soiane Gomes Paula (UFBA)

Comitê Temático Dança e Diáspora Negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: A história constitui-se como um importante lastro à transmissão de conhecimentos. As danças presentes na Bahia possuem caminhos, realidades, concepções, intenções. O objetivo deste trabalho é o de (re)velar uma história da dança afrodiaspórica na Bahia capaz de reposicionar os saberes e conhecimentos que foram e são afetados pelas ideologias do branqueamento, fato que se configura como um epistemicídio. Acreditamos que para alcançarmos uma ética de educação humana e antirracista – incansavelmente presente na pauta dos movimentos sociais negros, de mulheres, de LGBTQI+, de povos indígenas e outros – é preciso agir com ações insurgentes e contracoloniais. Para tanto, colocamos em diálogo referências teórico-metodológicas de autores/as contemporâneos como Santos (2015), Avolese (2020), Barbosa (2020), Tavares (2012) e outros, entrelaçados à uma abordagem pautada na etnopequisa crítica e na etnografia. Por meio de entrecruzamentos que proferem o olhar sobre as manifestações artístico-culturais afroindígenas da Bahia e compreendendo a importância da memória e do registro em Dança nos modos de dispositivos digitais, nosso estudo aguça os sentidos para a condição de escassez, das desigualdades e adversidades que acometem seus fazedores, que se traduzem em uma poética da escassez de artistas dissidentes. Aqui, considera-se a insurgência como a própria condição de continuar resistindo, seja reposicionando histórias, identidades ou outros lugares de (re)belar-se.

Palavras-chave: HISTÓRIA. DANÇA. INSURGÊNCIA. AFRODIÁSPORA. CONTRACOLONIALIDADE

Abstract: History constitutes an important ballast for the transmission of knowledge. The dances present in Bahia have paths, realities, conceptions, intentions. The objective of this work is to (re)veil a history of Afro-diasporic dance capable of repositioning the knowledge that were and are affected by the ideologies of whitening, a fact that is configured as an epistemicide. We believe that in order to achieve an ethic of human and anti-racist education – tirelessly present on the agenda of black social movements, women, LGBTQI+, indigenous peoples and others – it is necessary to act with insurgent and counter-colonial actions. To do so, we put into dialogue theoretical-methodological references from contemporary authors such as Santos (2015), Avolese (2020), Barbosa (2020), Tavares (2012) and others, intertwined with an approach perspective based on critical ethno-research and ethnography. Through intersections that look at the afro-indigenous artistic and cultural manifestations of Bahia and understanding the importance of memory and registration in Dance in the modes of digital devices, our study also sharpens the

senses for the condition of scarcity, inequalities and adversities that affect their makers, which translates into a poetics of the scarcity of dissident artists. Here, insurgency is considered as the very condition of continuing to resist, whether by repositioning histories, identities or other places to (re)believe.

Keywords: HISTORY. DANCE. INSURGENCE. APHRODIASPORA. ANTICOLONIALITY.

A temática "História da Dança na Bahia: (re)velações do não dito sob um olhar insurgente" faz um levantamento daquilo que, até então, não foi dito na história oficial da dança, não é difundido na literatura oficial e, portanto, recalca outros pensamentos e segmentos de dança. Ao falarmos em sujeitos e culturas recalçadas, este estudo evoca o fazer das danças que partem da "textualidade dos povos africanos e indígenas, seus repertórios narrativos e poéticos, seus domínios de linguagem e modos de aprender e figurar o real, deixados à margem" (MARTINS, 2020, p. 94-95). Por acreditarmos em uma história da dança presente nesses corpos que são "arquivo-arma" (TAVARES, 2012, p. 83), nosso objetivo é contribuir para a enunciação de aportes que elucidem um olhar revolucionário e de luta contra o apagamento, o silenciamento e a discriminação étnico-cultural gerada pelo epistemicídio do conhecimento predominante e instituído.

As nossas ações enquanto pesquisadores/as estão vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDANCA/UFBA), na linha 4 – Dança e Diáspora Africana: expressões poéticas, políticas, educacionais e epistêmicas; ao Mestrado Profissional em Dança (PRODAN/UFBA), na Linha 1 – Experiências artísticas, produção e gestão em Dança; ao Grupo de Pesquisa GIRA – culturas indígenas, repertórios afro-brasileiros e populares; e ao Programa de Iniciação à Pesquisa - PIBIC/UFBA¹. A problematização deste tema verifica se: é possível (re)velar uma história da dança na Bahia capaz de reposicionar os saberes e conhecimentos insurgentes vindos de outras epistemologias à luz do pensamento contracolonial? Para isso, se faz necessário considerar as diferenças, a diversidade étnico-cultural e de gênero, de crenças, dentre outras, para alcançarmos uma ética de educação humana e antirracista por meio da dança. Esta, incansavelmente presente na pauta dos

¹ Participam como tutoras desta pesquisa a doutoranda do PPGDANCA/UFBA Andréia Oliveira e a Mestre Soiane Gomes Paula, na orientação dos bolsistas PIBIC Eduardo Almeida e Sibeles Bulcão.

movimentos sociais negros, de mulheres, de LGBTQI+, de povos indígenas, entre outros segmentos.

A organização de nossas escritas aprofunda temas como: (1) Manifestações artístico-culturais afro indígenas do Recôncavo Baiano, que se debruça sobre a região do Recôncavo, realizando uma investigação pautada na observação, tradução dos sujeitos e dos modos de fazer em dança. Nesse território, a potência da cultura corporizada atua na singularidade, trazendo o "pensamento-corpo" para falar de consciência de corpas e corpos existentes pela estética de ausência – "onde a remoção do corpo, e o fato consumado da civilização" se dá sobretudo nos corpos/corpas pretos, deficientes e indígenas; (2) A "Memória, registro e criação em Dança em dispositivos digitais", que se volta aos estudos dos meios de comunicação e dispositivos de mídias para a produção, registro e criação em dança, considerando as necessidades e contextos da atualidade em experimentar a produção de videodança, teleperformance e telepresença enquanto multimeios para transmissão de mensagens a um público interessado na dança e seus campos – tais como as danças urbanas, as comunidades tradicionais, as performances afro indígenas e outros. Todavia, questiona a condição das desigualdades e adversidades que implicam nos meios para produzir e se traduzem em uma poética da escassez de artistas dissidentes.

Sublinhamos que este trabalho é resultante das ações estratégicas de pessoas da militância negra que prosseguem o trabalho da geração que criou o Movimento Negro Unificado (MNU), nos anos de 1978, pelas causas aqui tratadas. Essas adentraram um lugar na universidade com muita luta, resiliência e dedicação. Para isso, foi preciso estudar tanto os conhecimentos impostos pela estrutura dominante e monocultural, quanto aqueles que estão fora dela: os conhecimentos do arcabouço cultural afrodiaspórico, negados nesse espaço. Por esse motivo, para vencer essa dupla jornada, essas pessoas foram e são vítimas de situações de adoecimentos, crises existenciais, suicídios, desistências de várias ordens, entre outros problemas que são consequência dessa relação entre o poder institucional e seus perversos mecanismos de exclusão e negação da pessoa dissidente – que diverge da norma e modelo instituído como o "ideal" pelo sistema, quanto ao desejo de prosseguir na luta pelos seus ideais, direitos cidadãos e humanos.

Mesmo com essas adversidades, vimos conseguindo vitórias. Uma delas é testemunhar a presença de uma juventude acadêmica mais plural e diversa na

atualidade, que vem problematizando e exigindo uma mudança na estrutura. Nesse sentido, é importante afirmar que a conquista da pauta pelo movimento negro e outros movimentos sociais por aprovação de políticas afirmativas são ações exitosas, mesmo que ainda insuficientes para alcançarmos uma condição de equidade e superação do problema do racismo estrutural e institucional; a discriminação racial, étnica e cultural e o epistemicídio. Romper com os currículos eurocêntricos predominantes nessa estrutura, em todos os cursos de formação e em todas as áreas do conhecimento, ainda é nossa maior luta!

A Insurgência de histórias de danças não contadas!

O sentido de "História da Dança na Bahia" e as (re)velações daquilo que não foi dito e insurge é um manifesto, denúncia e resposta às instituições públicas e oficiais de Dança que, do lugar em que estamos falando – a cidade de Salvador-Bahia, maior cidade do Brasil com presença da população negra de descendência africana – é onde se encontra a Escola de Dança² da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia (EDUFUNCEB). É pela análise destas que erguemos nossa crítica.

De forma breve, dizemos que a primeira a qual nos referimos foi criada em 1956. Portanto, há 66 anos de existência. A segunda, em 1984, existe há 38 anos. Ambas se atestam como “legitimadoras”, formadoras e difusoras do conhecimento de dança nessa cidade. Contudo, as sucessivas gerações de estudantes ali formados, acessam uma “História de dança” em que se predominam conteúdos branco eurocêntricos e branco norte-americanos. Portanto, sem contemplar os conhecimentos das danças afrodiáspóricas e outros que representam a diversidade e pluralidade de sujeitos históricos em seus currículos de formação regular – o que vem acontecendo há pouco tempo. Destacamos o que nos atenta Silva (2020, p. 42) na defesa da sua dissertação: "precisamos retomar nossas histórias contada por nós negros e negras para não continuarmos correndo riscos de termos apenas uma versão de uma África única reduzida e estereotipada”.

Buscando superar a história oficial, que reproduziu como imposição, dominação e sem visão crítica nomes de dançarinos/as, coreógrafos/as, performers,

² Mais informações sobre a Escola de Dança da UFBA e da Fundação Cultural da Bahia, ver na dissertação de Mestrado em Dança de Robson Correia Santos, 2021.

ensaiadores/as, datas de eventos – bem como suas metodologias e técnicas de dança brancocêntricas legitimadas nessas escolas como conhecimento oficial – alertamos que tal fato se configura como um epistemicídio, pois omitiu a contribuição de outros sujeitos importantes para as referências de dança na Bahia. Esses que, inclusive, tiveram suas contribuições enquanto disparadoras de inovações e descobertas no pensamento de dança em muitos contextos e épocas.

É preciso exemplificar com o nome da bailarina e coreógrafa negra Katherine Dunhan, afro americana nascida em Chicago - Estados Unidos, em uma família de poucos recursos. A sua trajetória como estudante que optou por estudar Antropologia e Dança proporcionou uma descoberta e interesse nas danças da diáspora africana, sobretudo no Caribe. A sua história e contribuição que soma à história da Dança nas Américas, infelizmente, é pouco ou nunca tratada nas escolas de formação em Dança no Brasil, na Bahia – quando comparada a outros nomes do referido campo, pelos motivos que aqui enfatizamos a todo momento. Nos estudos do pesquisador Ferraz (2017, p. 83), ele destaca que Katherine Dunham "criou uma técnica de dança que assimilou e recriou movimentos derivados das danças afro-diaspóricas, modernas e do balé clássico desenvolvendo uma síntese original capaz de influenciar a história da dança moderna americana e mundial".

A mesma história pode ser comparada à importância da dançarina Mercedes Baptista no Rio de Janeiro, Marlene Silva em Minas Gerais, Iara Deodoro no Rio Grande do Sul, Raimundo Bispo dos Santos³ na Bahia e tantos outros importantes nomes que não foram tratados pelas instituições de Dança na história oficial, e hoje temos a obrigação de (re)velar as suas significativas contribuições. Sobre esse último nome, mesmo sendo ele professor na Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia por muitos anos, o currículo em que ministrou aulas de dança não foi legitimado como "Dança Afro" naquela época, cujo conteúdo era adaptado dentro do componente de "Danças Populares Regionais".

As linhas que seguem apresentam sínteses de estudos e pesquisas que debatem esse tema na contemporaneidade e oferecem caminhos para se (re)velar o que foi e ainda continua silenciado. Na trajetória das populações negras e indígenas que gíngam, (re)existem, resistem, camuflam-se e aquilombam-se, seus corpos agem como armas e são um modo de continuidade de valores, costumes,

³ Para aprofundamento sobre a história e referências do Mestre King, acessar as dissertações de Amélia Conrado (1996), Luziane Cavalli (2018), Bruno de Jesus Silva (2020).

conhecimentos e sabedorias capazes de transpassar as armadilhas e trincheiras do sistema.

Manifestações artístico-culturais afroindígenas do Recôncavo Baiano⁴

Quando nos deparamos com a região do Recôncavo baiano, percebemos que o Brasil possui uma construção cultural fomentada por diversas origens, fato que se destaca nas suas marcantes manifestações artístico-culturais, cujas diferenças são potências. Mesmo enquanto etnias, somos diversos: corpos e corpas com todas as suas particularidades e singularidades. Então, em se tratando da dança, tal fato não nos é distante.

O Samba de roda, o Nego Fugido, o Maculelê, o Bumba-meu-boi e outras manifestações populares existentes nesse lugar ainda são interpretadas pela estrutura ocidental como “folclore”, estigmatizando-as numa visão hierarquizada e inferiorizante sobre nossas expressões culturais. Por serem práticas culturais de origem indígena e africana, trazem valores ancestrais e vínculos comunitários nos seus modos particulares de acontecer e existir. Além disso, há grupos de danças que vem ressignificando seus fazeres a partir de suas próprias referências, em diálogo com outras comunidades, artistas e mobilizações comunitárias de trocas de conhecimentos. Esses grupos partem para novas traduções e produções de trabalhos artísticos, visando superar os tais preconceitos e ideologias.

O Recôncavo Baiano é um lugar entre mundos que se constituiu do genocídio dos povos originários (Tupinambás), da escravização aos africanos, de populações europeias (ricos e pobres desterrados) e de povos autóctones de outras terras – árabes, judeus, ciganos – também despejados nesta região no período do Brasil colonial. Um lugar pulsante de conflitos que faz circular nas veias dos corpos e corpas de seus moradores as estratégias de resistências e alianças dos diferentes, as relações de poder, as memórias traumáticas que transitam entre lembranças e esquecimentos, a recriação identitária e reorganização social do território.

No território geopolítico e artístico do Recôncavo baiano, se encontra a potência da cultura corporizada, em que a diversidade atua na singularidade e traz

⁴ Queremos destacar que esta temática é fundamentada em especial por Sibele Bulcão, bailarina, estudante do curso de Dança da Universidade Federal da Bahia e bolsista de Iniciação Científica (PIBIC). Ela enfatiza as construções criativas a partir de um olhar sensível para as manifestações artístico-culturais afroindígenas no seu lugar de pertencimento e origem que é o Acupe na região do Recôncavo baiano.

um "pensamento-corpo" que fala de consciência de corpos e corpos existentes como resposta à uma "estética de ausência", em que há a remoção do corpo e o fato consumado da civilização, sobretudo nos corpos/corpos pretos, deficientes e indígenas. Fazemos destaque a uma expressão dita aqui no Acupe, comunidade remanescente quilombola do Recôncavo Baiano: "embaixo do cemitério dos negros escravizados e das bananeiras está o cemitério indígena." A história do Acupe não é diferente da maioria das histórias do Brasil, onde o território passou a ser identificado apenas a partir da presença dos colonizadores.

Corporizando os registros da cultura do Recôncavo Baiano em suas encruzadas, desejamos entender as relações das suas Manifestações Culturais como símbolos e signos de uma historicidade diferenciada na realidade em que nos encontramos. E, ao assumirmos uma postura e abordagem crítica daquilo que foi cerceado através do epistemicídio cultural pelas ideologias do branqueamento – que inferioriza as epistemologias africanas, afro-brasileiras e indígenas na história cultural de nosso país – (re)velamos novas trajetórias de estudos sobre as tão “silenciadas” danças negras e indígenas.

As danças presentes nas diversas manifestações culturais do Recôncavo baiano têm suas próprias maneiras de preparar os corpos/corpos, sistematizados ou não, cuja percepção de consciência corporal é notável. Movimento é vida, vidas que se cruzaram, construíram histórias, memórias, culturas. Dança também é movimento, ginga, samba, mexe, roda, suor que conduz e convida a pensarmos que danças são essas do Recôncavo? São danças políticas? Danças políticas ou não, sem pretensão de definição, são expressividades, diversidades de corpos, dramaturgias críticas.

O Mestre Monilson Pinto, acupense e brincante da Manifestação Cultural Nego Fugido, fala a respeito do conceito de aparição em sua tese de doutorado intitulada "A bananeira que sangra: Desobediência epistêmica, pedagogias e poéticas insurgentes nas aparições do Nego Fugido". Em suas palavras, a aparição é o "pensamento da própria comunidade de Acupe sobre o evento cênico, reconhecer a existência de outras percepções sobre o que se nomeia como cena, respeitando suas nomeações" (PINTO, 2022, p. 23). Pelas análises e explicações defendidas na tese de Monilson, podemos perceber a relação ancestral, a militância e a produção desses conhecimentos que recolocam a cultura negra no seu lugar de protagonismo – enquanto episteme que corrobora para construção de valores no

cotidiano das localidades, em que cada sujeito é capturado para ser mais um adepto dessa herança cultural.

Monilson Pinto nos leva a entender que o objetivo das aparições do Nego Fugido é o de “camuflar, esconder a verdadeira função dos cultos na Vila de Acupe” (PINTO, 2022, p. 23). É também pela transmissão oral, evocação de entidades espirituais que se configuram os “elementos criativos da aparição a partir da relação com os relatos das narrativas sagradas yorubá (orikis dos orixás) e uma possível influência da cultura dos povos Tupinambás do território na manifestação”. (Ibdem)

Uma dança que tem o poder de transformação é ser um agente político. Percebemos, portanto, que ao se reproduzir uma dança que carrega um teor político, não necessariamente estamos praticando a política, uma vez que no contexto contemporâneo – em que estamos inseridos nas dinâmicas das tecnologias dominantes – há uma grande reprodução de discursos políticos, que podem se expressar através da dança (desafios de rede sociais), mas que podem não ter impacto direto de mudança social. São danças que nos convidam a despertar os corpos e suas memórias para reflexões críticas e analíticas nos lugares de fala na sociedade.

Se pararmos para analisar o gesto de pintar o rosto do Nego Fugido, ressaltamos a mesma ação política cultural no contexto dos povos originários, que aconteceu no discurso de protesto feito por Ailton Krenak na assembleia nacional constituinte pela defesa da emenda popular da união das nações indígenas, em 4 de setembro de 1987. Nesta ocasião, Ailton Krenak pintou o rosto com carvão enquanto discursava, remetendo à pintura de luto do povo Krenak e evidenciando a força da arte no corpo como testemunho; situação; evento; devastação; renúncia; registro; tornando dizível o que não foi visto.

O Nego fugido através de seu canto, toque e dança reflete dois períodos longos marcantes na história da construção da sociedade brasileira: a colonização e a escravidão. Questões que o grupo traz no corpo e na estética, dentro da estrutura da cultura indígena e africana. Fazemos assim uma encruzilhada de saberes distantes de uma estética europeia, em que não há o belo, dentro do conceito de eurocêntrico. Ao mostrar outras belezas, traz uma forma de quebrar padrões reconfigurando o que é “feio”, “estranho”, “horror” ou não ter estética. Na perspectiva dos estudos de Franz Fanon, o colonizado e o colonizador. Que Nego é esse? E fugindo do que? Haaa, não é índio, nem negro, nem branco!

Danças que insurgem e reposicionam histórias, identidades e lugares

Ao analisarmos a localidade do Acupe e suas potencialidades, seguimos problematizando questões conceituais, político-educacionais e de existência das manifestações culturais afroameríndias que historicamente foram encurraladas pela ciência hegemônica, trazendo consequências aos seus processos de afirmação e (re)existência. Na sequência, enfatizamos que as ações insurgentes adentram e defendem pesquisas de significativa relevância nos programas de pesquisa e pós-graduação no campo das artes, cultura, educação.

A obra "Arromba chão que anima o salão, quadrilha de São João!: memórias, danças e transformações das quadrilhas juninas de Salvador", de Soiane Paula (2021) faz um denso relato de memórias, vozes e das ações artístico-culturais e educativas dos quadrilheiros juninos. Dessa maneira, afirmando-se como "um modo soteropolitano de fazer quadrilha". Segundo a autora, a própria pesquisa se deu "diante da ausência de materiais bibliográficos sobre as quadrilhas da Bahia e tentar corrigir a invisibilidade histórica daqueles que atuam nas comunidades periféricas, na manutenção e prática das culturas populares" (GOMES, 2021, p. 11). Os caminhos de nossa escrita partem da ideia de lugares de fala como aponta Djamila Ribeiro (2017), em que faremos referência às vozes que são silenciadas pelo sistema dominante e sofrem com a discriminação e preconceito.

O fato de entrelaçarmos as ações de militância de Soiane, pesquisadora e participante direta das Quadrilhas Juninas, se soma à nossa discussão para compreendermos as complexidades, críticas e busca por soluções aos problemas que se dão nesses grupos culturais. Estes sofrem os impactos do capitalismo, modernização, espetacularização e competitividade, o que é preciso nos atentarmos. Tais fatores tem levado à extinção de grupos de Quadrilhas Juninas em Salvador e região Metropolitana e em muitas localidades nos estados brasileiros.

Outro importante estudo sobre a história da dança é a dissertação defendida pelo passista de frevo, artista e pesquisador Jefferson Elias de Figueiredo⁵ intitulada "Faz que vai, mas não vai": frevo e história da dança, caminhos

⁵ Jefferson Figueiredo foi aluno e passista do ilustre Mestre Nascimento do Passo em Pernambuco. Ao submeter-se a seleção do Mestrado em dança, obteve o primeiro lugar na classificação da turma de 2018 no PPGDAnca. Consideramos que assim como essa, outras temáticas trazendo as Artes Negras e Culturas Populares aprovadas nesse processo seletivo, é um rompimento de "barragem" e vem a demarcar uma mudança estrutural em termos dos resultados e temáticas que até então, este

possíveis de idas e vindas” (2020), onde agora o Frevo passa a constar na história da Dança, enquanto uma pesquisa de Mestrado em uma Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Essas são as artimanhas de quem entende e acredita na ancestralidade e sabe do que ela é possível. Tratando do ensino da “história da dança” e da construção curricular, nosso protagonista fala que:

foi passado um tempo que se atentou para a importância de compreender que, essa história que estavam me contando, na qual eu pouco me reconhecia, estava conectada a um entendimento e visão de mundo que não dialogava com a minha realidade, que estava contextualizada em outro tempo e espaço. Estudá-la me dava a sensação de não pertencimento, de anulação de outras histórias, como das danças no Brasil, por exemplo. (FIGUEIRÊDO, 2020, p. 81)

A partir da tese da pesquisadora Luciane Ramos Silva, que trata de Corpo e Diáspora, e refletindo sobre o corpo que dança o frevo e o lugar que a hegemonia do conhecimento nos impôs, se pode constatar que vimos elaborando "um corpo de conhecimento que confronta a longa história de pesquisa em dança num país que em raros momentos creditou valor e reconhecimento a artistas negros e suas elaborações dentro de uma dita história da dança brasileira". (FIGUEIRÊDO, 2020, p. 82 apud SILVA, 2018, p. 84).

Essas constatações servem para elucidar que precisaremos de pelos menos muitos anos para reconstruir uma história de dança que registre a contribuição de tantas pessoas, lugares, expressões, acontecimentos, insurgências e no que nos convoca a ilustre Yalorixá Mãe Stela de Oxossi (1993, p. 10) no seu livro “Meu tempo é Agora”, expressando que o povo do terreiro está crescendo, o Axé está crescendo e “às vezes o vento leva o que se diz, havendo a necessidade de registros. E uma coisa é certa: aprendo mais a cada dia que ensino”.

Memória, registro e criação em Dança em dispositivos digitais⁶

A memória é o corpo vivo, que influencia e altera sentidos, sensações, vontades, desejos, além de ligar o tempo linear unindo passado, presente e futuro

programa jamais ou pouco elegia. Ressaltamos que tais mudanças convergem a chegada da Doutora Amélia Conrado e do Doutor Fernando Ferraz no referido programa de pós-graduação.

⁶ Especificamente a referida temática é aprofundado pelos estudos de Eduardo de Paula Almeida, Licenciado em Dança pela UFBA, bolsista pelo Programa de Iniciação à pesquisa PIBIC/UFBA. O mesmo foca no argumento da "poética da escassez nas produções de vídeodança de artistas dissidentes". A tutoria de acompanhamento científico é pela doutoranda Andréia Oliveira do PPGDANÇA/UFBA.

disseminação de outros saberes? Talvez não caberão nessas páginas as respostas, pois as questões do corpo são inacabadas, impermanentes e em constante movimento.

Para além das experiências enquanto pessoas dissidentes, traremos aqui os compartilhamentos e experimentações no/em Coletivo das Liliths⁷, pois aportam de forma significativa a construção do entendimento e explanação sobre poética da escassez. Em busca da “indefinição” dessa tal poética, eternizamos aqui as palavras de Xan Marçall, arteeducadora, ativista e uma das responsáveis pela iniciativa do coletivo. Entre reflexões e divagações, geramos um fragmento, um esboço dessa discussão:

A poética da escassez trata-se de uma maneira de fazer-pensar Arte a partir da precariedade de materiais econômicos e tecnológicos. Surge especialmente dentro de um contexto da invisibilização política cultural que dificultam o acesso de pessoas LGBTQIA+ do norte e nordeste brasileiro a desenvolverem seus projetos artísticos e pedagógicos [...]. Essa poética da escassez se reinventa diante da realidade precária, e das gambiarras técnicas para produzir trabalhos que valorizem e potencializem o trabalho, o corpo da artista na cena, o trabalho em grupo e a manutenção dos afetos (MARÇALL).

Levantando essas ideias que partem da nossa realidade, fomos percebendo que somos corpos que carregam outras narrativas, já que dissidimos desse lugar instituído como padrão. A realidade de alguns teóricos e pesquisadores que nos antecedem de forma alguma representarão nossa maneira de narrar. Logo, propor novas maneiras de colaboração, produção e pesquisa contribui para a ruptura da narrativa colonial. A tradição acadêmica precisa se adaptar para dar conta de representar esses corpos dissidentes, que produzem e historicamente são excluídos. Somente assim será possível contemplar as dissidências historicamente ignoradas.

A escassez nos incita a trabalhar com o necessário, mesmo que esse necessário falte. Diante de tantas crises que vivemos na sociedade contemporânea, em especial a crise ecológica, de privação de recursos naturais, trabalhar com o necessário ou pensar a escassez como poética para criação e atitude política é ação contracolonial. Sobre tal concepção, o ativista político Santos (2015, p. 49) se reporta as violências e criminalização que os Quilombolas no passado sofreram e

⁷ É uma plataforma multiartística da cidade de Salvador que traz para as cenas e para a vida narrativas LGBTQIAP+ visíveis e invisíveis, por vezes encantadas e ancestrais.

ele explica que, "essas comunidades, modos de vida, suas expressões culturais e seus territórios, suas formas de resistência e de auto organização comunitária e contra colonial", ainda perduram. Na atualidade, artistas emergentes e independentes de Salvador e da Bahia estão encontrando em si mesmos, suporte para suas próprias produções – já que não dispomos de recursos, poucos somos os que são aprovados em editais, e que ainda perduram as mesmas condições, pois os mesmos nomes da cena *hype*⁸ são contemplados.

Atualmente, quase todo artista dissidente que não está na cena conhecida da Bahia desenvolve o seu trabalho de forma individual, contando com colaborações e parcerias, mas sem recurso. Se por um lado, corre o preterimento, por outro acontece a articulação: muitos artistas locais estão se apoiando, a fim de criar uma rede de suporte artístico, mesmo que sem recurso. Logo, foge-se da lógica individualista incutida pelo pensamento ocidental para focar na lógica colaborativa, comunitária e também decolonial. Os artistas que conseguem furar as bolhas dos editais no Estado sempre puxam outro artista para trabalhar, fazendo com que vagorosamente possamos ocupar esses espaços que já estão marcados pelas mesmas pessoas, mesmos nomes e grupos.

Poética da escassez é perceber um valor pelo desafio nas produções com pouco recurso, na capacidade de criação, recriação, ressignificação de elementos e espaços, movimentando a necessidade do fazer, da prática para além do discurso, pois muitas vezes o discurso destoa da prática diária. Essa é a insurreição que vem da resistência em continuar produzindo, mesmo que às vezes pareça impossível. Dissidir é encontrar na escassez a poética para reinsurgir e protagonizar narrativas silenciadas, promovendo novos debates e reflexões acerca da dança e dos corpos dissidentes.

Fechando essa roda que nunca há de parar

Esse debate nos trouxe o entendimento de que os paradigmas (modelos) em que a ciência ergueu seus referenciais teóricos/práticos pela supremacia eurocêntrica e o epistemicídio ao conhecimento outro está com seus dias contados.

⁸ *Hype* é uma gíria usada para definir algo que está sendo muito repercutido, chamando a atenção das pessoas. Hype também pode ser usado para definir o sentimento quando as pessoas estão muito entusiasmadas sobre algo. Fonte: www.dicionariopopular.com.br.

Contudo, estarmos atentos à necessidade de revisar conceitos e duvidar sempre do que e a partir de quem abrimos este nosso caminho de conhecimentos.

Concluimos que existe a urgência em (re)velar as contribuições das manifestações afroindígenas e seus desdobramentos, que oferecem mudanças no campo artístico-cultural, político, educativo, econômico, apesar das estratégias de apagamentos pelas ideologias dominantes. Uma nova história de dança (re)surge contada pelos seus protagonistas, seus importantes núcleos culturais afro-indígenas e modos de ser, estar e viver.

Referências

AVOLESE, C. M.; MENEZES, P. D. **Arte não europeia**: conexões historiográficas a partir do Brasil. São Paulo: Editora estação Liberdade-Vasto, 2020.

BARBOSA, M. S. **A razão africana**: breve história do pensamento africano contemporâneo. São Paulo: Todavia, 2020.

BORGES, P. P. **Estudos e Experimentos em Videodança**: um trabalho de colaboração entre o artista visual e o corporal. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes - IARTE, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12341>. Acesso em: 18 mar. 2022.

FERRAZ, F. M. C. **O corpo da dança negra contemporânea**: diásporas e pluralidades cênicas entre Brasil e Estados Unidos. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/151241>.

FIGUEIRÊDO, J. E. de. **“Faz que vai, mas não vai”**: frevo e história da dança, caminhos possíveis de idas e vindas. Dissertação (Mestrado em Dança) - Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

JULIEN, I. **Geopoéticas** | Ep. 1: Passagens: Caixa Preta - Cubo Branco. Disponível em: (3) Isaac Julien: Geopoéticas | Ep. 1: Passagens: Caixa Preta - Cubo Branco – YouTube. Acesso em: 10 ago. 2021.

LAPLANTINE, F. **A descrição etnográfica**. São Paulo: terceira margem, 2004.

LEMINSKY, P. **Ascese e escassez**. Curitiba, 1977. Disponível em: Diário do Paraná: Órgão dos Diários Associados (PR) - 1955 a 1983 - DocReader Web (bn.br). Acesso em: 06 jan. 2022.

MARTINS, L. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. In: BRYAN-WILSON, J.; ARDUI, O. **Histórias da dança**: vol. 2 Antologia. São Paulo: MASP, 2020. p. 94-112

NASCIMENTO, A. do. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado.** São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, B. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos.** Organização Alex Ratts. 1ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NOGUEIRA, R. Denegrindo a Filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. Griot – **Revista de Filosofia**, v. 4, n. 2, dez. 2011. Disponível em: Denegrindo A Filosofia - Artigo de Renato.

NOGUEIRA JR. **Revista Educação**, PDF, Pensamento, Paradigma (scribd.com). Acesso em: 20 mar. 2021.

PAULA, S. G. **Arromba chão que anima o salão, quadrilha de São João!** Memórias, danças e transformações das quadrilhas juninas em Salvador. Dissertação (Mestrado em Dança) - Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Ed. Letramento/Justificando, 2017.

SILVA, B. J. **Opaxorô, Ofá e Oxê: legado, narrativas de danças de Mestre King e Jorge Silva.** Dissertação (Mestrado em Dança) - Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SANTOS, M. S. A. **Meu tempo é Agora.** Editora Oduduwa, São Paulo, 1993.

TAVARES, J. C. **Dança de Guerra-arquivo e arma: elementos para uma teoria da capoeiragem e da comunicação corporal afro-brasileira.** Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

Amélia Vitória de Souza Conrado (UFBA)

E-mail: ameliaconrado@ufba.br

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Associada da Escola de Dança da UFBA. Membro pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDANCA) e Mestrado Profissional em Dança (PRODAN). Líder do GIRA- Grupo de pesquisa em culturas indígenas, repertórios afro-brasileiros e populares.

Eduardo de Paula Almeida (UFBA)

E-mail: edualmeida09@yahoo.com.br

Dançarino; Graduado no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) para atuar no Programa de Iniciação Científica (PIBIC/UFBA) no Edital PROPCI/UFBA 01/2020 PIBIC. Membro do GIRA- Grupo de pesquisa em culturas indígenas, repertórios afro-brasileiros e populares.

Sibele Bulcão Passos (UFBA)

E-mail: sibeledulcao@gmail.com

Graduanda em Dança pela Universidade Federal da Bahia. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) pelo Programa de Iniciação à Pesquisa, Edital PROPCI/UFBA 01/2020 PIBIC. Membro do GIRA- Grupo de pesquisa em culturas indígenas, repertórios afro-brasileiros e populares. Dançarina e intérprete.

Soiane Gomes Paula (UFBA)

E-mail: lewaketu@hotmail.com

Professora Substituta da Escola de Dança/UFBA. Mestre em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (2020). Integrante do Grupo de Pesquisa GIRA/CNPQ. Membro do Instituto Rede Nacional dos Pesquisadores da Cultura Junina. Artista popular da linguagem de Quadrilha Junina desde 1994.

Serpentear na Kalunga

Andréia Oliveira Araújo da Silva (PPGDANÇA/ UFBA)

Comitê Temático Dança e Diáspora Negra: poéticas políticas, modos de saber e epistememas outras

Serpentear na Kalunga: pesquisa-processos de criação em dança em dinâmica racial e práticas contra-coloniais

Kwenda Ye Tala Ku Nima Ka Wonga Ko Ngangu Za Kwendela.

Caminhar e olhar por detrás não é sinal de medo,
mas de segurança para o prosseguimento da caminhada.
Provérbio Kikongo.
(KUNZIKA, 2008, p. 146)

A presente pesquisa articula a Dança de maneira vivencial, cotidiana, fluida, relacional por via do movimento das danças das culturas africanas na diáspora brasileira, perpassando pelas expressões do samba de roda, aos princípios da capoeira e danças dos orixás em espaço formativo de residência artística para imersão em procedimentos que pretendem provocar um movimento *Sankofa* por via de imaginários e repertórios de movimento poético, tendo como inspiração a *Dikenga*, o Cosmograma *Bakongo*, criado pelos povos *Bakongo* de Angola o Cosmograma *Bakongo Dikenga*, um calendário solar que nos permite experienciar outros estímulos temporais sob a confluência dos elementos da natureza. O *sankofa* é um *adinkra*. *Adinkra* é uma escrita dos Povos *Akan*, comunidades residentes da África Ocidental, sobretudo Gana e parte da Costa do Marfim. Nos *adinkra* estão contidas formulações éticas, provérbios e conceitos filosóficos que podem expressar a vida em sua complexidade. O *sankofa* remete que necessitamos retornar ao passado para criar possibilidades para o futuro. Com a premissa de valorizar as raízes do passado para a construção de caminhos nos saberes ancestrais.

No movimento de *sankofa*, a pesquisa tem como objetivo fortalecer a continuidade de saberes e fazeres da tradição africana e brasileira por via da dança e da investigação artística, tecendo cruzos com outros campos de saberes como a filosofia e o audiovisual. A proposta se constrói pela perspectiva de educação popular, elaborando conhecimento pela experiência vivencial, prática, relacional, a

fim de provocar outras cosmopercepções ancestrais na feitura de práxis artísticas e educativas que promovam a emancipação humana e garantam a implementação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008¹, as quais estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática 'História e cultura afro-brasileira e indígena', e dá outras providências, um dos aportes da metodologia em processo. Todavia, o intento é torná-las mais abrangentes nas discussões no âmbito de educação não formal, universitária, cultural e das artes da cena.

Eis o que a cosmologia Kongo me ensinou: Eu estou indo-e-voltando-sendo em torno do centro das forças vitais. Eu sou porque fui e re-fui antes, de tal modo que eu serei e re-serei novamente (BUNSEKI FU-KIAU apud MARTINS, 2021, p. 42).

As cosmopercepções afrodiaspóricas são os estímulos que impulsionam a proposição de serpentear enquanto possibilidade de movimento de ginga entre o tangível e o invisível. A ancestralidade é a propulsora de indagações para a feitura, realização e processos de criação em dança arvoradas por perspectivas contra-coloniais. Tendo como referência o ativista quilombola Antonio Bispo dos Santos (2015), popularmente conhecido como Nego Bispo, o qual questiona as significações das palavras e seu uso na atualidade, nos convocando a desatar as ligações com as práticas racistas de opressão na contemporaneidade, que condicionam os corpos indígenas e negros a situação de subalternidade.

Arvorada pelo interesse em produzir um ambiente fértil para a criação artística e consequente movimento político, crítico e inovador para as ações educativas, que passei a elaborar procedimentos para processos de criação em que a escuta, convivência e a partilha de experiências fossem condutores das aprendizagens. A fertilidade está em promover ações que propiciem a investigação em dança aberta as interferências culturais em que cada intérprete está situada criativamente. Agregada a alteridade com as cosmogonias que constituem a existência afropindorâmica e que, sobretudo ocasionassem movimento na encruzilhada de autoconhecimento e ações curativas de autocuidado. Assim, brotou a semente da Residência Artística Serpentear na Kalunga, um kilombo² artístico

¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

² A grafia da palavra kilombo com a letra k por recorrer a escrita dos idiomas kikongo e kimbundo utilizada na região de Kongo-Angola, África.

para processos de criação em fluxo itinerante, já que, pretende semear educação contracolonial em outros territórios quilombolas da Bahia, Brasil e quiçá do mundo.

Na metodologia do processo está o estudo dos *itãs* e *orikis*, memórias de vida de divindades africanas que surgiram como dramaturgias milenares inspiradoras, assim como, os contos indígenas passaram a ser essenciais para a ampliação de repertório imagético para a feitura da dança em processo.

A serpente aparece em registros de sociedades remotas por todo o mundo. Os principais aspectos que me atraíram foram a fluidez e maleabilidade, assim como sua aproximação simbólica com as águas férteis que geram vida. Sobre essa prática de relacionar a elaboração artística a metodologias a pesquisadora da Dança Inaicyrá Falcão destaca:

O mito permite ao artista utilizar a verdade que habita seu corpo como ferramenta de interpretação e, deste modo, direcionar sua voz, o som e o gesto para a busca da essência (SANTOS, 2010, p. 99).

Durante a investigação coreográfica selecionei verbos de ação para a construção de sentidos desse corpo/ dança que elabora criticamente movimentos sobre o agora com os argumentos de antes. Serpentear então passa a ser atribuído como um movimento de sagacidade para enfrentamento ao racismo e ao patriarcado. Ginga das águas que infiltram nas fissuras subterrâneas que sustentam as violências coloniais e a fim de arruinar com as estruturas de mortandade que assola as existências negras e indígenas.

Interessada pela qualidade feminina dessas forças motrizes me aproximei dos aspectos que circundam Euá, a orixá regente dos povos iorubá, correspondente da Angoromea na tradição de Angola e Bessenha para a nação Jeje. Iyewá, como aparece na grafia iorubá, é:

A Senhora da sensibilidade. Dos sentidos, da percepção, das belas-artes, da poesia; é a padroeira dos místico, do mágico, da transformação, de todos os encantamentos e feitiços (MARTINS, 2006, p. 44).

Justamente os aspectos que envolvo nos processos criativos/ formativos/ educativos que abrangem esse projeto de pesquisa. Portanto, em sua concepção serpentear é um verbo de transformação, gerador de encantamento, outra tecnologia ancestral notadamente presente nas vidas tanto dos corpos em diáspora, quanto nos corpos originários do Brasil e América Latina. Os procedimentos de cura

e autocuidado estão na rotina das populações tradicionais e nessa encruzilhada de caminhos cognitivos com raízes nas culturas africanas e brasileiras a relação umbilical entre o corpo e a natureza está evidenciada, confluência com o conceito de *Ara Oko*, proposto pela professora Amélia Conrado, uma corporeidade do mato, elaboradas desde epistemologias negras e indígenas.

Na concepção iorubá, a palavra Ara é corpo e para expressar uma identidade metodológica de nossas forma de investigar, criar e produzir as danças que estão ligadas à terra, a biodiversidade, ao mato, aqui chamaremos de *Ara Oko*, significando - o corpo do mato (CONRADO, 2020, p. 5).

Corpo-Árvore, Corpo-Arco-íris, Corpo-Kilombo

A árvore é um dos arquétipos que instauram os mitos do progresso. Pela floração, frutificação e caducidade das suas folhas, incita-nos a sonhar dramaticamente um devir. (ROSA, 2019, p. 82).

Nos procedimentos que nutrem as vivências serpentear estão a estruturação do corpo enquanto árvore, por ser a ancestralidade as águas moventes fluidoras de questões, reivindicações e possíveis resoluções para os fazeres relacionados a criação de uma episteme arvorada em saberes das culturas populares e suas teias culturais com a vida diaspórica. Nesse organismo corpo-árvore estão presentes o desenrolar da existência em sua continuidade cíclica, assim como as árvores. Vislumbremos que nossos pés são as raízes, o dorso o tronco, os braços e cabeça como copa da árvore. Sendo assim, os pés estão enraizados em seu território de experiências ancestrais transferidas pela ciclicidade do tempo espiralar, uma das abordagens contumaz para essa elaboração. O tempo, portanto, é reestabelecido já que, passado, presente e futuro estão em constantes dinâmicas e interage de maneira circular, assim como descrito na epígrafe desse artigo. Assim, proponho a confluência do tempo solar que já está estabelecido pela Dikenga às fases da lua, envolvendo os saberes femininos ancestrais, tecnologias de cura e autocuidado, as quais se tornaram proeminentes nas vivências.

Ao adentrarmos nessa vivência, mergulhamos na possibilidade de reperceber nossas existências e temos respostas e orientações do mundo espiritual que está e somos, indo e vindo, sendo, em constante vir a ser, construindo a

pertença de raça, gênero, e consciência crítica aflorada. Tornando princípios seminais da residência, uma experiência educativa, transformadora por assumir em sua práxis criticidade e sensibilidade. Portanto, corpos-kilombo, corpos-arco-íris por serem capazes de transformar as realidades insurgentes, dissidentes e contra-coloniais em vias de subversão e florescimento existencial. Grupos considerados pela perversidade do sistema euro-colonial como minorias, o que sabemos ser a maioria no sistema capitalista e desigual instaurado.

A experiência de serpentear na kalunga concebe o corpo como um kilombo, portanto, um corpo-kilombo. Ser um kilombo, se trata, de uma tecnologia ancestral de entre homens *Jaga*, povos que nas palavras de Beatriz eram: “Guerreiros-caçadores, provenientes do Leste africano, em sucessivas levas desde o ano 2000 a. C.” (NASCIMENTO, 2021, p. 248). A iniciação fazia do jovem um kilombo. Ao cosmo-percebermos o kilombo com um paradigma contemporâneo como nos sugere a autora, podemos visualizar a amplitude de sentidos que a palavra kilombo irrigou na diáspora e o quanto nos possibilita repropor o corpo e suas potencialidades criativas e políticas na sociedade colonial. Pois, ser-estar kilombo tem como premissa:

O fortalecimento do indivíduo como um território que se desloca no espaço geográfico, incorporando um paradigma vivo e atuante no território americano fundado pelos seus antepassados escravos e quilombolas (NASCIMENTO, 2021, p. 251).

A pesquisadora em Dança profa. Dra. Amélia Conrado em sua tese *Capoeira Angola e Dança Afro: contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia* (2006), inspirada pelas culturas africanas defende que “pé é educação” (CONRADO, 2006, p. 78), justamente como está sendo regada essa proposta artística-criativa-educativa-curativa de residência artística. Ao vivenciar os pés como educação, a mesma problematiza o lugar do saber que é evidenciado pelos currículos escolares euro-referenciados. Nesse modelo o conhecimento é identificado no corpo pela cabeça. Por se tratar de um dos membros superiores do corpo. Já na indicação de Conrado a ancestralidade presentificada pelos pés é o que mobiliza o êxito da semente para que se torne um topo de árvore florido e frutífero.

Outra importante pesquisadora que irriga ideias criativas para a episteme serpentear é a escritora Conceição Evaristo em seu conceito de escrevivência e

acaba por provocar a tessitura de **coreovivências**, escrituras de si e do mundo desde os corpos dissidentes que ao fazerem a seleção das memórias de vida, as interpretes são convidadas a estruturarem textos, desenhos, poesia e danças em que a dramaturgia seja autoral, libertária e exuzilhada (Laroyê!) às outras memórias dançantes. As coreovivências, são *movenças encantadas*, conceito-fazimento em-com-de dança inspirado no conceito de *escrevivência* da rainha Conceição Evaristo:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também.

(...)

Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana. Uma condição particularizada que me conduz a uma experiência de nacionalidade diferenciada. (EVARISTO, 2020, p. 30).

No conto “os pés do dançarino” Evaristo também retrata a importância dos pés enquanto representação da ancestralidade. Na narrativa o dançarino Davenir é ovacionado pela comunidade por ser talentoso em sua arte, no entanto, pois retornar ao seu território para tal homenagem, não reconhece as mais velhas que estão simbolicamente sentadas nas escadas que o faz subir ao palco. Quando o mesmo esfuziado pela vaidade recebe um recado de sua bisavó: “só dança bem, quem a alma nos pés tem” (EVARISTO, 2015, p. 42). Podemos fazer alusão de que tanto Conrado quanto Evaristo estão a reverenciar os ciclos da natureza sem hierarquizar (minerais, animais, pessoas) no conto de Evaristo a bisavó pode ser relacionada a árvore, sua avó aos frutos e o neto Devanir às sementes que irão serpentear a reparação histórico-social, florescimentos e continuidade das culturas afropindorâmicas para o futuro ancestral.

Mais uma vez aparece a ênfase à ancestralidade em que as intelectuais negras Matriarcas insurgentes, Conrado e Evaristo o fluir espiralar do tempo, encruzilhando passado, presente e futuro como dimensões em constantes relações com o agora.

Outra indicação feita pela bisavó de Devanir caso o mesmo se perdesse em seus caminhos: “fazer o caminho de volta, para chegar novamente ao principio

de tudo”.

O Tempo espiralar aparece como dinamizador constitutivo dos processos de vida e morte das comunidades africanas e indígenas no Brasil como estão evidenciados no conto apresentado. Por seguir as premissas de reverência e nutrição das/nas raízes ancestrais de cada participante da residência, o movimento de serpentear se refere ao movimento de sagacidade dos corpos dissidentes em driblar o racismo, epistemicídio, misoginia, preconceito e outras violências impostas pela colonialidade para a ressignificação das existências pretas e indígenas na diáspora. Sendo assim, a proposta de serpentear tem o potencial inovador tanto por se ater dos princípios explicitados pelas teóricas quanto por inaugurar um movimento contra-colonial no campo da dança contemporânea, o de estabelecer relações entre o céu e a terra para a confluência de saberes e fazeres da cultura popular.

Nós – os mais hereditariamente prejudicados – pela nossa raça, que não é contemplada, quando se pensa no conhecimento, na pesquisa e na formação de uma intelectualidade no país, nos estamos, já há algum tempo assumindo, não só no movimento negro, mais também na academia, o papel de co-responsáveis, pelas rupturas epistemológicas que levam um outro olhar necessário, para incluir a busca de nossas raízes, e as contribuições de que elas são capazes, para transformar a sociedade inteira, e o lugar do negro na sociedade brasileira (SIQUEIRA, 2006, p. 41).

No decorrer das experimentações seminais, abri a roda para que outros (as/es) corpos experimentassem os procedimentos que havia estruturado para a montagem de um solo em dança, para uma configuração coletiva, como um quilombo ou aldeia em ambiente virtual por conta da pandemia da COVID 19.

Serpentear na kalunga faz reverência a construção coletiva de situação pedagógica em que o enraizamento na cultura é uma via de promoção, sobretudo de curas aos/as corpos/ corpas açotados pelas veias sangrentas da necropolítica.

Nesse movimento político Dançamos para espantar a morte e as mazelas coloniais.



Fig. 1. Fotografia da aparição do espetáculo Gotas de Kalunga no Covil Encantado de Kimbanda, montagem criada em ambiente virtual durante a pandemia da COVID 19³. Fonte: arquivo pessoal.

A Serpente

A serpente para a comunidade de matriz africana Jeje Savalu é "Dan (A serpente Sagrada) seria a origem de toda a Vida dinâmica no planeta, sendo um dos responsáveis por sua existência e por sua habitação." (BRITO, 2021, p. 48). Nessa pesquisa, a serpente é convocada como representação dos rios, mares, ciclos e transformação da natureza. É re-interpretada a fim de provocar a recuperação simbólica, histórica e social como fluidez das águas e a travessia atlântica feita pelos povos africanos durante o período escravagista. Serpentejar é uma questão, pulsão criativa e movência dos sentidos que estão nas águas férteis da escuridão de cada ser viva. A proposta criativa pretende promover mergulhos contínuos no mar de valores existenciais das sociedades pré-coloniais aos procedimentos pedagógicos. Na reinvenção das tecnologias ancestrais como elementos nutritivos para a

³ Elenco: Andréia Oliveira, Berg Kardy, Carlos Jesan, Erica Daiane e Diega Pereira.

O ciclo virtual da residência artística Serpentejar na Kalunga foi contemplado com o Prêmio Jorge Portugal do Programa Aldir Blanc Bahia, em janeiro/fevereiro de 2020. A edição presencial da Residência Artística foi contemplada com o Prêmio Palmares de Artes, da Fundação Palmares 2021 e aconteceu no Quilombo São Braz - Santo Amaro - BA, em janeiro de 2022. A GIRA Salvador foi realizada com o patrocínio do Instituto Precisa Ser + FARM, RE-FARM CRIA, e foi realizada em julho de 2022 com arvores híbridas. Realização: Tabephe Produções. Para apreciação do processo siga: <https://www.instagram.com/serpentejarnakalunga/>.

emancipação das subjetividades, impulsionando a dinâmica de recuperação de referências seminais como ferramenta educativa a produzir políticas de enfrentamento e transformação em confluência aos aspectos da orixá feminina Euá:

Euá é a senhora da transformação e da invisibilidade, o orixá que age sobre a imaginação dos seres vivos e trabalha as sensações, estabelecendo o conhecimento das coisas e a memória; deve-se a ela a própria lembrança das coisas e a capacidade de aprendizado. Deusa das imagens, possibilita toda sorte de representação e de vivificação, quer seja no real ou imaginário (MARTINS, 2006, p. 45).

Assim, a serpente que é uma das aparências de Euá, a senhora das possibilidades, é também um símbolo que representa a experimentação/elaboração de outras possibilidades educativas/criativas no campo das Artes, sobretudo, que fomentem a valorização e construção de imaginários positivos sobre os saberes, fazeres e sabores oriundos das culturas africanas-brasileiras.

A metodologia do Serpentejar é o Encantamento.

O encantamento dribla e enfeitiça as lógicas que querem apreender a vida em um único modelo, quase sempre ligado a um senso produtivista e utilitário. Daí o encanto ser uma pulsação que rasga o humano para lhe transformar em bicho, vento, olho d'água, pela de rio e grão de areia. O encanto pluraliza o ser, o descentraliza, o evidenciando como algo que jamais será total, mas sim ecológico e inacabado (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 9).

A proposição está arvorada a partir do cosmograma bakongo que funciona sob a regência solar em diferentes reservas de tempo, portanto, a ideia é construir o movimento de serpentejar pelos aspectos de MUSONI (o sol antes do nascer), KALA (o nascer do sol), TUKULA (o sol do meio dia) e LUVEMBA (o pôr do sol), nomes das temporalidades cíclicas e solares africana. As situações pedagógicas percorrem movimentações com a exploração de dinâmicas rítmicas, musicalidade, oralidade, composição coreográfica, exposições de improvisações dançadas, escuta, leitura, apreciação de audiovisual, escrita criativa, desenhos poéticos e denço/ afeto.

Ngunzo!

Fogo na Babilônia!

Referências

BRITO, M. A. Sá Hún: [Recurso eletrônico]: **cantando para os Voduns do Jeje Savalou / Adelson de Brito Mawó.** - Salvador: Edição Independente, 2021.

CONRADO, A. **Capoeira Angola e Dança Afro:** contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia. PPGE/ UFBA, 2006.

CONRADO, A. **Danças, epistemologias negras e indígenas para uma educação humana e antirracista.** Projeto de Pesquisa da Orientadora, EDITAL PROPCI/ UFBA 01/2020 PIBIC. GIRA-Grupo de Pesquisa em culturas indígenas, repertórios afro-brasileiros e populares, 2020.

EVARISTO, C. **Escrevivência:** a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, C. Os pés do Dançarino. *In:* **Histórias de Leves Enganos e Parecenças.** Rio de Janeiro, Malê, 2016.

KUNZIKA, E. **Dicionário de Provérbios Kikongo.** Luanda, Angola: Editorial Nzila, 2008.

MARTINS, C. **Euá a Senhora das Possibilidades.** Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

MARTINS, L. M. **Performances do tempo espirala, poéticas do corpo-tela.** [recurso eletrônico] / Leda Maria Martins. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NASCIMENTO, B. **Uma história feita por mãos negras:** relações raciais, quilombos e movimentos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

ROSA, A. **Pedagoginga:** autonomia e mocambagem. - São Paulo: Pólen, 2019.

SANTOS, A. B. **Colonização e Quilombos:** modos e significados. Brasília: UNB, 2015.

SANTOS, I. Corpo e Ancestralidade: Ressignificação simbólica na criação artística. *In:* SANTOS, J. E. **Criatividade Âmago das Diversidades Culturais a Estética do Sagrado.** - Salvador: Sociedade de Estudos das Culturas e da Cultura Negra no Brasil, 2010.

SANTOS, T. S. N. **A cosmologia africana dos Bantu-Kongo por Bunseki Fu-Kiau:** tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, São Paulo, 2019.

SIMAS, L.; RUFINO, L. **Encantamento sobre política de vida.** Editora Mórula, 2020.

SIQUEIRA, M. L. **Intelectualidade negra e pesquisa científica.** EDUFBA: Salvador, 2006.

Andréia Oliveira (PPGDANÇA/ UFBA)

E-mail: andreiaetc@gmail.com

Soteropolitana. Árvore Bonita do Quilombo Cabula. Dançarina, Criadora em Audiovisual, Educadora Popular, Brincante, Arteira e Aprendiz de Capoeira. Doutoranda em Dança pelo PPGDANÇA/ UFBA 2020. Integrante do Grupo GIRA da UFBA/ CNPq. Articuladora da @TabepheProduções. Curadora da Residência Artística Dançar Serpentejar na Kalunga @serpentearnakalunga

O corpo na roda: identidades femininas, (re)existência e potencialidades em rodas de samba de Salvador/BA

Ariana Dos Santos Gomes (UFBA)

Comitê Temático Dança e Diáspora Negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo propor uma reflexão sobre a roda de samba. Há em Salvador movimentos de mulheres negras que se associam e criam conjuntos de Roda de Samba. Propomos investigar quais formas e através de quais caminhos a roda de samba proporciona uma dinâmica que media potencialidades de existências da mulher negra na sociedade contemporânea. Interpreto a roda como um processo de transmissão de conhecimentos, saberes e formas de sociabilidades onde, através de um diálogo intergeracional, mulheres mais novas aprendem com mulheres mais velhas. Ao longo da pesquisa utilizamos procedimentos que dialogam com diferentes tipologias de pesquisa, configurando uma bricolagem, um trabalho feito de maneira artesanal, um tecer de costuras entre partes distintas (DENZIN; LINCOLN, 2006). Nos interessa aqui saber como algumas mulheres vivenciam e manifestam a roda de samba, o que as motiva a integrar estes espaços e a manter viva uma cultura popular e ancestral resistindo aos apelos ostensivos da cultura de massa. Para a construção dos saberes aqui apresentados me guio por teóricas e teóricos de diversas áreas epistemológicas, tais como a Antropologia, com Lélia Gonzalez e Osmundo Pinho; a Comunicação, com Ceiza Ferreira; a Dança com Clécia Queiroz, Fernando Ferraz e Inacyra Falcão; a Educação, com Dante Galeffi; a Filosofia, Achille Mbembe, Frantz Fanon, Merleau-Ponty e Sueli Carneiro; a História, com Beatriz Nascimento, Maria Antonacci, e Pierre Nora; a Literatura, Conceição Evaristo, Édouard Glissant, Eno Belinga, Esiaba Irobi, Homi K. Bhabha e Vilma Piedade; a Performance, com Leda Maria Martins; a Psicologia, com Jurandir Costa, Neuza Santos Souza e Isildinha Nogueira; e a Sociologia, com Muniz Sodré, Paul Gilroy, e Stuart Hall.

Palavras-chaves: CORPOS FEMININOS NEGROS. RODA DE SAMBA. (R)EXISTÊNCIA. POTENCIALIDADES

Abstract: The present research aims to propose a reflection on the samba circle. In Salvador there are movements of black women who associate and create groups of Roda de Samba. We propose to investigate which forms and through which paths the samba circle provides a dynamic that mediates the potentialities of black women's existence in contemporary society. I interpret the circle as a process of transmitting knowledge, knowledge and forms of sociability where, through an intergenerational dialogue, younger women learn from older women. Throughout the research, we used procedures that dialogue with different types of research, configuring a bricolage, a work done in an artisanal way, a weaving of seams between different parts (DENZIN; LINCOLN, 2006). Here we are interested in knowing how some women experience and express the samba circle, which motivates them to integrate these spaces and keep alive a popular and ancestral culture, resisting the ostensible appeals of mass culture. For the construction of the

1615

knowledge presented here, I am guided by theorists from different epistemological areas, such as Anthropology, with Lélia Gonzalez and Osmundo Pinho; Communication, with Ceiza Ferreira; Dance with Clécia Queiroz, Fernando Ferraz and Inaicyra Falcão; Education, with Dante Galeffi; Philosophy, Achille Mbembe, Frantz Fanon, Merleau-Ponty and Sueli Carneiro; History, with Beatriz Nascimento, Maria Antonacci, and Pierre Nora; Literature, Conceição Evaristo, Édouard Glissant, Eno Belinga, Esiaba Irobi, Homi K. Bhabha and Vilma Piedade; Performance, with Leda Maria Martins; Psychology, with Jurandir Costa, Neuza Santos Souza and Isildinha Nogueira; and Sociology, with Muniz Sodré, Paul Gilroy, and Stuart Hall.

Keywords: BLACK FEMALE BODIES. SAMBA WHEEL. (R)EXISTENCE. POTENTIAL

1. Ojú Ijó¹

Desde criança, venho conhecendo os aspectos da dança a partir das danças dos blocos de afoxé, afro, samba-reggae e o samba de roda. Vim de uma família em que dançar é bastante natural, o que me fez perceber a dança como elemento que faz parte das celebrações e dos momentos de alegrias ou tristezas na família. A dança, no decorrer da minha vida, vem como elemento direcionador, posso afirmar, um divisor de águas, pois, nela me fortaleço, me alegro, me mantenho viva e luto para saber lidar com o que eu não posso mudar da minha história de vida.

O samba de roda, em minhas memórias, vem da minha infância, com minha mãe Iraci, sambando de uma forma que não se assistia na TV. Era, e é, um sambar de sua época. Um sambar arrastado, *de pé pra frente e pé pra trás*, e isso me encantava. Tal encanto, me levou a perceber que na roda de samba existiam alguns elementos que me chamavam a atenção, como o compartilhamento de dores e amores, o sorriso marcado no rosto e a importância de se sentir pertencente, já que a maioria das mulheres que observei e tive contato, e que fazem o samba de roda em Salvador, são mulheres, majoritariamente, negras, trabalhadoras braçais e com pouquíssimas oportunidades de ascensão na vida.

A escolha do tema de pesquisa, *O corpo na roda: identidades femininas, (re)existência e potencialidades nas rodas de samba de Salvador/Ba*, se deu a partir da minha experiência em grupos de mulheres que se associam e criam conjuntos de samba de roda. Nesse contexto, me proponho a investigar como a roda de samba

¹ Local onde as pessoas dançam em Yorubá.

pode proporcionar uma dinâmica que media potencialidades de existências de mulheres negras na sociedade contemporânea.

O campo de observação é o bairro do Engenho Velho de Brotas, em especial a comunidade do Ogunjá, e outros contextos periféricos de Salvador, a partir do contato com algumas mulheres que vivenciam a roda de samba. Neste sentido, foram entrevistadas mulheres que dançam Samba Caboclo, Samba de Mar Aberto, Umbigada, e Samba Junino. Quando me refiro à roda de samba, quando me refiro à roda de samba, considero os variados estilos de samba em roda, os variados estilos de samba em roda.

No processo de roda de samba, o ritmo e os movimentos marcam as dinâmicas de movimentação e as experiências de cada sambadeira. A roda de samba se torna o território de produção de conhecimento. Compreendo a roda como um processo de troca e partilha de conhecimentos, saberes e formas de sociabilidades. Esse movimento se dá através de diálogos intergeracionais, onde mulheres mais novas aprendem com mulheres mais velhas. Minha proposição é compreender, a partir destes diálogos, em específico na percepção das mulheres mais novas que vivenciam a roda de samba, como se dão estes fluxos de troca e de aprendizagem.

Esta pesquisa é parte dos resultados obtidos em meus estudos realizados no Programa de Pós-graduação Profissional em Dança pela UFBA. Através dela busco compreender a constituição de saberes: poéticas, políticas, epistemologias e criações artísticas negras, a partir do contato específico com essas mulheres sambadeiras.

Ao longo da pesquisa utilizamos procedimentos que dialogam com diferentes tipologias de pesquisa, configurando uma bricolagem. O termo bricolage indica um trabalho feito de maneira artesanal, um tecer de costuras entre partes distintas. Para Denzin e Lincoln (2006) a bricolagem como pesquisa deve ser compreendida como fazer você mesmo, uma criação marcada por experimentações, tentativas e descartes. Nesse sentido, possibilita uma pesquisa com metodologias múltiplas.

O conceito de *escrivivência* traçado por Conceição Evaristo (2007) também faz parte desta pesquisa, na medida em que sua escrita expõem o incômodo de mulheres negras em relação a uma produção de conhecimento hegemônica. Segundo a autora, atribui-se à contribuição de pessoas negras

escravizadas e seus descendentes na formação cultural brasileira através da transmissão oral. Assim, buscarei partir das histórias contadas por mulheres negras do samba de roda em Salvador/Ba, incluir traçar uma escrita que revela características e ensinamentos dessas falas

Me foco nas relações estabelecidas entre a pesquisa e as histórias de vida dessas mulheres, compreendendo que a pesquisa é mediada por questões como gênero, classe social, fatores geracionais, acesso, entre outros aspectos socioculturais que atuam fortemente nas construções de sentidos e percepções da brasilidade.

2. Memórias na encruzilhada do *Ebó* de palavras

Atualizar nossas memórias para partilhar com outras pessoas é expor conhecimentos e modos de ser-estar no mundo. É neste processo, de encruzilhadas em pensamentos, que é necessário a pausa, um momento de sentir o tempo. No processo de proferir palavras, cânticos e aprendizados através das memórias no samba é como um *ebó* de palavras. Onde a oferenda é a própria voz, o som da percussão e das palmas. As trocas de elementos com objetivo de transformar e equilibrar energias. Para os povos de comunidades tradicionais é preciso pedir a benção. É tão importante, pois é neste momento que a palavra mostra sua força de proteção.

Compreender a importância da tradição² oral no processo de aprendizagens intergeracionais, em territórios afrodisapóricos com as periferias de Salvador/BA, é fortalecer a juventude que carece de outras histórias sobre seus antepassados. A tradição oral é como fruto maduro que se come no pé. É diálogo tecendo ponto a ponto a partir da memória. Através da oralidade é as mulheres praticantes do samba de roda vão se conhecendo, em diferentes aspectos de suas vidas. Nesse contexto, na roda, compartilham memórias e se percebem em comunidade.

Maria Antonieta Antonacci (2014) nos faz refletir sobre a importância da oralidade na transmissão de saberes:

² Tradição como elemento ancestral de tradução e manutenção de saberes, e como criação da história no agora.

Nesse articular oralidade à comunicação presencial, a viveres em interações e saberes articulados a imagens e imaginário metafórico, delineando concepções de homem e de relações sociais extra ocidentais, estudiosos de oralidades africanas referem-se “ao potencial criativo da palavra viva e aberta ao ritmo pelo qual toda comunidade participa de sua criação, conservação e transmissão (ENO BELINGA, 1978, p. 7)” (ANTONACCI, 2014, p. 367).

A relação de aprendizagem e oralidade no espaço de roda de samba é importante na estruturação e consolidação da cultura dos grupos populares. A tradição oral, além de fortalecer relações entre pessoas e comunidades, cria uma rede de partilha de conhecimento e de modos de vida. Percebi, através de observação e convivência nas rodas de samba, que a oralidade tem “peso e importância”. A escuta atenta, neste momento de roda de samba, significa a partilha de sentido para a vida e que precisa/deve ser repassado. A roda de samba, através das ladainhas e músicas, além de retratar lutas e tristezas, traz também as bênçãos e as vitórias do povo preto. Por isso se faz importante também refletir o porquê a desimportância da oralidade no processo de educação formal?

Ainda sobre a memória, o autor Nora (1993), nos faz uma contribuição importante para compreender as relações entre memória e história como construção coletiva, desde os pequenos grupos sociais às grandes nações.

Tudo o que é chamado hoje de memória não é, portanto, memória, mas já história. Tudo o que é chamado de clarão de memória é a finalização de seu desaparecimento no fogo da história. A necessidade de memória é uma necessidade da história. Sem dúvida é impossível não se precisar dessa palavra. Aceitemos isso, mas com a consciência clara da diferença entre memória verdadeira, hoje abrigada no gesto e no hábito, nos ofícios onde se transmitem os saberes do silêncio e a memória transformada por sua passagem em história, que é quase o contrário: voluntária e deliberada, vivida como um dever e não mais espontânea; psicológica, individual e subjetiva e não mais social, coletiva, globalizante (NORA, 1993, p. 14).

Acerca dessa discussão, Bhabha (2005) nos aponta uma questão importante. Para ele, toda atualização de memória, ou seja, toda tradição é, em certa medida, invenção também. Não é possível capturar ou flagrar uma originalidade, mas reconhecer as transformações como parte do movimento de estar vivo. Neste sentido, tradição é transformação, pois para continuar existindo é preciso transformar-se.

O reconhecimento de que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta

qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição recebida (BHABHA, 2005, p. 20-21).

A memória é elemento fundamental para o processo da tradição oral no compartilhamento de saberes. A relação entre quem conta e quem escuta é completamente diferente da relação entre quem escreve e quem lê. O contador interpreta a história, performa jeitos de contar, utilizando estratégias para manter a atenção do ouvinte, e neste contar há expressividade, entonação, o ambiente no qual a história é contada etc. Quem escuta poderá ser encantado pela narração e pela narrativa.

Ao trazer para esta escrita marcadores sociais de raça, gênero e classe, trazemos a reflexão sobre a desigualdade instituída na sociedade brasileira, que tem na sua formação enquanto nação relações pautadas em normatividades e preconceitos. A educação formal brasileira ainda não dá conta de expor histórias diversas da perspectiva embranquecida, invisibilizando as histórias sobre um Brasil que também é negro e indígena. Mesmo com a Lei 10.639 de 2003, que se constitui como um grande marco do reconhecimento da presença da cultura negra no Brasil, há dificuldades³ encontradas para sua implementação. Tal problemática vem interferindo na formação de pedagogias da diversidade, que compreendam o contexto plural da sociedade, bem como a qualificação de profissionais de educação voltadas para as políticas de reconhecimento, reparação e valorização da historicidade dos povos negros e indígenas.

Mas a escola não deve ser apontada como a única responsável pela formação das pessoas. Essa responsabilidade cabe também à família, aos amigos, às rodas de samba, de capoeira, aos mestres e mestras das culturas populares. Como diz o provérbio africano: “É preciso uma aldeia para se educar uma criança”.

As rodas de samba nas periferias de Salvador/BA surgem nesse contexto de fortalecimento da ideia de grupo, bando, aquilombamento (NASCIMENTO, 2002). O que seria do Recôncavo baiano sem o samba de roda, sem as mais jovens para aprender e as mais velhas para ensinar? É no momento da roda, que se acerta ou se questiona os sentidos de viver a vida, é no momento da roda que a autoestima de mulheres pretas ganha outros contornos.

³ Disponível em: <https://www.otempo.com.br/brasil/lei-de-ensino-da-historia-africana-faz-18-anos-com-desafios-para-sair-do-papel-1.2415763>.

3. Corpo Território: do barro à cabaça

Pensando em termos de uma perspectiva negra, em que no mundo ninguém caminha sozinho, acredito que para que uma mulher negra exista de forma plena, e possa sobreviver bem na sua caminhada da vida, é preciso que outras mulheres negras estejam ao seu lado. É importante a ajuda mútua, de forma direta e indireta, e o compartilhamento de saberes e a administração de possíveis conflitos por escolhas diferentes na vida.

As mulheres negras, no enfrentamento de suas realidades no cotidiano, lidam com diversos tipos e níveis de opressão como o racismo, o machismo e o classismo. Tais vivências afetam sua autoestima e personalidade. O que quero dizer com isto? Que são muitas as demandas: ter que cuidar e educar sua família, se profissionalizar, trabalhar etc. A mulher negra está em maior vulnerabilidade⁴ social segundo as pesquisas do IPEA 2021. Independente do esforço que muitas dessas mulheres fazem para conquistar seus sonhos, infelizmente, boa parte deles não poderão ser alcançados. Vivemos em uma sociedade com estruturas engendradas na exploração e no apagamento de pessoas pretas.

Não há, nesse sentido, um lugar privilegiado para a mulher negra dentro dessa organização de poder que constitui a sociedade brasileira. Compreendo que nós mulheres negras, temos que desenvolver estratégias próprias de dar sentido a nós mesmas, já que existimos nas Américas como resultado do sequestro das nossas ancestrais, e da rota do tráfico negreiro.

As Mulheres negras ao trazerem suas experiências coletivas e visões de mundo compartilhadas por gerações, trazem não só apenas saberes iluminados de uma sabedoria romântica, mas de saberes construídos mediante dores, fugas e soluções elaboradas para viver.

3.1. Corporeidades negras: entre multidões eu sou única

O corpo, no processo histórico da humanidade teve várias concepções, de acordo com a época, a cultura, e o grupo social. Povos deixaram de existir por

⁴ Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=38274,
https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/210716_boletim_bps_28_igualdade_racial.pdf.

corpos para questionar a hegemonia do sentido do ocidente. “Ontologia da maioria dos povos africanos é primordialmente espiritual, o corpo físico incorpora, em certo nível, hábitos memoriais [em que] atividades funcionais são inventadas e praticadas” (IROBI, 2012, p. 276).

Nessa perspectiva, o corpo negro toma posição central de sentido e expressão. Irobi (2012) vê o corpo negro como detentor de poder, como local de múltiplos discursos. Os corpos que se fazem presentes nas rodas de samba se constituem de ideias, pensamentos e emoções.

Retomando às mulheres sambadeiras, é preciso considerar que elas possuem histórias, culturas que marcam seus corpos. E uma roda não se faz sozinha! É preciso mais pessoas para fazer uma roda. Um corpo em uma roda se relaciona com outros corpos, sem hierarquias. O eu que ali se insere é sempre coletivo, mas é singular também. As mulheres que vivenciam as rodas de samba trazem consigo expressões artísticas e sociais próprias. Cada uma delas é única, em sua forma de ser. Cada uma percebe o mundo de forma diferenciada, mesmo estando em grupo e partilhando de ideias comuns. Podemos perceber na roda de samba que todas as mulheres cantam em *uma só voz* as ladainhas, mas há um jeito diferente de cada mulher. No sambar, no vesti, no jeito de se mostrar.

3.2 Corpo-território: entre ausências e emergências

Para as mulheres de alguns territórios de Salvador, com as quais tive contato, e que vivem o processo de roda de samba, o corpo é espaço de troca e de narrativa que lhe é própria, que as identificam no plano individual e coletivo. A criação do ambiente comum se dá na soma das tramas corporais que ali se fazem presentes. A partir dos questionamentos de Nogueira, podemos refletir: “A imagem do corpo não se relaciona somente com o imaginário, é também da ordem do simbólico, representando um signo da estrutura libidinal como o cerne de um conflito, que deverá ter seu entrave desfeito” (NOGUEIRA, 1998, p. 73).

Já Beatriz Nascimento (1989), no documentário *Orí*, eleva o corpo ao status de elemento fundamental para a construção das identidades e das representações sociais negro-brasileiras. É por meio do corpo que se percebe a ausência, que se reencena a memória. E por isso, “para negro a dança é um momento de libertação”.

Ferreira (2013) faz críticas sobre a construção do imaginário ocidental do corpo negro como condição genérica, que se exprime de maneira ampla e vaga, além de expor a necessidade destes corpos como sujeito de direitos: “o corpo é individual, traz marcas e lembranças da dor e da subalternização histórica que classificam o corpo negro como exótico, feio, inferior; mas também é coletivo, é mapa de um país longínquo; é registro de sua história e de suas migrações, desde a diáspora até como fugas” (FERREIRA, 2013, p. 10).

Ainda poderíamos pensar na ideia de corpo-território, que é traduzido por um sentido de memória que se conecta ao corpo e não a um território. Ao negro lhe foi roubado e negado o território. Sodré (1988) nos presenteia com essa reflexão:

Corpo-território: todo indivíduo percebe o mundo e suas coisas a partir de si mesmo, em última instância, a seu corpo. O corpo é lugar-zero do campo perceptivo, é um limite a partir do qual se define um outro, seja coisa ou pessoa. O corpo serve-nos de bússola, meio de orientação com referência aos outros. Quanto mais livre sente-se um corpo, maior o alcance desse poder de orientação por si mesmo, por seus próprios padrões (SODRÉ, 1988, p. 123).

E tanto corpo quanto território são espaços de memória e história. Por isso, é emergencial que nos reunamos para escutar a história das nossas mais velhas, precisamos escrever sobre estas memórias, gravar vídeos das histórias contadas. Ser negra é viver tipos de violência que o corpo branco é incapaz de imaginar, já que desconhece o sentido de não lugar. Jurandir Costa (1984) nos traz reflexões sobre a ausência do corpo negro, a anulação deste corpo. “Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e de recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (COSTA, 1984, p. 104).

A ausência que o corpo negro vivencia no seu cotidiano se dá por um processo enraizado nas redes de significações. O corpo negro no imaginário social ocidental, não necessitaria de cuidados, de amor. É desimportante para outras atividades que não seja a do trabalho braçal, ou a hipersexualização. Podemos perceber esta diferença entre o corpo negro e o corpo branco, em nossa sociedade quando pessoas negras vivem buscando o ideal de branquura, não só fisicamente, mas socialmente. Nogueira (1998) nos traz este olhar atento sobre as ausências que vivenciam os corpos negros:

Deste modo, negros e brancos são vistos através de redes de significações sociais distintas, na qual o corpo negro será constituído como identidade social indesejável: [...] a rede de significações atribuiu ao corpo negro a significância daquilo que é indesejável, inaceitável, por contraste com o corpo branco, parâmetro da auto-representação dos indivíduos. [...] Tal processo inscreve os negros num paradigma de inferioridade em relação aos brancos (NOGUEIRA, 1998, p. 46).

Se por um lado a ideia de corpo-território é a memória física dos nossos antepassados e de uma história que se mantém viva a base da oralidade, por outro, o corpo-território preto vive em um não lugar. Constantemente inserido em contextos que o subjuga, o inferioriza e traz parâmetros desiguais para estabelecer regras de cidadania e de convívio social.

Trazer de forma emergente o corpo-território nos espaços de roda de samba, é costurar as urgências, as ausências, e as suas memórias, sendo o resultado deste processo o tecido social que este corpo consegue estabelecer no processo de construção de redes simbólicas.

4. Roda de Samba: processos compartilhados de aprendizagem

A roda de samba se costura em música, dança, poesia e festa. O canto se alterna nas frases de solo e de coro com os instrumentos que na sua maioria são o pandeiro, o timbal, e os atabaques. Os sambas em roda é uma forma ancestral, pois perpassou por muitos negros e negras que aqui chegaram, como afirma Queiroz (2020), ao observar o samba de roda no Recôncavo Baiano: “Assim como seus antepassados encontravam no samba um lugar de alento, onde as dimensões corporais e espirituais se complementavam, também elas o tomaram como alimento vital para poder lidar com seus enfrentamentos diários” (QUEIROZ, 2020, p. 4).

Podemos pensar a roda de samba como um movimento de bem-viver, pois é neste momento de roda, que as mulheres, aprendem, ensinam, e compartilham suas memórias corporais e ancestrais. Posso afirmar, como sambadeira que sou, que na roda vem conosco, de forma simbólica, a nossa própria casa, o nosso trabalho, a nossa família e tudo que nos atravessa.

A importância dessas mulheres sambadeiras é assunto tratado por Queiroz (2020), quando nos diz que: “Nesse complexo holístico em que o samba de roda se configura, a participação das mulheres é fundamental, não apenas no que diz respeito à performance na roda, onde oralituras são descritas pelos corpos em

movimento, mas a todos os preparativos necessários para que o brinqueado ocorra” (QUEIROZ, 2020, p. 9).

Nos contextos que observei de sambas de roda, a maioria das mulheres não completaram o 2º grau do ensino médio por falta de oportunidade. Seus conhecimentos são escrituras no corpo, no canto, na voz. É no momento da roda que a escrita sobre as experiências da vida se põe em voz alta como diz (BHABHA, 2007).

Pergunto o que leva estas mulheres, mesmo depois de trabalhar o dia todo para o sustento da família, de trabalhar em casa, com seus corpos cansados, se levantarem e fazerem a roda de samba acontecer?

Vejam, não estou trazendo uma análise fundamentada em um mundo de contos de fadas. Na verdade, a roda de samba é o espaço de não morte destas mulheres, já que muitas delas vivenciam vários tipos de violências raciais e de gênero. Na roda, os conflitos e violências diárias são compartilhados por uma memória de “dor coletiva”.

Vilma Piedade (2019) traz à reflexão o que seria *Dororidade*, sofrimento que marcam as experiências de mulheres pretas da diáspora. A colonização de mulheres pretas escravizadas criou um romantismo no imaginário social sobre a sua força de trabalho. O mito da mulher forte e resistente. As reivindicações feministas norte-americanas e brancas, que trouxeram a luta pelo fim do mito da fragilidade feminina, não contemplou em muitos pontos, as mulheres pretas. Estas já trabalhavam e não eram tratadas sequer como *seres humanas*, que possuíam direitos. A construção do conceito proposto por Vilma Piedade traduz essa dor que compartilhamos por sermos “mulheres de cor”.

Quando eu argumentei que *Dororidade* carrega, no seu significado, a dor provocada em todas as Mulheres pelo Machismo, destaquei que quando se trata de Nós, Mulheres Pretas, têm um agravo nessa Dor, agravo provocado pelo Racismo. Racismo que vem da criação Branca para manutenção de Poder... E o Machismo é Racista. Aí entra a Raça. E entra Gênero. Entra Classe. Sai a Sororidade e entra a *Dororidade* (PIEADADE, 2019, p. 46).

O movimento feminista e seus estudos devem estar fundamentados e sustentados no apoio e na união entre as mulheres. Vilma Piedade (ibidem) nos alerta sobre o objetivo dos estudos de *Dororidade*, que não pretende entrar em disputa sobre dores de mulheres brancas e não brancas, pois não se pode medir as dores das pessoas. *Dororidade* tem por intenção dialogar com sororidade que

segundo a autora parece não dar conta da nossa “prettitude”.

O processo de construção das identidades feito a partir da perspectiva destas mulheres negras, que tem como enredo a luta e a vida, é um processo de construção de discursos sobre a identidade afro-diaspórica. Tal processo, ecoa nas manifestações da cultura, do corpo, dos ritos, das cores, dos gestos, das palavras e expressões silenciadas pelos esquemas colonizadores, nos quais os descendentes dos povos africanos acabaram incorporando sua desqualificação. O cenário dessa elaboração esboça signos esquivados para além das narrativas logocêntricas, como diz Hall:

Além do mais, tendemos a privilegiar a experiência enquanto tal como se a vida negra fosse uma experiência vivida fora da representação. Só precisamos, parece, expressar o que já sabemos que somos. Em vez disso, é somente pelo modo no qual representamos e imaginamos a nós mesmos que chegamos a saber como nos constituímos e quem somos (HALL, 2008, p. 346).

A roda de samba, como espaço compartilhado de aprendizagem, nos traz elementos que articulam os processos de importância da vida de mulheres negras sambadeiras. Importância esta que está no seu cotidiano, nas suas percepções de mundo, nas suas crenças. As realidades da vida destas mulheres põem o samba de roda como energia propulsora de levante, de alegria, de transbordamentos de sentimentos e sensações. É um teste diário de sobrevivência e superação, constituindo o que são e o que podem vir a ser. Estas mulheres aprendem para ensinar as suas, aos seus e aos que querem aprender.

4.1. Corpo, dança e sociedade

O samba de roda trata de um grupo vasto de danças negras no trânsito diaspórico afro-brasileiro. O imaginário e a poética do samba de roda vêm da ausência, do não lugar, dos olhares sobre África e de sua simbologia para os povos pretos em diáspora.

O corpo em dança cria, interpreta e comunica. A educadora Inaicyrá Falcão Santos (2008), compreende a produção da obra em dança, como conhecimentos resultantes das práticas corporais e da performance em cena.

É preciso lembrar que a criação do intérprete define-se primeiro como ato de comunicação, pois o mesmo é, antes de tudo, o produtor de sua obra, construída por meio de signos de natureza gestual e sonora. O intérprete se

transforma no próprio signo. Percebe-se que o corpo, em cena, revela a dimensão expressiva, a dimensão orgânica (SANTOS, 2008, p. 1).

Assim, o samba de roda, como prática de vida e produção de conhecimento em movimento, produz formas particulares de significações. Leda Martins (2013) traça uma hipótese sobre a percepção sensível dos corpos em danças populares. “Minha hipótese é que o corpo, na performance ritual, é local de inscrição de um conhecimento que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia, na superfície da pele, assim como nos ritmos e timbres da vocalidade. O que no corpo e na voz se repete é uma episteme” (MARTINS, 2013, p. 66).

O lugar das danças populares na memória dessas mulheres do samba de roda, permanecem em renovação nos seus gestos, nos corpos das mais jovens que aprendem o legado da roda.

E é nesse ato de performar o samba de roda como dança negra e afrodiaspórica, que as interconexões assumem redes que se ampliam em cada novo encontro entre essas mulheres. O corpo negro feminino em dança, traz as desigualdades impostas por uma sociedade estruturada pelo patriarcado, que marcam seus corpos com limitações que afetam suas estruturas biopsicosocial. O pesquisador em danças negras Fernando Ferraz (2017), nos alerta sobre como compreender a complexidade que envolve a rede de significados dos corpos e danças negras.

Os corpos e as danças negras devem ser concebidos pelo que são: elementos socialmente marcados cuja potência de liberdade os permite afirmarem-se enquanto inacabados e, ao mesmo tempo, serem detentores de experiências que acumulam legados múltiplos; que se alimentam de devires e atualizam e ressignificam dimensões ancestrais (FERRAZ, 2017, p. 123).

Relacionar o pensamento de Ferraz (2017) com a pesquisa que estou desenvolvendo, é alimentar o conhecimento do que é a realidade do Samba de roda, como elemento norteador na vida destas mulheres, que têm a roda como potência continua de troca do que elas já acreditam esperar e do que elas nem esperam e é surpreendida pelo o novo.

Corpos femininos na roda de samba enguando dimensões entrelaçadas que constituem modos de ser-estar no mundo. As redes de afetos que se constituem nas rodas de samba geram movimentos, que se criam em territórios de sociabilidade, gerando conflitos, resistências e modos de existência, reforçando

nesses espaços as suas resiliências, concebendo e ampliando a infinidade de encruzilhadas expostas por esses corpos.

5. SUBLIMATIO⁵

Considerar as rodas de samba de caboclo, samba de mar aberto, umbigada, e o samba junino em Salvador como elementos que somam nos processos que orientam a vida de corpos femininos é compreender a importância das tramas que se ligam no tempo-espaço nesta cidade. Quando estes corpos estão em cena performando e compartilhando suas memórias corporais, compreendem outras leituras da vida, em várias dimensões e atravessamentos. Esse conhecimento não está apenas localizado na estrutura da escolar formal, mas na roda da vida, na roda de samba, no aprendizado intergeracional, na sensibilidade de escutar a história do outro.

Discorrendo a partir da perspectiva de Carneiro (2005), sobre o dispositivo do biopoder, existe uma sucessão de mecanismos repressivos que interrompem ou tentam reduzir iniciativas sociais da população negra a alegorias transitórias e folclorizadas, e não legitimam a dimensão de sua elaboração cultural e a sua aplicabilidade social. A contemporaneidade se configura como uma zona onde essas novas disposições de poder contemplam e consideram seus novos esquemas de afirmação e memória.

O epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui, uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, e que tem por característica específica, compartilhar características tanto do dispositivo quanto do biopoder, a saber, disciplinar/ normalizar e matar ou anular. É um elo de ligação que não mais se destina ao corpo individual e coletivo, mas ao controle de mentes e corações (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Podemos perceber sobre essa ideia que, no contexto do Brasil, como Mbembe (2018) demonstra, existe para a população negra configurações que se inscrevem em seus corpos como discursos do terror e os direcionam para a morte. Há uma espécie de angústia social, já que os estigmas permanecem ligados aos

⁵ Elevar o espírito em direção ao Todo, para compartilhar e buscar a união, a unificação, soltando as amarras pelo caminho, isso tem que ser feito de forma consciente e intencional. Compreender o estado de Sublimatio é soltar, elevar-se, desapegar-se. Fazendo isso o sujeito consegue dar saltos sobre a ideia de si mesmo e ao mesmo tempo ficando mais eficiente para lidar com os problemas concretos do dia a dia (EDINGER, 2006).

grupos entendidos como “de massa”.

Podemos evidenciar a partir do pensamento de Gonzalez (1984), que as imagens simbólicas sobre as mulheres negras se situam entre o consciente e o inconsciente, percebendo que a consciência social força certo desaparecimento a papéis que elas, historicamente, assumiram. Porém, esse desaparecimento não se realiza totalmente, sendo mero “recalque”, visto que o inconsciente os mantém vivos. A maneira através da qual as mulheres negras são vistas, definirá qual papel representará em determinado contexto: mãe preta, mulata e empregada doméstica.

A atuação das mulheres negras que, ao que parece, antes mesmo da existência de organizações do movimento de mulheres, reuniram-se para discutir seu cotidiano marcado, por um lado, pela discriminação racial e, por outro, pelo machismo- não só dos homens brancos, mas dos próprios homens negros (GONZALEZ, 2008, p. 38).

As mulheres negras, que fazem o samba de roda, precisam estar atentas para a materialização da potência de sua existência, pois “onde está a razão, ou o mundo antinegro e sua racionalidade, o negro não pode estar, onde está o negro, ou “quando” está o negro, este mundo antinegro não pode se materializar” (PINHO, 2022, p. 16).

A invisibilidade estrutural, institucional, e conjuntural, que vivenciaram e vivenciam estas mulheres negras, sambadeiras, contrapõem a busca pelo protagonismo de sua própria história, buscando soluções e maneiras para rejeitar e repelir o lugar de inferiorizadas. Trata-se da capacidade ressignificar existências, visibilizar sujeitos negros, incrementando e fomentando deslocamentos das relações de poder.

Podemos considerar que esta pesquisa argumenta outros discursos além daqueles da branquitude. Percebo que o corpo negro, ao perfomar as rodas de samba, pode se pôr em ação de protesto contra as representações de antinegitude. Esse processo resulta em uma tomada de posicionamento político, social e ideológico frente às questões das culturas negras.

Ao relacionar o movimento de roda de samba ao pensamento de Abdias do Nascimento (1980) sobre quilombismo, percebo este elo de estratégia de resistência e coletividade, designando experiências de organização e intervenção social protagonizadas pela população negra na atualidade. Como movimento circular que recria a organização social, valorizando o compartilhamento de saberes,

adquirindo estruturas que reconstroem sentidos de vida, agregando o reconhecimento do sujeito perante a sociedade em que vive.

As relações entre essas mulheres pressupõem sua inserção cultural sem dominações de convivências culturais que fragilizam suas vivências, importando-se com práticas que as valorizam a produção de conhecimentos que impactam nas suas vidas e no território em que vivem.

As mulheres da roda de samba possuem “um discurso sobre si mesmo” (SOUZA, 2021, p. 45), compreendido como um dos percursos da produção de identificação positiva com a negritude. Dessa maneira, compreender a leitura de mundo das mulheres “amefricanas” (GONZALEZ, 1988) é transportar e vivenciar potencialidade de (re)pensar e (re)existir em conjunto.

Referências

ANTONACCI, M. A. **Memórias ancoradas em corpos negros**. 2 ed. São Paulo: Educ, 2014.

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

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COSTA, J. F. **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: _____ e col. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006. p.15-41.

EVARISTO, C. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRAZ, F. M. C. Danças negras: Entre apagamentos e afirmação no cenário político das artes. **Revista Eixo**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 115-124, 2017. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/523>.

FERREIRA, C. Uma representação de si para o mundo: afetos e subjetividades no documentário performático. **Razón y Palabra**, Monterrey, n. 83, mar - mai, 2013. Disponível em: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N82/V82/12_Ferreira_V82.pdf.

GALEFFI, D. A. **O ser-sendo da filosofia: uma compreensão poemática pedagógica para o fazer-aprender filosofia**. Salvador: EDUFBA, 2001.

GILROY, P. **O Atlântico Negro: Modernidade e Dupla Consciência**. Tradução: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34, 2001.

GONZALEZ, L. Mulher negra. *In*: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Guerreiras de Natureza: Mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, jan./jun., 1988a.

HALL, S. **Da Diáspora**. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2008.

IROBI, E. O que eles trouxeram consigo: carnaval e persistência da performance estética africana na diáspora. **Projeto História**, São Paulo, n. 44, 2012.

MARTINS, L M. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**, Santa Maria, n. 26, p. 63-81, nov. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881> . Acesso em: 25 abr. 2021.

MBEMBE, A. **Necropolítica: biopoder soberania estado de exceção política de morte**. Trad. Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MERLEAU-PONTY, M. **A Fenomenologia da Percepção**. 4ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. 2. ed. Brasília - Rio de Janeiro: Fundação Palmares, OR Editor Produtor Independente, 2002.

NASCIMENTO, B. [narração]. **Em: ORI**. Dirigida por Raquel Gerber. Rio de Janeiro, Brasil: Angra Filmes, 1989.

NOGUEIRA, B. I. **Significações do Corpo Negro**. 1998. 198f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

NORA, P. Entre memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez., 1993.

PIEIDADE, V. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2019.

PINHO, O. Ontologia(s): Perspectivismo e Afropessimismo. **Novos Debates**, n. 7, v. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.48006/2358-0097-7218>.

QUEIROZ, C. A.; QUEIROZ, V. "Dentro do respeito e do amor, quem toma a frente sou eu": o protagonismo feminino no samba de roda do Recôncavo Baiano. **Revista Transversos**. Rio de Janeiro, n. 20, p. 108-131, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/54853>.

SANTOS, I. F. Corpo e Ancestralidade: ressignificação de uma herança cultural. *In*: CONGRESSO DA ABRACE, 5, 2008. **Anais [...]** Belo Horizonte: Criação e Reflexão Crítica, UFMG, 2008. Disponível em:
<http://www.portalabrace.org/vcongresso/vcongresso/textospesquisadanca.html>
Acesso em: 19 mar. 2017.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro. Editora: Zahar, 2021.

SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade**: uma forma social negra- brasileira. Petrópolis: Vozes, 1988.

Ariana Dos Santos Gomes (UFBA)
E-mail: arianajha@hotmail.com

Arte-Educadora, Gestora social. Mestra em Dança pelo PRODAN- UFBA (2022).
Bacharel em Artes Interdisciplinar pela UFBA (2014).
Licenciatura em Artes Interdisciplinar pelo IFMA (2021).
Especialista em Gestão Pública UNILAB (2018).
Especialista em Arte Educação UFBA (2018).

1633

ATERRAR: Metodologia em Dança de Cauaçu para Cauaçu

Edeise Gomes Cardoso Santos (UESB)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistememes outras

Resumo: O presente artigo traz a reflexão da Metodologia em Dança ATERRAR a partir da leitura dos arquétipos dos Orixás Jêje/Nagôs Nanã, Obaluaê e Oxumarê, compreendendo o método como uma Tecnologia Negra Ancestral, proporcionando a discussão de seus princípios e atual sistematização. Contextualiza também Anésia Cauaçu, uma mulher que viveu no interior do Estado da Bahia, em Jequié, e se tornou líder de um bando de cangaceiros e cangaceiras sendo marcada no imaginário popular como uma Mulher à frente do seu tempo. O texto também promove a discussão da criação do Espetáculo inspirado na cangaceira (Cauaçu, Força, Mulher) e a antecipação dos pressupostos já encarnados e hoje contornados pela Metodologia em discussão trazendo o sentido de continuidade dessa pesquisa de doutoramento sintetizado como Início-meio-Início.

Palavras-Chave: ATERRAR; METODOLOGIA EM DANÇA; TECNOLOGIA ANCESTRAL; ANÉSIA CAUAÇU

Abstract: This article brings the reflection of the ATERRAR Dance Methodology from the reading of the archetypes of the Orixás Jêje/Nagôs Nanã, Obaluaê and Oxumarê, understanding the method as an Ancestral Black Technology, providing the discussion of its principles and current systematization. It also contextualizes Anésia Cauaçu, a woman who lived in the interior of the State of Bahia, in Jequié, and became the leader of a band of cangaceiros and cangaceiras being marked in the popular imagination as a Woman ahead of her time. The text also promotes the discussion of the creation of the Spectacle inspired by the cangaceira (Cauaçu, Força, Mulher) anticipating the presuppositions already incarnated and today circumvented by the Methodology under discussion, bringing the sense of continuity of this doctoral research synthesized as Início-meio-Início.

Keywords: ATERRAR; DANCE METHODOLOGY; ANCESTRAL TECHNOLOGY; CAUAÇU ANESSIA

1. Aterrar uma Tecnologia Ancestral

ATERRAR é uma proposta metodológica afro referenciada que venho desenvolvendo ao longo de minha pesquisa acadêmica. O termo surgiu durante o mestrado quando propus enegrecer os processos criativos com o Samba de Pareia

da Mussuca¹. Durante a investigação percebi que o local da pesquisa, o contexto, tinha uma relação profunda com o mangue, espaço de muitas experimentações e reflexões. De forma que a primeira premissa para pensar o termo foi: ATERRAR vem de Nanã. Esta Orixá é considerada a mais velha do panteão Jêje/ nagô², onde a sabedoria e a longevidade faz parte de sua caminhada, afinal é a padroeira dos idosos e idosas. Também é vista como uma das primeiras feministas, não permitido e agindo com vigor a excessos machistas nas relações de casal. A compreensão de que ela vive nas profundezas dos manguezais e que seu elemento, o barro, foi o material ideal para fazer a humanidade, devido a suas possibilidades de moldes, de tons, de texturas, de consistências, trouxe a dimensão da diversidade de nossa existência e da importância dos ciclos de continuidade na vida. *Do Barro eu vim do Barro eu voltarei.*

Outros dois Orixás também são responsáveis pelas sensações, afetos, reflexões do termo ATERRAR são: Obaluaê e Oxumarê. Os dois filhos de Nanã. O primeiro considerado “Rei da Terra”, responsável pela saúde. Em um dos seus Orikis, conta-se que após seu nascimento, por não ter um padrão estético considerado belo, pois as feridas tomavam todo seu corpo, foi deixado por Nanã na beira do mangue, assim, passou por muito tempo escondido, vendo pelas frestas o mundo que o cercava, até que um dia foi acolhido por Yemonja. O Silêncio é sua saudação: Atotoooo!!! Introspectivo, no qual a febre interna e as chagas na pele, marcam sua cainhada de dor, de desencaxe dos padrões, de exclusão trouxe ao longo desse exílio um processo de autoconhecimento e cura. E ao revelar o corpo coberto de palha, apresenta-se ao mundo exterior como as flores do velho (pipocas), ou como a maior das belezas do universo que não conseguimos nem ver a olho nu, o próprio Sol.

Oxumarê, o filho mais novo de Nanã, considerado o mais belo dos Orixás, representado na natureza pelo Arco-íris, é associado à fartura, ao respeito à diversidade, à criatividade, à arte, à beleza e ao movimento. Uma outra forma de representar este Orixá é uma cobra mordendo a própria cauda, que compreende nunca ter um fim (Início – Meio – Início), os ciclos da natureza, das estações do ano,

¹ Esta manifestação cultural feita por mulheres de meia idade, onde a mestra é D, Nadir, é um ritual de acolhimento aos recém-nascidos que acontece na comunidade remanescente de quilombo Mussuca, localizada a 20 quilômetros de Aracaju-SE.

² Nanã é da nação Jêje, mas no Brasil é também cultuada (territorializada) em terreiros lorubás. Assim, pode ser considerada também como Jeje/Nagô.

de forma a não esquecer que estamos sempre em processo, em continuidade. Sobre o arco-íris, Oxumarê nos permite refletir também sobre a diversidade de nossa existência compreendendo a importância de cada cor, ou melhor, de cada ser, sem hierarquia de poder, assim a vida humana é tão importante quanto a vida de um rio, de um árvore, de um animal. A divindade também nos faz refletir sobre suas duas aparições na natureza tão antagônicas que representa a mesma face: serpente e o arco-íris, nos desafiando a pensar na sua estratégia de existência “para romper com as continuidades e propor uma outra forma de ser e viver no mundo que tenta padronizar o diferente” (MIRANDA, 2020, p. 31).

ATERRAR compreende-se em sair da superfície, aprofundar. O intuito é se sentir com cuidado, com sutileza, dando atenção aos detalhes, é ir com passos de idosos, lentos, contemplando o que geralmente nos passa rápido pelas exigências da vida contemporânea. É respeitar o processo e o tempo das coisas, mantendo-se em continuidade e constante movimento. É identificar o silêncio, a pausa como potencialidade. É olhar para os nossos mais velhos e perceber sentidos, antes incompreensíveis, em suas opções de vida, sem julgar, mas principalmente compreendendo que tudo está conectado e tem um motivo de existir e de ser. É identificar em si o que muito lhes foi moldado e se permitir com atenção e cuidado a restaurar partes corroídas, ou modela-las de outros jeitos, pois no hoje não lhes cabe mais. É dar ao corpo barro/serpente/Arco-íris a permissão de dizer, ser e formular discursos, sem o auxílio exclusivo do controle racional, do visível, do previsível. É perceber que somos parte da natureza, somos natureza e que nossas escolhas afetam tudo que nos rodeia e muitas vezes estes ecos não são percebidos de forma linear e direta. É uma compreensão de comunidade na qual o individual e o coletivo é parte de um único sentido. Assim proponho o ATERRAR como uma Tecnologia Ancestral para nossa permanência dando sentido ao existir.

Quando pensei em refletir sobre uma metodologia a partir de epistemologia preta, tinha a intensão de propor alternativas para reverter uma ordem hegemônica academicistas que nos tendência a fazer de um único jeito, o jeito BRANCO. Queria encontrar um jeito PRETO de fazer de forma que extrapolasse as concepções negativas e limitadoras construídas pela perspectiva ocidental. Existem muitas pesquisas acadêmicas importantes que potencializam os conteúdos afro referenciados, debatendo o racismo estrutural, potencializando as cenas das artes negras, contra a intolerância religiosa, entre muitos. Mas de acordo com Oliveira

(2021) as esferas de opressão e de poder estão nos conteúdos, mas principalmente no como, nas estruturas, na forma, ou seja, no método. Isso porque os processos, o fazeres hegemônicos estão imbuídos de epistemicídio e ausências para os corpos que não são parecidos com os deles. A extinção ou exotização do que é diferente, não permite a alteridade das relações, privilegiando sempre o igual, não complexificando as relações, mantendo um pensamento único, aceitando-os sem profundos questionamentos. Com a diferença, problematizamos nossas certezas, entramos no estado de dúvida e amadurecemos nossas reflexões/ percepções.

Assim, tenho me debruçado nas culturas negras, pois estas têm no seu fazer a inclusão e a complementariedade como princípio, e essas premissas são fundantes para propor um processo de dança no qual a diversidade seja condição da ação. Desse modo, reflito a estética como um dos grandes atributos do fazer negro, pois estética é discurso. E a nossa forma de rezar, de trabalhar, de vestir de se comunicar é regido por esse discurso, no qual encontramos nas oferendas, nas indumentárias, nas músicas, nos *orikis*, nas danças, compreendendo o que se entende por realidade, como poética, pois para nós o mundo é poético³.

Em profundidade com estas reflexões proponho alguns princípios para o método/estética/tecnologia afro-referenciado em dança, ATERRAR:

³ Poético não é forma (poesia), mas uma política de sentido, ou seja, o sentido acontece com o movimento, com a relação. As coisas, os seres relacionam-se o tempo inteiro e é na relação que produz sentido (Eduardo, 2021).



Fig. 1. Resumo Estético Método ATERRAR

Para todos verem: figura com montagem de várias linguagens: foto ao fundo (quase transparente) de mulher negra com olhos fechados; palavras escritas nas quatro laterais Terra, Até, Ar, Errar e no meio Aterrar. Quatro Círculos ovais (quase transparentes) com cores terrosas diferentes que se interceptam, desenho de uma cobra comendo o próprio rabo delimitando a imagem total de forma oval e linhas que se cruzam no meio e dividem em quatro partes a imagem.

Os questionamentos e experimentações sobre **Terra** passa por reflexões sobre os *territórios*, os espaços que vivemos, passamos e ocupamos. Dialoga também com a *escuta de si* com atenção e cuidado, no foco em desacelerar e se perceber. Pretende a percepção do *reencontro* no hoje de todos os seus tempos, a presentificação. Descobre suas *referências*, *sua comunidade*. Vivencia a *ancestralidade* seja em diálogo com a natureza. os antepassados. a espiritualidade e/ou o sensível. Aprofundar em si, pausar, cardiógrafa seus passos para logo virar o próprio sol como Obaluaê fez.

O **Errar** parte das reflexões da colonialidade, ou seja, falta de autonomia para propor a partir de suas referências, neste processo “é permitido errar”, é permitido ser, retirando o máximo das amarras impostas pelo racismo. O **Ar** está em todos os espaços, a ideia é “furar a bolha” e estar em todos os espaços sem esquecer quem somos, principalmente nos espaços de poder, nos espaços onde nossas “falas” são ouvidas. O **Até** o limite que devemos dar ao sistema sobre o epistemicídio de nossas vidas. Traduzindo em processo são os contornos da obra para não escapar o foco do discurso e da intensão que queremos provocar com a nossa arte/dança, o ponto de revisão, visitar a dramaturgia, relembrar o processo, perceber se as cenas, músicas, conceitos, propostas, equipes estão em diálogo, pois tudo é discurso.

A cobra que morde a própria cauda sustenta o processo com as características de Oxumarê: estarmos sempre em movimento, com continuidade (início-meio-início), dialogando com a diversidade de corpos e produzindo arte. Compreender que o Aterrar vem de Nanã é perceber que nesse processo o “manuseiar” com delicadeza, revisitando nossos variados corpos desde os mais profundos (interno) até o exposto e em diálogo direto com o mundo (o externo) é uma constante reformulação de si para encontramos o tamanho que temos e assumir espaços de poder, ou seja, *Quanto mais profunda as raízes, mais forte nossos troncos e mais alto chega nossas folhas.*

2. Anésia Cauaçu – Uma mulher afrente do seu tempo

Sou professora da universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) do curso de Dança e Teatro. No componente curricular Estágio de criação em Dança II: Dança e Contemporaneidade, após muitas discussões em sala surgiu da necessidade de propor um processo em dança que representasse a identidade e território local, do interior do Estado da Bahia, especificamente cidade de Jequié, e que se comprometesse com a dança/cultura que esse espaço trazia. Ao pesquisar sobre as possíveis personalidades locais para nos debruçarmos nos processos, relembramos de Anésia Cauaçu, uma cangaceira que viveu em Jequié no início do século XX, contemporânea a Lampião, e que ao perder seu sobrinho em uma tocaia, decidiu vingar sua morte. Uma das primeiras curiosidades estava associada a uma mulher líder de cangaço e não a esposa do cangaceiro. Uma mulher respeitada por onde passava e que recrutava homens e mulheres para fazer parte de seu bando. Pensamos como deveria ser nessa época para uma mulher está à frente das articulações, lideranças e decisões. Talvez por isso existem tão poucas informações sobre ela, o apagamento de ações de mulheres ou super valorização ao feito masculino é uma das consequências de nossa sociedade machista e sexista. Nanã esta presente para nos ajudar a reverter este processo.

Assim decidimos montar o espetáculo de dança sobre Anésia, a partir das informações do romance “Anésia Cauaçu”, de Domingos Ailton. Trazer a luz a nossa interpretação da história de Anésia, importante para atualidade onde o feminicídio mata 3 mulheres por dia, além de apresentar mais um exemplo de resistência feminina e de força em momentos tão sombrios como os de agora. É também

potencializar os ensinamentos de Nanã, que tem rivalidade com o forte guerreiro Ogum, por ela proteger as mulheres de qualquer contragosto em suas relações. A rivalidade é tamanha que no fundamento da mais velha não se pode usar elementos do guerreiro, o metal por exemplo. Apesar dos duelos terem sido com arame de fogo, o processo de reformulação e manuseio de transformação de uma comerciante em uma cangaceira teve o auxílio do cuidado e o respeito ao tempo, como a mais velha das divindades promove.

Anésia compreendia o corpo de forma dilatada, não se resumia a matéria, pois usava suas potencialidades físicas, sociais estrategicamente e não negligenciava sua intuição, sua ancestralidade e processos espirituais para viver sua sina e derrotar seus inimigos. Assim, ao decidir vingar a morte de seu sobrinho, entrou em processo de preparação durante 8 anos para o enfrentamento do duelo final. Como boa filha de Iansã, fechou seu corpo, onde nos confrontos mais arriscados conseguia despistar seus oponentes se “transformando em pedra” ou “sumia” no tempo; jogava capoeira, saindo de uma lógica ereta e linear permitindo ver a todos e tudo a sua volta em uma compreensão circular, curvilínea de 360°, um jogo de corpo que só esta arte pode nos proporcionar, com a esquivada, a cocurinha, o au, a rasteira, além da agilidade adquirida; a cangaceira também montava de frente no cavalo, a mulher da época não usava calça comprida e não era permitido abrir as pernas, o pecado cristão associado a mulher também foi desafiado por Anésia. Uma mulher à frente do seu tempo.

Nos textos e vídeos, Anésia era descrita como uma mulher branca de cabelos pretos compridos e olhos azuis, mas ao nos deparar com informações que culturalmente, geograficamente e socialmente associam a ser uma mulher negra como ser de candomblé, capoeirista e viver em um local onde até a pele mais clara tem sua tez negra sob o sol. Tendo também uma turma de processos onde a maioria era de mulheres negras, resolvemos enegrecer a personalidade trabalhada. Essa foi uma proposta também para problematizar a frase “Uma mulher à frente do seu tempo”, pois as mulheres negras sempre estiveram em lutas armadas, jogando, lutando, montando de frente de cavalo, cuidando de seus filhos sozinhas. Porque nunca foi considerada como a frente do seu tempo, ou será que “Eu não sou uma

mulher?⁴”.

Perceber que desde o processo de escolha do tema priorizando a coletividade, ouvindo os interpretes e suas impressões, refletindo sobre os contextos atuais e os da época até chegar na definição do mesmo. Exigiu um olhar mais atento ao nosso território, as nossas referências locais, principalmente a aquelas ausentes nos discursos hegemônicos. Essas ações foram potencializadoras para os contornos desse processo método ATERRAR. A percepção de um corpo dilatado, um corpo natureza reverenciando a ancestralidade, a prática contextualizada das danças e culturas populares afro referenciadas, os diálogos sobre o visível e o invisível, juntamente com leitura de livros, apreciação de vídeos, oficinas de teatro, canto e dança nos proporcionou convocar o bando das Cauaçu para a lutar no Espetáculo: “Cauaçu, Força, Mulher”

3. “Cauaçu Força Mulher” – o Espetáculo, o Processo

Antes de começar as reflexões, assistam o espetáculo, não é uma gravação profissional, mas consegue aproximar do sensível proposto pela experiência (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Pfwc8iZKxng>).

Cena 1 - Ambientação

O público entra e o palco já este tenso, em clima de cangaço, o duelo acontece e Anésia consegue matar seu inimigo. Apesar de ser a primeira cena, esta foi a última proposta e definida pelo grupo. Após avaliar todo o processo percebendo na prática o princípio “até” do ATERRAR, em busca de dar maior sentido a obra a cena se tornou a primeira. A intensão era trazer para dramaturgia do espetáculo a estratégia de Flashback, muito usada em obras das artes cênicas audiovisuais (cinema e novela), a cena atual é o presente, as cenas seguintes é o passado (como chegamos até o momento) e a final é a continuidade do presente. Queríamos desmontar a ideia de tempo não linear e potencializar o entendimento de tempo espiralar, segundo Lêda Maria Martins (2000):

é uma percepção cósmica e filosófica que entrelaça, no mesmo circuito de significância, a ancestralidade e a morte. Nela o passado habita o presente e o futuro, o que faz com que os eventos, desvestidos de uma cronologia

⁴ O questionamento de Sojourner Truth, afro-americana abolicionista e ativista pelos direitos das mulheres, ressoa desde 1851.

linear, estejam em processo de uma perene transformação e, concomitantemente, correlacionados (MARTINS, 2000, p. 79).

Cena 2 – Contexto

Ao som de Gonzaga é proposto um clima festivo onde movimentos frenéticos, ações cotidianas são encenadas e dançadas sempre trazendo potência da relação em comunidade e ao mesmo tempo questionando os conceitos tradicionais de família. Nesse momento as cores se instalam na cena, as brincadeiras infantis (ciranda, três-três passará, dança das cadeiras), a contação de história, as procissões, os trabalhos braçais (lavar, estender roupas), o namorico de final de semana e o forrózinho típico do interior fazem parte dessa ambientação. É um estado de lembrança que é registrado com a pose antigas de “álbum de família” fotografada pelo Lambe lambe⁵.

Essa cena foi construída para trazer uma memória, não tão longínqua de como nos relacionávamos e potencializávamos rituais cotidianos, nos quais a brincadeira, os desentendimentos, a convivência, o contato, ou seja, a relação como princípios fundantes pra viver em comunidade, a repetição das ações e movimentos são fatores importantes nesse momento para pontuar os ciclos e perpetuar ações no tempo, trazendo-as como um ritual cotidiano.

Por demanda da turma, as questões de gênero foram potencializadas tanto nas formações familiares para as fotos (família de casais hétero e homossexuais), quanto no figurino, saindo dos estereótipos de roupa masculina ou feminina. É curioso também trazer para a reflexão o final da cena, pois Anésia é chamada várias vezes e a cada momento um/uma interprete responde com ação cotidiana, reafirmando as questões de gênero, mas também dando a entender que qualquer um/uma poderia ser a cangaceira.

Essa última reflexão sulleu quase todo o processo, pois cada integrante teria que responder aprofundamentos pessoais (princípio terra) trazendo para a experimentação e posteriormente para a algumas cenas as seguintes questões: - Você sendo Anésia, sem medo de errar, afrente do seu tempo, pelo que lutaria? Ou, o que precisamos superar para ser uma Cauaçu?

Cena 3 – Anésia e suas encruzilhadas

⁵ Os fotógrafos ambulantes surgiram nas primeiras décadas do século XX, trabalhando em praças e parques. Eram quase sempre procurados para registrarem momentos especiais e familiares.

Anésia dança seus encontros, suas alegrias, seu casamento, suas leituras, seus ídolos, seus filhos, seu processo de se tornar mulher. É um solo/duo de Dança onde a interprete entrou em processos pessoais com memórias em dialogo a biografia de Anésia que foi traduzido em duo com um grande tecido desenhando em cena uma valsa (seus quinze anos com seu pai), ou o véu de uma grinalda (casamento de Anésia), ou a diversão de se esconder e fazer careta (brincadeira com seu sobrinho), ou a marchar com bandeira (ídolo de Anésia, o Donquixote), ou a Corrida culminando em um abraço apertado (diversão com seu pet), ou a gestação e nascimento (os filhos de Anésia).

Durante o processo de investigação a interprete trouxe como resposta a questão já citada: o que precisamos superar para ser uma Cauaçu? A sua a insatisfação de se olhar no espelho. Por mais que já tivesse passado por outros processos em que conseguia falar sobre sua autoestima, agora tinha uma diferença, estava em um efeito de vai e volta de uma baixa autoestima. Acredito que a diferença estava no processo onde o corpo era o protagonista e se “permitir errar” e dizer não ao cabelo espichado indo de encontro ao sistema dominante que impõe padrões estéticos a cada esquina, era bastante desafiador. Usar tranças foi sua permissão e também o gatilho para futuras reflexões profundas e pessoais que reverberou no seu TCC intitulado “Do Liso ao Crespo: Dançando minha identidade”.

Cena 4 – Comércio

O comercio agitado da família de Anésia, mostrando sua fase adulta, onde acontece tudo ao mesmo tempo, com muitos produtos como tecidos, chapéus, cestos e pessoas de variadas identidades comprando e vendendo. A negociação sendo o pivô do corpo a corpo brejeiro desse lugar de trabalho/ festa onde o samba também faz morada, No final o sobrinho de Anésia é pego na tocaia. E sua dor e reverberada em um grito, início da Ladainha.

Uma cena que retrata o local de trabalho dos cauçus que destaca dois interpretes que responde suas questões no com o corpo. A primeira trouxe, que para ser uma cauçú ele precisaria perder o medo de ficar em destaque, perder o medo de aparecer para grande público. Ela tinha receio de ocupar espaços de poder, o “ar”, e de ser a referência para outros. Na sala fomos desmistificando a potência do processo em coletividade, com o respeito as individualidades. Até que sem perceber já estava improvisando sozinha no samba sustentado pelo coletivo e vice-versa. O

segundo interprete respondeu que precisaria superar o seu descontentamento com sua dança com seu corpo, com seus movimentos. Assim discutimos a importância da diversidade de pessoas, de corpos, como já explicitado no início desse texto, pois *com a diferença, problematizamos nossas certezas, entramos no estado de dúvida e amadurecemos nossas reflexões/ percepções*. E foi isso que aconteceu com os movimentos que encruzilhou o corpo do interprete nesta cena, em seu corpo reverberava e traduzia a movimentação do corpo do outro que entrava no jogo da roda.

Cena 5- Luto a revolta

O canto que retrata a dor pela morte do seu sobrinho, como a de muitos jovens negros neste país. O lamento traz as mazelas do racismo e da opressão, mas também potencializa e possíveis reconstruções com a exaltação das hoje ancestrais. mas fizeram seu papel revolucionário quando presentes neste plano, como Mariele Franco, Mãe Estela de Oxóssi e Makota Valdina. Este momento coletivo de revolta é banhado por frases de empoderamento da população minorizada. E o divisor de águas onde Anésia decide se vingar iniciando sua preparação (que foi metaforizada com a troca de figurino) para entrar no cangaço.

Essa cena compreende um diálogo potente com outras artes como o teatro, as frases escritas e a música, a troca de figurino, entre outras, que ao pensar no ATERRAR está na esfera do “ar”, pois ocupar variados espaços, também pode se traduzir como estar em diálogo com variadas formas de arte, ocupando várias linguagens. As escolhas das frases foram pessoais, cada um procurou e defendeu o texto que mais lhe representava, retratando as lutas individuais de seus coletivos em estado de arte.

Cena 6 – Recrutamento

Ao ritmo da capoeira Anésia recruta seu bando, trazendo habilidades variadas para que os corpos se dilatam girando os 360°. Um processo que partiu da experimentação da capoeira e suas possibilidades criativas compreendendo retratando uma das fases dos 8 anos de treinamento de Anésia para o duelo final.

Cena 7 – Preparação para o duelo

Em marcha, Anésia treina com seu bando durante 8 anos, subindo

descendo montanhas, pulando desafios, desviando de obstáculos, montando de frente no cavalo. Comanda o bando em variadas aventuras de preparação corporal onde a posição ereta da marcha e horizontal do arrastar pelo chão, como também os 360° da capoeira, faziam parte de estratégia de combate para uma boa batalha com seu oponente. Também atenta a proteção do bando, caçou com um boi selvagem e levou seus chifres a sua cuidadora espiritual, que ofereceu e os protegeu contra maus presságios. Finalizando o ritual com a proteção de um lenço preto amarrado no pescoço que se tornou a identidade do bando das Cauaças. Assim, estavam preparadas para enfrentar o que viesse pela frente.

Processo traduz a história de preparação do bando suleadas pelas respostas de duas das interpretetes. A primeira trouxe como resposta ao que fazia se sentir uma Cauaçu, a sua peregrinação diária, resumida na expressão “Matar um leão por dia”. Mediante a esta metáfora, os processos a deixava em um ritmo pulsante que não tinha brechas para o descanso. Fazendo nos questionar sobre os excessos e a correria cotidiana para conseguir viver em uma cidade longe de sua família. Essa urgência contrapõe os silêncios sugeridos com o ATERRAR, pois o corpo máquina não permite se escutar, não permite cardiografar seus passos. Mas contrapomos a reflexão no objetivo de se tornar cangaceira, se mantendo sempre em movimento manuseando com cuidado as arestas para chegar o máximo preparada, do tamanho que se tem, no combate final.

A segunda interprete dessa cena apareceu como a cuidadora espiritual, que acabamos chamando-a de feiticeira. Para ser uma Cauaçu ela precisaria estabelecer uma relação profunda de amor com sua dança e foi um reencontro revelador a cada experimentação e descoberta de seu potencial. Trouxe os elementos da natureza (água, terra, ar e fogo) como inspiração, e se presentificou com as memórias muitas delas espiralizadas e sensitivas de sua caminhada, o princípio Terra reinou nessa investigação.

Cena 9 - A procura e o Duelo.

O Grupo oponente com acessórios vermelhos aparece em cena apreensivo, focado e tenso em uma busca incessante para encontrar as cauças, estas também surgem na cena, afinadas, rápidas, treinadas e preparadas para o encontro. Eis que se deparam um em frente ao outro e o duelo acontece, aquele mesmo que apareceu no início do espetáculo. Só que agora com o desfecho. As

cauaçus acertam em cheio seu algoz. Essa, cena tem a importância dramática para trazer pro tempo presente o espetáculo. Pois o que aconteceu até então tinha a intenção de parecer um flashback (como dito anteriormente). A partir da morte de seu oponente, ou melhor da vingança concretizada que as Cauaços aparecem como cangaceiras oficiais na história e passam a ser perseguidos por muitos.

Cena 10 - O Cangaço

Ao som de “oi eu aqui de novo” as Cauaços traçam uma batalha histórica com seus oponentes. Um cabo de guerra, onde tensão e morte em ambos os lados fizeram parte desse confronto. E no nosso final a Anésia sai vencedora dessa empreitada. A coreografia dialogava com o xaxado, dança discriminada pelo cangaceiro mais famoso que temos o Lampião. O arrastar das sandálias que inicialmente parecia simples foi um desafio para os participantes, ainda mais em deslocamentos necessários para trazer jogo espacial. Este último foi bastante utilizado na coreografia e inspirados nas quadrilhas juninas, manifestação muito comum aqui no interior do Estado em Jequié. As Danças populares do território potencializam esta cena.

Cena 11 – Convocação

Se arreie e levante, mas não descanse!

Se aperreie e chore, mas não demore!

Vem! Põe essa sela comigo! Vamos! Põe essa sela comigo!

E corre, mulher! Corre por essas ventosas de terra e barro!

Corre e carrega na cintura de um lado as meninas novas e do outro o rifle nervoso!

Corre e para quando tiver de parar. Paremos juntas! levante, levante, vamos! De pé, todas! Todas! Quem pariu neste mundo, arranca olho de qualquer imundo! Levanta, mulher. O bando dos Cauaços agora é o bando das Cauaçu!

Levanta que esse levante é de cangaceira! Levanta que ninguém aqui vai caminhar sozinha! Nós vamos juntas! Nós vamos de arma de um lado e cria do outro, mas vamos todas juntas! Levanta, levanta mulher, levanta... isso levanta,

levanta mulher vamos, levantaaaaaaa...⁶

E é convocando todo o público a lutar juntas que se encerra o espetáculo.

Cenário e o Figurino

Ainda sobre a montagem gostaria de pontuar processos importante como o cenário e o figurino, fundamentais para os contornos da obra, o princípio até em voga. O cenário, simples e funcional, nos remete a ideia de como a representação simbolista está presente na construção da maioria dos espetáculos produzidos no interior do estado. A escolha por um painel representativo feito de grafites (elemento da cultura Hip-hop) ao fundo do palco investindo numa imagem síntese do trabalho (um bando de cangaceiras cavalgando). Aliado a isso, resolvemos iluminar o painel com um modo bem ‘brasileiro’ de dar luz, a gambiarra. Simbolicamente, também chamamos de gambiarra aqueles improvisos feitos para dar um jeito em determinado problema. Assim, damos luz ao nosso modo de lidar com as adversidades da vida. Temos uma gambiarra a iluminar nosso painel. Temos que dar um jeito de pôr à luz a nossa história.

Vestir os corpos dos interpretes que se desnudaram em suas histórias para reconhecerem em Anésia Cauaçu seus dilemas contemporâneos não é uma tarefa fácil, mas percebemos que não precisávamos ir muito além do que já tínhamos aterrado neste processo. O figurino é responsável pela identificação direta do público com os elementos culturais do cangaço e da cultura interiorana. um canal direto para que o público esteja aberto a fazer ligações entre a história de Anésia e dos interpretes que ali se desnudam com suas realidades. O cotidiano nordestino, o marrom da terra do sertão, as texturas do couro, da renda e do algodão, as sandálias típicas das sertanejas e elementos como armas e cestos ancoram as ancas das mulheres resistentes e prontas para investir numa briga em uma sociedade que as respeitem.

4. Início – Meio – Início

Muitos trabalhos, que oriento, foram pensados já pontuando as reflexões e ponderações do método ATERRAR e como o Espetáculo: “Cauaçu, Força Mulher”,

⁶ Texto escrito pelo dramaturgo Daniel Arcades para o espetáculo e recitado por uma das Anésias, por uma das interpretes.

não foi diferente. Mas é bom considerar que no período de montagem do trabalho, a sistematização dos princípios do ATERRAR em terra, errar, ar e até, ainda não estavam tão nítidas. Mas mediante ao exposto nessa escrita já se faziam incorporadas no processo criativo. Este atual exercício de refletir os processos anteriores considerando os princípios delineados trouxe o sentido de continuidade dessa pesquisa como o Início-meio-início.

Finalizo minha comunicação com um apanhado sobre como o processo do espetáculo (Cauaçu, Força, Mulher) e a Metodologia “ATERRAR” dialogam. Este é um método de desenvolvimento performativo que alia o processo ao resultado e entende a necessidade de uma imersão no território do artista para o reconhecimento de si e de sua comunidade na produção. Compreende-se que conhecer e reconhecer os elementos que compõem a geografia local, o pensamento social e as subjetividades dos sujeitos presentes no processo é de extrema importância para a criação de obras descolonizadas e de identificação entre artistas e público (leia-se público local – para a partir daí dialogar com o que é considerado global). ATERRAR é sair da superfície, submergir, ou seja, sair do que está posto, dos ciclos viciosos, silenciar, potencializar o invisível, o que não está dito, se mantendo em constante movimento, para quebrar as amarras colonizadoras ocupando espaços inimagináveis, nunca esquecendo de quem é e/ou de onde veio. Para atingir o tamanho que temos, para sermos uma Cauaçu. Mas, esse processo só é possível com o comprometimento de todas as partes envolvidas, para que não caminhemos sozinhas. Mas sim, Juntas!!!

Vamos Levantaaaa!!!

Eu sou Edeise Cauaçu!!!

Referências

BISPO, J. P. **Movediço estudo de chão**. 2021. 101f. Dissertação (Mestrado em Dança) - Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, 2021.

EVARISTO, C. **"Não escrevemos para adormecer os da casa-grande", diz Conceição Evaristo sobre escritoras negras**. Entrevista concedida na TV Brasil, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6pCq9E-d8_o. Acesso em: jun. 2021.

HAN, Byung-chul. **A Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017

KATZ, H. **Curso reflexões Triz “Aprendendo a caminhar sem procurar saída, ou trocar o futuro do passado pelo futuro do presente”**. 26/07 a 30/08/2021 - Via Zoom.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação** - Epsódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira, 1ª edição, RJ, Cobogó, 2019.

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2014

MELONIO, A. M. **Epidemias e Pandemia**: história, políticas públicas e saúde da população negra do Brasil. Publicado em: 16 set. 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/epidemias-e-pandemia-historia-politicas-publicas-e-saude-da-populacao-negra-do-brasil/>. Acesso em: 20 set. 2021.

MIRANDA, E. O. **Corpo-Território & Educação Decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020.

OLIVEIRA E. **Filosofia da Ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro: Ape’Ku, 2021.

OLIVEIRA, E. **Formação grupo de pesquisa Rede Africanidades**. 14/09/2021 via *Google Meet*.

OLIVEIRA, E. **Formação no grupo Iorubantu sobre o livro filosofia da ancestralidade** (professor Henrique Maia) 27/05/2021 - Via *Google Meet*

SANTOS, E.G.C. **Samba de Pareia na Encruzilhada**: Traduções de uma Dança Afrocentrada. 2017. 139f. Dissertação (Mestrado em Dança) - Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SODRÊ, M. **Alegria e Corporalidade Afro-Brasileira**. FALAAB, publicado em: 11 jan. 2011. Disponível em: <https://www.analisebioenergetica.com/fla/alegria-e-corporalidade-afro-brasileira/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

Edeise Gomes Cardoso Santos (UESB)

E-mail: edeisegomes@hotmail.com

Artista da dança, direciona suas pesquisas a cultura negra e popular afro referenciadas. Doutoranda pelo programa DMMDC (desde (2019), Mestre em Dança pelo programa PPGDança (UFBA) (2017), licenciada em Dança (UFBA) (2008), especialista em Arte-educação (UFBA) (2010).

Eduardo David de Oliveira (UFBA)

E-mail: afrodua@hotmail.com

Mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Paraná (2001) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2005), atuando principalmente nos seguintes temas: literatura africana e ancestralidade, desenvolvendo ainda assessoria junto aos movimentos sociais populares, na área de negritude, educação popular e economia solidária.

Dramaturgia em dança como contação de histórias: em busca de um conceito afro-orientado

Edson Beserra (UFBA)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: Este escrito, de caráter auto etnográfico, tem como objetivo a investigação de duas obras das quais participei como artista e profissional da dança. Apoiar-se em pessoas pensadoras de dramaturgia em dança e pesquisadoras sobre as gênese de processos criativos. Sob a perspectiva individual tem abordagem implicada com os sujeitos artistas com os quais trabalhei e busca uma escrita performativa. Traz dois relatos do gestar de trabalhos solos criados entre os anos de 2018 e 2021. As obras revisitadas compõem o panorama vivido durante o meu retorno aos palcos no formato presencial durante o segundo semestre de 2021. Esta escrita trata também do processo da busca de um olhar acurado das pulsões emergentes em cada obra. Pretende apontar possíveis caminhos para a proposta de um conceito afro-orientado de dramaturgia da dança sustentado pelas práticas de oralidade oriundas de minha experiência-vivência como candomblecista.

Palavras-chave: DANÇA, AUTOETNOGRAFIA, DRAMATURGIA EM DANÇA, PROCESSO CRIATIVO, ORALIDADE.

Resumen: Esta investigación de carácter autoetnográfico pretende iniciar una propuesta de concepto para mi hacer dramático a través de la investigación de tres obras de las que participé como artista y profesional de la danza. Se basa en personas que piensan en la dramaturgia en la danza e investigadores en la génesis de los procesos creativos. Desde la perspectiva individual, tiene un enfoque involucrado con los artistas con los que trabajé y busca la escritura performativa. Trae dos informes del geón de trabajos de suelo creados entre 2018 y 2021. Las obras revisitadas conforman el panorama vivido durante mi regreso a los escenarios en formatos presenciales e híbridos durante el segundo semestre de 2021. Este escrito también trata sobre el proceso engendrado en la búsqueda de una mirada precisa a los saltos que surgen en cada obra. Pretende señalar posibles caminos a la propuesta de un concepto afro-orientado en dramaturgia de la danza apoyado en las prácticas de oralidad surgidas de mi experiencia-experiencia como candomblecista.

Palabras-clave: DANZA, AUTOESTILO, DRAMATURGIA EN DANZA, PROCESO CREATIVO, ORALIDAD.

Introduzindo esta escrita: os “eus” que habitam em mim

Venho atuando como encenador há cerca de dez anos e tenho em minha trajetória espetáculos de teatro, circo e dança. Trago neste artigo alguns dos

preceitos que vem orientando o meu saber-fazer como artista da dança durante este período: a dramaturgia como organizadora da cena e de processos criativos, a oralidade como filosofia de mundo, a cena como mecanismo de materialização da expressão de identidades e subjetividades. Em todas estas searas, o movimento como impulso para a construção de conhecimento.

Quando me pus a refletir para chegar a esta escrita, o que se destacou foi um modo particular de operação como dramaturgista que compilava os três preceitos que trouxe acima, por meio de um costurar cenas e organizar processos criativos, que tinha como orientadores dois pontos: partidas e chegadas. Entendi que se tratava de um saber-fazer impregnado da minha experiência-vivência em minha casa de santo. Mas como falar/escrever sobre um fazer dramaturgista que refletisse meu pensar mundo como candomblecista e artista da dança?

Para responder a esta pergunta foi necessária uma abordagem auto etnográfica que tornasse explícitas as minhas escolhas como encenador. Além disto um estudo por meio de um olhar acurado, buscando pistas que pudessem elucidar tais escolhas nos processos criativos de duas das obras em que atuei como dramaturgista, diretor e/ou intérprete. Obras que foram retomadas/criadas durante o segundo semestre de 2021, o que resgato no capítulo “Trilhando caminhos”.

No capítulo “Dos passos às pistas” apresento alguns dos porquês das escolhas metodológicas nas quais me apoio para a escrita deste artigo. Duas delas, a autoetnografia e a crítica de processos, trazem a investigação de um “estar” prévio à criação que não se desassocia da obra - o sujeito enquanto identidades culturais, múltiplo, multifacetado - enquanto a outra propõe uma poética de libertação da binaridade quantidade/qualidade própria das pesquisas científicas.

Em seguida, estabeleço uma cronologia das obras partindo de seu gestar inicial, dedicando o capítulo “Um salto ao reconhecido” para *O Homem na Prancha*, concebida e interpretada por mim, e “O Exercício do Duplo” para *O Inquietante*, onde assino a dramaturgia para Marcos Katu Buiati. Isto se elucidará à medida que o novelo destas linhas for sendo usado na construção deste tapete encantado pelo fazer artístico e guiado pelos ventos que me levaram de minha casa de volta aos teatros em 2021.

Por fim dedico em “O que deságua, vira rio e encontra o mar” a algumas considerações que não se finalizam, posto que esta pesquisa continuará se

o trilhar do pesquisador não se finda jamais. É um exercício que também se torna filosofia de vida para mim: seguir navegando.

Dos passos às pistas

A autoetnografia, Almeida (2019) e Ono (2017), como método de pesquisa surge para elucidar aspectos socioculturais nas escolhas pessoais do pesquisador em sua relação com o objeto de pesquisa: ele mesmo. Trata-se de uma escolha metodológica onde a busca por indícios do gestar criativo, gira em torno de subjetividades, afetos políticos, estéticos e éticos, e onde estes passam a ser tratados como balizadores de todo o processo criativo. Os aspectos socioculturais do pesquisador e do pesquisado são trazidos à tona e são indissociáveis de seu estar no mundo e de suas práticas de vida nele.

Assim como a autoetnografia se dá pela busca por indícios que tragam à tona os aspectos identitários do artista, suas subjetividades e individualidades, a Crítica de Processos de Cecília Salles (2017) corrobora com tal ação. Um contínuo investigar de pistas, tentando traçar possíveis caminhos na busca do entendimento das raízes das escolhas feitas pelo artista na construção de sua obra.

Penso que o exercício da investigação é em si o recriar, posto que cada vez que abordamos um processo, contemplamos/experientiamos uma obra artística, percebemos algo novo e/ou revisitamos algo visto. Este fluxo contínuo de recriação está impresso no meu saber-fazer dramaturgico e procura estar também nesta escrita, onde por meio do narrar a tessitura das obras, convida a pessoa leitora à fabulação de seus processos para que possa reinventá-las enquanto experiência lida.

Trilhando caminhos

O segundo semestre de 2021 provou ser um desafio de mobilidade constante, transitando entre o virtual e o presencial. Se por um lado estar vigilante do ponto de vista sanitário demandava alerta e isolamento, por outro as artes performativas clamavam por estar vivas, presentes e em contato com o público. Um público sedento de suor e de lágrimas, de sangue e de corpo pulsante, de vida. Estive em cena de diferentes maneiras atuando como professor-facilitador de oficinas, intérprete, diretor, dramaturgista e coreógrafo. Em todas estas frentes o

movimento como mola mestra da ação criativa, exercitando meu corpo-invenção e despertando novos músculos, desenferrujando ossos e órgãos adormecidos durante os meses de isolamento social.

Neste sentido alguns dos festivais realizados em território nacional que apostaram no formato presencial me serviram de espaço para a manifestação destas frentes. Destaco aqui o Movimento Internacional de Dança sediado em Brasília, cidade em que nasci e em que vivo. No palco do CCBB Brasília pude retomar *O Homem na Prancha*, solo que concebi e no qual também atuo como intérprete; bem como dar ignição a um novo processo em *O Inquietante* concebido por Marcos Katu Buiati, trabalho para o qual assino a dramaturgia.

Ao revisitar em minhas memórias para me debruçar sobre estas linhas, um aspecto interessante se destacou: o exercício da dramaturgia, exercício que me orienta em todas as minhas práticas como artista da dança. Uma relação de construção dramática dual, implicada com os sujeitos que fazem parte do processo criativo, onde os dois pontos extremos de uma travessia, com suas chegadas e partidas, podem ser vislumbrados como organizadores do meu processo encenar. E é com o intuito de traçar possíveis alinhaves do ponto de vista dramático, enquanto meu saber-fazer que esta escrita pretende se desenrolar. Desenrolar o novelo que serviu às tessituras das diversas tramas destes dois trabalhos.

São diversas as abordagens práticas do fazer dramático. “Para a noção clássica de dramaturgia, engendrada no séc. XVII e fundamentada na normatização proposta pela poética aristotélica, toda ação se limita e se organiza em torno de um evento central, tudo deve necessariamente convergir para a solução do conflito exposto pela trama” (HERCOLES, 2005, p. 10). No Teatro clássico, estabelece-se um formato de escrita dramática ditada por um começo (apresentação dos personagens principais e coadjuvantes) um meio (onde se instauram os conflitos ou perturbações) e um fim (desfecho onde se encerram as narrativas). O dramaturgo sob esta ótica se apresenta como um contador de histórias necessariamente escritas, com estruturas previamente definidas e herméticas. Concordo com Guimarães (2012), quando enuncia que:

[...] estar em confronto com novos entendimentos sobre ideias tão arraigadas é um desafio. [...] Se existem mudanças nos pressupostos que norteiam ação, tempo e espaço na atualidade – princípios que configuram a

Dramaturgia –, também haverá mudanças no modo de pensar e compreender Dramaturgia (GUIMARAES, 2012, p. 36).

Na dança, a dramaturgia pode ser operada de diversas maneiras. Alguns dirão, inclusive, que a coreografia em si é a dramaturgia na dança (CALDAS, 2021). Dentro deste espectro operacional surge a figura dramaturgista, com o papel de agir como o olho de fora, de elucidar nuances que um olho alheio, comprometido, pode trazer. Atua na perspectiva da colaboração criativa e tem o objetivo de desvelar narrativas ocultas, ainda sombreadas e por vezes subjetivas. A subjetividade é parte viva em um processo criativo permeado pelo corpo e a pessoa dramaturgista, surge para operar de maneira dialógica, entre o visto e o não visto, o subjetivo e o evidente.

A partir do momento em que como artistas da dança passamos a entender a dramaturgia como elemento polivalente, para além da dramaturgia do texto escrito (dramaturgia do corpo, dramaturgia da luz, dramaturgia da cena, e outras), já que podemos contar a mesma história de maneiras diferentes, compreendemos que a perspectiva do sujeito que a ouve entra em campo tornando-o um potente agente transformador do conto. Uma relação de construção coletiva, implicada entre a pessoa criadora e a pessoa intérprete, entre o público e a obra. Para Lourenço,

Corpo e cena vão construir um todo visível que será chamado de *dramaturgia corporal* ou *dramaturgia do corpo*. No aprofundamento desses conceitos, especificidades serão investigadas, tais como: a noção de coreografia como dramaturgia, os papéis do dramaturgista e do coreógrafo/encenador, as camadas invisíveis e visíveis que estruturam as cenas e o papel do espectador como receptor/organizador de tal experiência dramaturgical. A dramaturgia poderá organizar e/ou desorganizar nossos sentidos, sendo um agente provocador e desestabilizador de certezas, alterando noções éticas e políticas (LOURENÇO, 2021, p. 31).

É nesta perspectiva que traço aproximações entre a dramaturgia que se opera no tempo, entre as chegadas e as partidas, com a oralidade como processo de construção e consolidação de saberes. Nestes trânsitos, e seus vários entres, geram-se espaços para a construção de sentidos na experiência do ouvir, do atentar-se às linhas percorridas pelas histórias contadas e dançadas. Os antigos carregam em suas palavras uma sabedoria adquirida na prática, no fazer, no ir e vir por meio da experiência-vivência. Ela é transmitida por meio da oralidade, onde os mais novos apreendem por meio das próprias experiências, mas referenciadas pelas

ouvidas. A contação de histórias, a oralidade, tem papéis fundantes no processo de estruturação do conhecimento, onde a fabulação de cada pessoa ouvinte tem papel ativo e transformador. Ingold (2015) enuncia que:

trilhando o caminho de um lugar a outro, na companhia de outros mais experientes do que eles, e ouvindo suas histórias, os novatos aprendem a conectar os eventos e experiências das suas próprias vidas às vidas dos antecessores, tomando recursivamente os fios dessas vidas passadas no processo de fiar a sua (INGOLD, 2015, p. 237).

Por que apostar na dualidade chegadas e partidas como estratégia dramaturgica? Tenho em mente algumas respostas que ao ser investigadas podem trazer à luz os caminhos que estes dois faróis podem iluminar. Do ponto de vista de algumas filosofias de África, nascer e morrer fazem parte de um ciclo contínuo onde a morte também é a proporcionadora da vida e vice-versa. A vida como barro encantado que moldado gera o corpo humano e que, quando retirado o sopro da vida, volta à matéria barro. O encanto assim é fundamento na receita da vida e da morte.

Desta maneira pode-se dizer que o movimento não cessa jamais, processa-se num contínuo, onde mesmo a pausa opera transformações. No caso da dramaturgia na dança tal elemento é matéria-prima, é o fundamento. Ressalto que não pretendo investir neste dois pontos como o aspecto mais importante, pois é nos entres e nas travessias que a histórias são contadas. Ainda assim gostaria de elucidar sobre alguns dos aspectos temporais sobre o nascimento e a morte para as pessoas iniciadas no Candomblé.

Quando se nasce para o santo experienciam-se ritos que levam dias, desde os primeiros banhos e ebós, ritos de limpeza, até a iniciação. Nascer no Candomblé é um processo dilatado, que pode durar de sete a quinze dias, até que o encantamento se consolide. Já os ritos de morte para nós, candomblecistas, também são dilatados e podem levar de três a vinte um dias até que encanto se desfaça. Desta maneira elucidado que nascer e morrer, chegar e partir, não são processos estáticos ou pontuais e seus trânsitos são cíclicos, contínuos, onde a própria ideia de chegadas e de partidas impele um movimento que acontece no antes e no depois, em um *continuum*.

Diz Ifá que o novo que não vem do velho e o velho que não vira novo sucumbirão ao mais duro dos aniquilamentos: o esquecimento. Suas histórias não farão nenhum sentido e não mais serão lembradas pelas

mulheres, pelo homens e crianças. Ser lembrado, para os lorubás, é permanecer vivo (LOPES; SIMAS, 2020, p. 67).

É deste pensar-mover e do trânsito cíclico entre nascer e morrer, que também extraio esta proposta de conceito: uma dramaturgia tecida nos entres do chegar e partir, um saber-fazer que me acompanha como criador, como candomelecionista, e que se revela em cada novo trabalho como artista da dança. Uma dramaturgia dual onde as chegadas e as partidas se entrelaçam, coadunam-se e justificam-se por si mesmas por meio dos diversos caminhos traçados e percorridos no durante, no antes e no depois.

O que se segue a partir daqui são relatos de processos que vislumbram, em certa medida, uma proposta de afirmação destes dois eixos por meio de seus entres, impressos nas obras enquanto encenações que trarei mais à frente, o que poderá desembocar numa proposta de conceito ou método para meu fazer dramaturgico como artista da cena.

Um salto ao reconhecido

Na primeira cena do trabalho, uma tela branca, vazia... o nada que me habita. Um convite à memória, ao silêncio verbal e à pausa, encantados pelo som do mar que bate quando encontra a praia.

O Homem na Prancha parte do estado latente que a mim, como artista, impera, quando no início de qualquer processo criativo: por onde começar? Partir do nada? O nada existe? Quando Saraiva (2020) me convida às filosofias africanas, posto que filosofar para mim é perder-se e achar-se, e voltar a se perder, aqui num cruzo direto com meu processo como criador, o autor desenha em algumas de suas palavras que:

[...] a Filosofia Africana é constituída de memória: não há, portanto, como fazer investigações sobre a Filosofia Africana sem aceitar que tanto a memória e a oralidade se componham enquanto agenciamentos do próprio pensar. Tal efeito nos permite dizer que tudo no universo possui memória. A vida, por sua vez, também é uma extensão da memória (SARAIVA, 2020, p. 88).

Lançar-me sobre o processo criativo, para mim, é como estar sobre a prancha do navio, sem saber se mergulho no desconhecido. Ou se retorno à terra, tão conhecida, tão segura e sólida. Mergulhei num mar de tantos véus e camadas

que me permitiram encontros com passados remotos, tão distantes, onde me percebi filho de uma diáspora contínua, de um trânsito que não se finda.

A dramaturgia deste trabalho tem como pontos de partida *O Horla*, conto da literatura fantástica do Século 19 escrito pelo francês Guy de Maupassant e *O Navio Negreiro* do pintor inglês William Turner, obra também trazida à luz no mesmo período. A obra de Turner considerada um marco do que seria o início do Impressionismo nas artes visuais traz uma epifania do pintor sobre a história do genocídio dos escravizados transportados no navio negreiro *Zong*, que em 1783 fazia o trajeto de África para Jamaica. Rejeitada pelos críticos, na época, a obra foi considerada um sintoma de insanidade, visto que seu caráter de denúncia de uma sociedade branca, mercantil, chocou mais do que a tragédia em si. *O Horla*, por sua vez, é o nome dado à presença invisível que perturba o amante de naus, personagem do conto de Maupassant. No conto, o encontro entre os dois se dá por meio da visão de uma caravela de três mastros, branca, notavelmente branca. Uma presença que passa a ser notada por meio de calafrios e de um impulso de morte, que ao final levam tal personagem à beira do suicídio.

Os impulsos que trouxeram *O Homem na Prancha* à vida relacionavam-se com aspectos de minha ancestralidade que ainda não haviam sido despertados enquanto artista. Neste sentido importante se faz trazer à baila a minha iniciação no Candomblé há quase dez anos, um divisor de águas em minha relação com o mundo, com as outras pessoas; senso de comunidade e pertencimento e cosmopercepção (OYĒWÙMÍ, 2021). Sou filho de D. Mulambo¹ e de Seu Zé². Sou filho de Muato, filho de Kayaia³, energia ancestral das águas salgadas. Meu corpo pulsa esse movimento feminino feito de sal das marés, impulsionado pelo solo e pelo vento. Vento que também movimentava as “energias invisíveis”⁴ apontadas por Guy de Maupassant em *O Horla* e que chacoalha, junto com as águas do mar, o “Navio Negreiro” de William Turner.

¹ Pomba-gira da Linhas das Almas cultuada na Umbanda. Referência de feminilidade e marginalidade

² Entidade da linha de Umbanda, conhecida pela malandragem, pelo movimento cambaleante. Serviu como referência para a construção de uma das cenas de *O Homem na Prancha*.

³ Inkisi popularmente associada a orixá Iemanjá da tradição nagô.

⁴ Ah! Se tivéssemos outros órgãos que realizassem a nosso favor outros milagres, quantas coisas poderíamos ainda descobrir a nossa volta!”. No conto de Maupassant o personagem amante de navios, amante do mar se vê atormentado pelo que ele chama de presença invisível, um encontro que o levará a questionar a sua própria existência, sua percepção de mundo (MAUPASSANT, 2006, p. 96).

O que veio a partir daí foi um transbordamento de descobertas, epifanias, *insights* que foram sendo processados por meio do meu mover na sala de ensaio. A arte tem esta potência de ficção da realidade, de uma realidade que se reinventa e se reatualiza a todo momento. As memórias vão atravessando o tempo, o espaço, corporificam-se revisitadas, reconstruídas.

Durante esta peça de dança, a sensação de ser tragado a tela e retornar ao solo, como um salto do sonho ao real - o chamado ostensivo do despertador que nos arranca do sono, do sonho ou do pesadelo - ou do real ao sonho, como um transe repentino se repete diversas vezes. Aqui a travessia interrompida do Atlântico, e todas as idiossincrasias do universo que a tela de Turner me trouxe foram molas para os diversos saltos dados ao reconhecido.

Para o poeta baiano Wally Salomão (1995) “a memória é uma ilha de edição”. Suas palavras me servem como disparadoras sempre que entro em processo de criação. Memória como ferramenta para a invenção, como seiva para o movimento que brota do corpo da pessoa intérprete, como fonte de ignição das diversas movências operadas no processo, como recurso de ressignificação dentro da dramaturgia da cena, como pontes entre o que passou e o que virá. Em *O Homem na Prancha* nada acontece sem que se justifique as lembranças da leitura, das personagens da leitura, da pintura e das personagens da pintura. Aposto assim no diálogo com outros elementos cênicos para trazer à vida a obra e, com ela, despertar o público para o que é proposto, onde:

articulando materiais e estruturando o sentido do espetáculo, a dramaturgia estabelece cumplicidades entre o visível e o invisível, entre a concepção e a concretização do espetáculo, fazendo do público seu cúmplice no discurso. Ela está implícita em todas as escolhas como criador, estabelecidas durante o processo criativo e na construção do discurso dos materiais cênicos (PAIS, 2016, p. 44-45).

Faz sentido para mim, então, paramentá-la. Ornar a cena com elementos que a fortaleçam do ponto de visto simbólico. No Candomblé cada indumentária expressa a força e as próprias histórias dos deuses e deusas por meio das cores e dos diversos elementos que a compõem. A pessoa filha de santo ou sacerdotisa, ao dançar paramentada nas festas, apresenta seu Inkisi para a comunidade recontando com detalhes sua história e suas relações com os cosmos: a revive e a reatualiza simbolicamente por meio de seu corpo.

O Homem na Prancha, em sua primeira chegada, traz o som de mar,

água batendo nas encostas brasileiras e africanas, cuidadosamente orquestrado por Kiko Barretto⁵ e, entoada por este som mágico, a cena pouco a pouco se revela. São quase cinco minutos em que proponho ao público a experiência de desapego do mundo real, uma estratégia que irá se repetir em todos os meus trabalhos. Um convite para o que está por vir. Camadas vão se desvelando durante a encenação: a casa em seus múltiplos sentidos, o navio, o livro, o vazio da tela branca e por fim, o corpo, ainda em metamorfose.

No trânsito da encenação diversos caminhos são percorridos e presenças evocadas: o marinheiro (entidade da Umbanda), a presença de Horla (personagem do conto de Guy de Maupassant), o cambaleio das águas do mar durante uma tempestade, tudo mediado por trocas de figurino, reatualização dos objetos de cena, alterações de estados de corpo entoados por uma trilha sonora que passa por Tchaikovsky, sons de transmissão de ondas de rádio entre navios do século XIX, e o próprio conto de Maupassant por meio de um *audiobook* em francês (língua nativa do escritor) traduzido com legendas em português, projetadas na grande tela branca que abre a chegada inicial do espetáculo.

Os figurinos de Moema Carvalho⁶ também se apresentam assim, transformam-se à medida que as narrativas se desenrolam, desfazem-se e voltam a se refazer até que são abandonados para o mergulho final do corpo nu na tela de Turner, que projetada preenche todo o ciclorama do teatro. O que resta é a pele, veste que não se abandona.

Percebo nitidamente estes dois mastros que orientam a dramaturgia de *O Homem na Prancha*: um farol na terra, outro no mar. Dramaturgia movida por um estar em trânsito contínuo por meio dos mergulhos vividos. Tal como as ondas do mar batem na enseada. O espiralar do tempo promovido pelo constante diálogo entre as chegadas e as partidas. E neste trânsito, travessia, encontros e despedidas vão sendo tecidos em uma trama que desemboca mais uma vez no mar, aquele retratado por William Turner.

O exercício do duplo

O que nos resta é viver as experiências, tanto a do desastre quanto a do

⁵ Artista visual paraibano, *dj* e *videodesigner*. Atualmente vive em Salvador e leciona na UFBA.

⁶ Mulher negra, designer de moda e baiana. Atualmente leciona no IFB Campus Taguatinga no DF.

silêncio. Às vezes nós até queremos viver a experiência do silêncio, mas não a do desastre, pois é muito dolorosa. Nós, Krenak, decidimos que estamos dentro do desastre, ninguém precisa vir tirar a gente daqui, vamos atravessar o deserto, temos que atravessar. Ou toda vez que você vê um deserto você sai correndo? Quando aparecer um deserto, o atravesse (KRENAK, 2019, p. 116).

“Tenho areia nos olhos não consigo ver, mas sigo”. Parece que me diz, avisa-me Marcos, quando me convida para o acompanhar em sua jornada. Como numa caminhada constante no deserto da criação, percebo o artista. As possibilidades são infindas e irrestritas. Os desdobramentos incontáveis. Como organizar o que não se organiza como princípio?

O desafio de atuar como olho de fora para mim é deleite puro. Ter a possibilidade de orquestrar o que o intérprete me oferece é uma benção, um presente que esta posição pode nos dar. Mas como ser o olho de fora de quem está dentro? Fez-se necessário um distanciamento constante e meticuloso a fim de devolver ao criador a sua cria. Neste caso Marcos Buiati é intérprete e diretor, e seu espetáculo solo, *O Inquietante*, nasce/serve à sua pesquisa de doutorado, mas que se inicia anos antes de sua entrada no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília em 2020.

Marcos Buiati é artista e pesquisador da dança há cerca de vinte anos, candomblecista e meu irmão de santo. Nossa parceria data de 2013 e nos acompanhamos em nossos trabalhos como artistas da dança, desde então. Sua família de santo, baseada em Hortolândia, município vizinho de Campinas-SP, acolheu-me em 2016. Somos filhos de santo da Nengua dia Inkisi Edangoromeia Mãe Dango, sacerdotisa do Inzo Musambo Hongolo Menha, uma mulher inacreditavelmente forte e com uma percepção de mundo muito ampla. Seus ensinamentos nos nutrem e nos comovem, mobilizam e nos afetam de tal maneira que isto se transporta para o trabalho, a dança, posto que reside e se transporta por meio de nossos corpos tão bem cuidados e orientados por esta Senhora.

No dia a dia com Mãe Dango a prática da oralidade e, com esta, sua potência de fabulação do mundo, foi se potencializando em meu imaginário. As conversas e contações de histórias por horas a fio, na cozinha lá de casa, são marcadas em minhas memórias. Ingold (2015) nos traz que:

alguém que conheça bem é capaz de contar. Pode contar, não só no sentido de ser capaz de recontar as histórias do mundo, mas também no sentido de ter uma consciência perceptual afinada de seus arredores [...]

Contar, em suma, não é representar o mundo, mas traçar um caminho através dele que outros possam seguir (INGOLD, 2015, p. 238).

A Casa do Arco-íris, como também é conhecido o nosso Inzo Musambo Hongolo Menha, foi fundada em 1973. São anos de tradição que vem sendo nutridos diariamente por meio das práticas, dos cantos, das rezas, dos ritos. Em tudo o encantamento como ingrediente fundamental. Para cada ato ou rito um canto diferente. Cantamos para louvar e despertar os deuses e deusas. Cantamos para chegar e, também, para partir, nos nascimentos e nas mortes de nossos entes familiares. Cantamos para colher as folhas, para lavá-las, para macerá-las e torná-las banhos.

Alguns povos originários cultivam a ideia de corpo integrado à natureza. Não existe separação. Fazemos parte de um todo que se organiza e reorganiza diariamente para a manutenção de um equilíbrio de forças que mantém o Cosmos em constante movimento. Da natureza extraímos energia de diversas fontes e a ela devolvemos, num movimento contínuo de retroalimentação, dentro de um sistema comunitário, em um trânsito cíclico.

Considero o tempo como símbolo de movimento. Ele acelera, retarda e pausa e, ainda assim, é movimento. Em *O Inquietante*, Marcos contracena com um fio de areia em queda constante, queda que acompanha toda a sua trajetória enquanto intérprete num espaço delimitado de 4x4 metros coberto por uma lona de plástico preta. Lona que também o acompanhou durante o processo de experimentação, a partir do momento em que foi eleita como suporte para a experimentação de diferentes materiais arenosos. Na época precisávamos imprimir no corpo de Marcos o passar do tempo. Logo entendemos que viria a cair dos céus, vertido em forma de areia.

Para o artista, a dramaturgia emerge do corpo, das práticas de laboratório, da pesquisa constante, do movimentar-se e voltar a mover-se. Para mim também, mas como encenador que vem apostando na dualidade chegadas-partidas, convidado para atuar como o olho de fora, fazia-se necessário uma dramaturgia externa, mas intraconectada, responsável com as escolhas tão naturais ou naturalizadas durante sua pesquisa em busca do que chama corpo-monstro.

Em 2021, propusemos ao Movimento Internacional de Dança uma criação solo. O imprevisto, o não planejado, tomou forma e em julho de 2022, cerca de dois meses, aproximadamente, antes da estreia de *O Inquietante*, juntamo-nos, eu, ele,

Moema Carvalho, figurinista e cenógrafa, e, em seguida, Eduardo Canavezes⁷. Para arrematar Marcelo Augusto⁸. Fomos tecendo possibilidades para a estrutura da cena e tornei-me o mediador de todos no trabalho. Assinar a dramaturgia foi decorrente disto e surgiu como um presente de Marcos Katu Buiati⁹, como o reconhecimento das potencialidades de minhas interferências.

O Inquietante como encenação foi tomando forma. Nossas escritas sendo alinhavadas, apoiadas no diálogo direto com o fio de areia que caía dos céus. A primeira chegada neste trabalho se instaura por meio de um tempo dilatado, uma cena que a olhos incautos parece estática. A pausa irá permear todo o trabalho, toda a metamorfose monstruosa que o intérprete opera em seu corpo durante os caminhos traçados até chegar no encontro com o fio de areia.

Mas ainda restava algo a ser feito. Eu precisava que Katu visse de fora o que eu havia organizado para ele. Pouco a pouco fui me aproximando e me permiti, como intérprete, adentrar naquele universo, naquele espaço de 4x4, onde tudo irrompia, onde o monstro clamava pela sua libertação. Era uma maneira de devolver ao criador a sua criação, o que desaguou em uma experiência singular. Vale lembrar que aqui não coreografei, ou elaborei movimentos, mas os reelaborei por meio de um espelhamento da escrita de Katu, agindo com um *alter ego* encarnado.

No teatro, quando todas as peças deste tabuleiro se encaixaram, luz, música, cenário e intérprete, trocamos os lugares, eu e ele. Fui para a cena e a entreguei como intérprete para Katu, outra chegada, outra partida, e a cena final (a partida do trabalho), finalmente definida. Choramos juntos, ele, por perceber que havia alcançado uma bela obra, coesa, honesta, para além do desenho inicial, e eu, por entregá-la e, assim, confrontar o meu duplo, meu monstro, naquele trabalho: intérprete/dramaturgista, e, por fim, organizar o que não se organizava por princípio: o corpo-monstro. Um corpo devir, em constante metamorfose, aonde o chegar e o partir se mesclam a todo momento.

O que deságua, vira rio e encontra o mar

No exercício pela busca da materialização do invisível em minhas práticas

⁷ Músico brasileiro criador da trilha de *O Inquietante*.

⁸ Iluminador brasileiro criador do desenho de luz de *O Inquietante*.

⁹ Com a estreia de *O Inquietante*, Marcos Buiati inclui em seu nome artístico seu nome de santo e passa ser também reconhecido por Marcos Katu Buiati. Sinto que este chamado de seu duplo, como filho de santo, de alguma maneira imbrica-se em todo o processo de consolidação da obra.

como artista, por meio desta escrita, pude encontrar algumas pistas para o entendimento dramático na dança que eu produzo, o que trago a seguir.

Encontrei nos dois trabalhos, como pontos em comum, alguns dos preceitos que fazem parte do meu pensar encenador: a cena paramentada, a dramaturgia espiralada pelos alinhaves entre chegadas e partidas, e um comprometimento estético e político com o meu pensar mundo como candomblecista e que retroalimenta o meu pensar dança como artista, pesquisador e professor.

Meu exercitar dramático tem característica dual, com chegadas e partidas como eixos orientadores das diversas histórias contadas pelos caminhos. Nos dois solos de dança que trouxe a esta escrita, tais eixos: mastros, faróis, pontas, destacam-se nas dramaturgias dos trabalhos, sejam do processo criativo ou da cena.

As pessoas autoras pesquisadoras de dramaturgia na dança que trouxe ao longo deste trabalho, puderam elucidar-me no meu fazer, múltiplo e singular ao mesmo tempo, e os escritos que se relacionam com construção do sujeito e de sua identidade cultural, fortaleceram a ideia de comprometimento com as identidades das pessoas artistas envolvidas nos trabalhos. Neste sentido a autoetnografia como metodologia de pesquisa orientou-me na compreensão de minhas escolhas feitas como encenador, no trato íntimo que busco com os sujeitos envolvidos e no que disto resultou como obras cênicas.

Pensar meu corpo como candomblecista na contemporaneidade, para mim, é implicá-lo num jogo entre presente e passado, reconhecer histórias e tradições e entender como as ancestralidades negras estão vivas em meu imaginário. Encenar para mim está intimamente relacionado com a construção destes imaginários, posto que creio ser fundamental estabelecer pontes com quem assiste/participa das apresentações. Meu comprometimento com o público se desenrola por este mecanismo, um convite contínuo ao sonho, à fabulação e à construção de seus alinhaves próprios.

Percebo que contar histórias também é uma maneira de escrevê-las, imprimir-las nos imaginários de quem as ouve e neste sentido as práticas de oralidade, tão presentes no meu dia a dia como filho de santo, tem sido uma grande escola, também como artista. A partir daí vislumbro possibilidades, caminhos, e creio que poderei fortalecer a proposta de conceito ou método de uma dramaturgia em

dança, orientada e alimentada pela ancestralidade que carrego e pela qual sou carregado.

Referências

ALMEIDA, R. Autoetnografia da Prática Interpretativa: um levantamento de teses e dissertações brasileiras. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 6, 2020. **Anais [...]**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 1066-1077, 2020. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/simpom/article/view/10747>. Acesso em: 26 mar. 2022.

CALDAS, P. Coreografia e Dramaturgia: Sentido e(m) ato. **Moringa Artes do Espetáculo**. João Pessoa, n. 1, v. 12, p. 53-67, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/view/59959/33695>. Acesso em: 31 mai. 2022.

GUIMARAES, D. **DRAMATURGIAS EM TEMPO PRESENTE: Timeline** da Improvisação Cênica da Companhia ORMEO. 2012. 227f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Escola de Teatro - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

HERCOLES, R. **Formas de comunicação do corpo**: novas cartas sobre a dança. 2005. 138f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

INGOLD, T. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Editora Vozes Limitada, 2015.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LOPES, N; SIMAS, L. A. **Filosofias africanas**: Uma introdução. Civilização Brasileira: Edição do Kindle, 2020.

LOURENÇO, K. Sobre corpos, cruzos, dramaturgias urgentes *In*: KANZELUMUKA; PAULA, M. (org.). **Acordar o chão**: dramaturgias em danças contemporâneas negras. São Paulo: Edição Independente, 2021. p. 22-37.

MAUPASSANT, G. **Contos fantásticos**. O Horla & outras histórias. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1986.

ONO, F. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. **VEREDAS - REVISTA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS**, v. 22, p. 51-62, 2018.

OYĚWÙMÍ, O. **A invenção das mulheres**. Bazar do Tempo: Edição do Kindle, 2020.

PAIS, A. O crime compensa ou o poder da dramaturgia *In: Dança e Dramaturgia* (s). CALDAS, P; GADELHA, E. (org.) Fortaleza e São Paulo: Vila das Artes e Nexus, 2016. p. 27-59.

SALLES, C. A. **Processo de criação em grupo**: diálogos. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

SALOMÃO, W. **Algaravias-Câmaras de ecos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

SARAIVA, L. A. F. **Ubuntu e a Metafísica Vodum**: o pensar filosófico a toques de tambor de mina. Belo Horizonte: Letramento, 2020.

Edson Beserra (UFBA)

E-mail: edsonbeserra@gmail.com

Mestre em Dança pelo PRODAN UFBA, Licenciado em Dança pelo IFB, candomblecista, artista e pesquisador da dança, desenvolve produções em sua área há quase 30 anos e se motiva por temas que perpassem dramaturgia, performance, memória e ancestralidade por um viés interseccional e transdisciplinar.

1666

eurocêntrica gerando apagamento cultural das classes menos abastadas. A existência do Swing afro baiano é um posicionamento político-cultural que garante a desconstrução de mitos e estórias contadas por trás de uma colonização de políticas sangrentas e opressoras.

Para se entender os traços diaspóricos carregados por essa dança é necessário contextualizar o ambiente e os traços históricos, entendendo um pouco do carnaval de rua de Salvador.

Segundo Soares (2014) no início do século XX existiam dois grandes carnavais na cidade. Primeiro os carnavais de clubes; estes frequentados e bancados pela alta sociedade baiana, sempre aspirando os requintes e modelos europeus de uma festa “civilizada” repleta de “boas maneiras”. Os principais clubes vigentes na época eram: Fantoches de Euterpe, Cruz Vermelha e Inocentes em Progresso. Dentro destes eventos até o gosto musical era europeu: polcas, marchas e até óperas embalavam o ritmo da noite. Em trecho do seu livro Góes (2000) relata parte deste cenário:

Esses clubes eram conhecidos pelos nomes de Fantoches da Euterpe, o mais rico de todos, frequentado pela nata da sociedade; o Cruzeiro de Vitória, antigo Cruz Vermelha, de formação mais diversificada e que contava muitas vezes com o patrocínio do comércio local, diferentemente do primeiro, de exclusivo patrocínio particular [...] (GÓES, 2000, p. 20).

O outro carnaval pertencia às classes menos abastadas, era o carnaval de rua, onde batucadas e fanfarras animavam os foliões nas zonas mais periféricas da cidade. A estirpe europeia passara longe desses encontros, aqui se falava alto, as vestes eram mais livres e as músicas e danças possuíam uma conexão com as antigas festividades afro-brasileiras, Góes (2000) ilustra:

Havia, no entanto, um outro carnaval na cidade, cuja realização se dava em lugar diferente do circuito por onde desfilavam as grandes sociedades. Era o carnaval em que as camadas de poder aquisitivo mais baixo da população brincavam em forma de blocos ou individualmente, ao som de batucadas. Este carnaval acontecia na parte da cidade correspondente à Baixa do Sapateiro. Havia, no entanto, dois carnavais em Salvador, um, oficial, que tinha a forma de espetáculo, e outro que se desenvolvia em forma de festa. O primeiro era o carnaval feito para o povo, o segundo feito pelo povo. E o conjunto disso era o carnaval da Bahia (GÓES, 1982, p. 21).

Certamente existiam outras possibilidades de carnaval pela cidade, no entanto, essas duas formas predominavam. Os carnavais de clubes e seus desfiles alegóricos também atraíam os olhares da grande massa, que por questões

“seletivas” podiam apenas admirar de longe aquela festa repleta de protocolos.

Na década de 60 os sambas e batucas começam a ganhar uma nova conotação. Inspirados pelos filmes americanos transmitidos em TV aberta são criados os Blocos de Índio, onde os foliões de fantasiavam como indígenas estadunidense. Com uma história marcada pela segregação e imposição de uma cultura eurocêntrica é visto que os negros não possuem um grande universo de heróis. No Brasil devido o apagamento histórico e a cultura do embranquecimento, aqueles heróis negros que ganharam notoriedade foram caçados a exemplo de Zumbi, ou tiveram sua cor camuflada como Machado de Assis. Esse cenário demonstra o quão é difícil para o negro daquela época se fantasiar com algo que lhe trouxesse orgulho e identificação, certamente seria difícil se fantasiar de heróis brancos, aqueles que nunca propuseram empatia ao seu povo. Godi (1991) relata:

[...] no carnaval baiano da década de sessenta, via de regra os negros assumem-se como índios em animados blocos de samba. E os que se consideram brancos, e estão melhor situados socialmente, fantasiavam-se de tudo, menos de negro (GODI, 1991, p. 62).

Com isso os negros se apropriaram da figura do índio estadunidense para curtir os seus primeiros blocos de carnaval.

Como toda manifestação cultural negra os blocos de índio tiveram sua existência ameaçada, a fama de blocos violentos e os boicotes se tornaram constantes assim, a tentativa de aniquilamento dos blocos de índio funcionou, no entanto acabou fortalecendo para uma nova proposta da cultura afro-brasileira demarcar seu espaço no carnaval. Segundo Antônio Risério (1981) o surgimento do Ilê Aiyê e o ressurgimento do Filhos de Gandhi causou o total esvaziamento dos blocos de índio, decretando assim uma crise sem precedentes.

A imprensa baiana registra a participação dos blocos de índios no carnaval de Salvador, enfocando a empolgação de suas músicas, o grande número de seus participantes e, principalmente, a violência de seus desfiles. Os organizadores destes blocos, por sua vez, afirmam que a campanha contra eles, em meados dos anos setenta, assim como a intensa perseguição policial que se abateu contra seus participantes, era causada pelo fato destes serem negros e pobres. O momento de maior crítica aos blocos de índios se deu justo na época da explosão do chamado "carnaval participação", com o sucesso dos trios elétricos e fortalecimento de entidades carnavalescas organizadas por segmentos bem situados social e economicamente, a partir da segunda metade dos anos setenta (GODI, 1991, p. 63).

A partir da década de 70, o carnaval começa a tomar novas formas,

segundo Antônio Risério (1981) o surgimento do Ilê Aiyê em 1974 é o primeiro responsável pelos novos rumos, em 1980 Malê Debalê, 1979 Olodum, 1981 Muzenza e Ara Ketu, dentre outros blocos de mesma importância começaram a representar nas ruas a identidade da cultura afro-diaspórica.

Estes blocos são a reafirmação de uma identidade negra em território brasileiro. Hall (2002) afirma que a identidade do homem pós moderno não é estática e possui inúmeros processos de transformação de acordo como momento e o meio que o circunda. Trabalhar uma reconstrução da identidade negra é fugir do conceito proposto por instituições dominadoras que institucionalizam pensamentos através do poder.

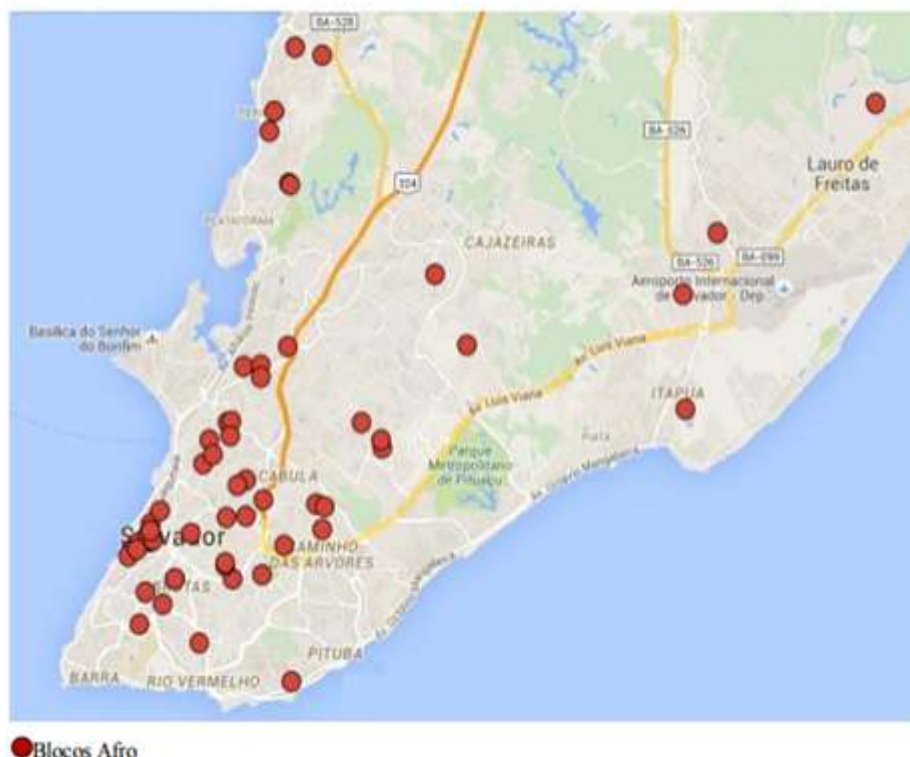
As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferenças e não são livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas (HALL, 1987, p. 65).

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987, p. 12-13).

É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2002, p. 13).

A existência dos blocos afro é um posicionamento político-cultural que garante a desconstrução de mitos e histórias contadas por trás de uma colonização de políticas sangrentas e opressoras.

Pesquisar, estudar e escrever sobre esse movimento vai além de falar do carnaval, movimento popular ou folclore, é entender: diáspora, africanidade e legados em construção. Segundo Hall (2003), estudar a cultura popular, é entender os hábitos e costumes dos menos favorecidos na pirâmide social, tendo muitas vezes histórias desconexas da cultura das classes dominantes. Com isto, escritas sobre sua história acabam se tornando um conteúdo muitas vezes escasso.



● Blocos Afro
Fig. 1. Mapa geolocalizador dos blocos afro em Salvador. Fonte: MARTINS 2017, p. 201.

A figura acima expressa a distribuição geográfica dos blocos afro na cidade de Salvador. Os próximos tópicos irão expressar a história alguns deles.

- Ilê Ayiê: Era 1974 quando surge o primeiro bloco afro do carnaval. Sua sede ainda hoje é no bairro de nascimento, Liberdade, mais precisamente no Curuzu. O bairro era um antigo Quilombo e tem a fama de ser o bairro com maior população negra do Brasil, o que virou uma lenda, pois em 2012 o bairro de Pernambués assumiu esse posto segundo o Sensus-IBGE. Em depoimentos dados a Antônio Risério no livro *Carnaval Ijexá* os amigos relataram que existia na época uma “publicidade” da cultura *black* dos Estados Unidos vistos através dos seriados e cinemas. Então, ambos optaram em fazer a transição do BLACK (negritude estadunidense) para o AFRO (negritude brasileira); e é essa a principal proposta do bloco.

- Malê Debalê: O Malê tem como objetivo trabalhar a *África Mística* (Guerreiro, 2000, p. 40) (próxima ao Saara, Marrocos), também conhecida como África branca; composta pelo mix de islamismo e outras religiões africanas. Assim como no Ilê o Malê tem uma luta antirracista onde, através da música e estética expostas durante o carnaval declamava o estímulo ao orgulho negro.

Uma das características mais marcantes do bloco foi o “investimento” na 1671

ala de dança, com coreografias inspiradas nas movimentações de Oxum. Sempre na sede do bloco ocorriam ensaios específicos para os dançarinos, assim como no próprio desfile que existiam coreógrafos “regentes” que eram responsáveis por transmitirem a informação coreográfica ao grupo e a qualquer pessoa que desejasse participar/aprender as danças.

- Olodum: A criação do bloco pode ser dividida em duas etapas, em 1979 começou a organização, porém sem despertar muito interesse das pessoas; nem os residentes do Pelourinho frequentavam os ensaios do Olodum. Em 1981, uma divergência entre os diretores provocou um grande racha no bloco, no qual a maioria seguiu para fundar o bloco afro Muzenza; com isso, o Olodum sofreu uma queda quantitativa tamanha que, em 1983, quase não conseguiu desfilar no carnaval. Em 1987 o Olodum ganha popularidade com a música “Faraó”. Em depoimento no documentário “Axé o canto de um povo”, o cantor Gerônimo demonstra surpresa ao descer a rua Castro Alves, um dos circuitos do carnaval, e ver todos cantando uma letra com alto grau de complexidade, naquele momento a letra falando do Egito sem repetição de estrofes, não parecia ser o apropriado ao *Show business*. No entanto, o Olodum veio para contrariar todas as regras e se mostrar tendência musical onde inúmeras bandas resolveram copiar aquelas batidas em forma de “*sample*” (gravar de forma eletrônica a sonora percussiva). Em 1988, o grupo já excursionava turnês internacionais entre quase toda América do Sul, Japão e grande parte da Europa.

Em 1990 o Olodum grava uma faixa no disco de Paul Simon e é convidado para fazer abertura dos *shows* de lançamento do disco, isso veio somado a gravação do clipe que deu uma notoriedade internacional mais forte ao grupo. Cinco anos depois, o grupo recebe o maior *pop star* do mundo, Michael Jackson, para gravação de seu clipe no Pelourinho; então o Olodum respira mais um grande momento de sua existência.

Visto como uma das referências turísticas baianas o grupo tem durante o verão dois ensaios semanais, um aberto ao público e um segundo numa área privada, ambos ainda são muito disputados; durante o ano existe o FEMADUM – Festival de música e artes do Olodum – onde o maior foco está na apresentação de músicas com os temas relacionados a Africanidade e a Bahia

É neste cenário que promove o surgimento Suingue Afro Baiano. Para se entender a conexão deste contexto histórico com a sua existência é trazido o conceito de motrizes culturais proposto por Ligiero (2011). Zeca Ligiero (2011) traz

uma nova ótica para as performances produzidas na diáspora. Na literatura se tem a referência como de “matrizes africanas” remetendo a toda produção de conhecimento que traga referência a cultura africana. O autor contrapõe este conceito aderindo a classificações dessas performances como “motrizes culturais”. Desta forma, entende-se que a origem, referência e influência deixa de ser exclusivamente africana, para o entendimento de que motrizes são geradas em um novo território com novas perspectivas e com um novo conjunto de dinâmicas culturais.

O adjetivo motriz do Latim *motrice* de *motore*, que faz mover; é também substantivo, classificado como força ou coisa que produz movimento. Portanto, quando procuro definir motrizes africanas, estou me referindo não somente a uma força que provoca ação como também a uma qualidade implícita do que se move e de quem se move, neste caso, estou adjetivando-a. Portanto, em alguns casos, ela é o próprio substantivo e, em outros, aquilo que caracteriza uma ação individual ou coletiva e que a distingue das demais (LIGIERO, 2011, p. 132).

Na diáspora a cultura precisa se mover para garantir a sua existência e permanência. O movimento, adaptação e evolução são constantes, assim é contextualizado o conceito de motriz cultural. Neste aspecto o Suingue Afro Baiano é um misto dos atravessamentos vívidos entre o coletivo e o pessoal, partindo do pressuposto serão trazidas vozes das primeiras gerações desta dança.

Antônio Carlos Lopes, eis o nome de batismo do principal interlocutor do Suingue Afro Baiano, popularmente conhecido como Cozido, apelido dado em 1982 pelo seu maior mentor da dança, Mestre King.

Antônio Cozido rememora que seu processo de formação em Dança surgiu a partir de Mestre King em 1982, logo depois se formou e se pós graduou em Dança pela Universidade Federal da Bahia. O artista também afirma que percorreu o caminho contrário em relação a grande maioria, ele primeiro teve contato com as escolas de dança para depois escolher estar nas ruas.

[...] Quando eu comecei com King, eu ali estava dentro de uma instituição que era o SESC, a gente fez várias coisas, e quando a gente fez coisas na rua, eu já estava dentro da escola, fazendo um movimento, eu não fui para as ruas para eu voltar, entre as aulas, as academias de balé, entre os grupos que eu participei obviamente a gente tinha lavagem do Teatro Castro Alves, a Lavagem da Fundação, a gente tinha enquanto artista, eu comecei a conhecer todo o *métier* artístico, todos os bailarinos mais famosos, que já dançavam e que já faziam todo o trabalho profissional, ai eu fui me engajando na área de dança, participando das aulas, de grupos, mas ainda nada tão rua. A gente só ia para as ruas no final, quando a gente montava alguma coisa para dançar nos blocos afros (COZIDO, 2020).

A faculdade proporcionou inúmeros contatos com danças como: Balé, Jazz, Dança Moderna, Dança Contemporânea, Grupos Folclóricos. Em entrevista ao Programa Nomes, Cozido (2015), fala de suas outras experiências práticas adquiridas dando destaque ao grupo Exaltação a Bahia que lhe despertou um maior interesse com as danças populares e danças de rua. As vivências e estudos respaldados por Neide Aquino fortaleceram Cozido a retomar às ruas com novos olhares. Seus novos entendimentos agora teóricos e práticos lhe impulsionaram ao carnaval, e permitiram-lhe entender que o seu caminho divergia da maioria de seus colegas de faculdade e que seu grande laboratório de pesquisa seriam as vivências de rua.

Suas vivências nos Blocos Afro se deram inicialmente com a união de alguns dançarinos que montaram o “Bloco das Malhas”. O bloco buscava expor a realidade da dança dentro do carnaval de Salvador. Entre os principais componentes estavam: Jorge Silva, Neguinho, Keno, Augusto Omolú, Calixto.

O Bloco das Malhas foi responsável por permitir que Cozido tivesse relação com outros dançarinos que viviam a realidade das danças de rua. Essa convivência lhe permitiu conhecer Ninho Reis, que naquele momento era o responsável pelo grupo de dança Frutos Tropicais.

O grupo Frutos Tropicais ao longo da sua história passou por algumas etapas, quando Ninho Reis assume a direção o grupo já era conhecido e por dois anos seguidos fizeram puxadas¹ no bloco Ara Ketu, isto possibilitou Cozido a ter sua primeira experiência profissional com uma entidade afro-carnavalesca.

Com o Ara Ketu, eu fazia parte de um grupo de dança chamado, só de homem! Chamado Frutos Tropicais, foi a última versão dos Frutos Tropicais. Vários bailarinos da Bahia já passam por várias formações dos Frutos Tropicais. Então, Ninho que era um dos donos do grupo, Frutos Tropicais, ele me chamou que eu fui levado por outros bailarinos né?! Negro, bonito, pernã! Os Frutos Tropicais era um grupo de homens com virilidade, com pegada, tal! E... a gente, como ele tinha um vínculo forte com o Ara Ketu, ele levou a gente para fazer uma, uns ensaios lá com o Ara Ketu e fazer o carnaval! E foi feito isso, então a gente fez uns dois anos a puxada do bloco Ara Ketu, através do Ninho, então eu comecei a me inteirar e ter contato com os blocos afro, por que até então eu não tinha nenhum contato com bloco afro, eu comecei porque envolvido com a dança eu fui tento contato com pessoas que tinham contato com o bloco afro, aí eu comecei a me inteirar (COZIDO, 2020).

Assim como no Ara Ketu, foi através do “Bloco das Malhas” que ocorreu

¹ Danças com sequencias de passos acessíveis criadas no improviso no intuito de envolver todos na dança. Perspectiva de dança interativa.

uma prestação de serviço ao bloco Muzenza, onde estes dançarinos faziam parte da ala de dança fazendo puxadas dentro das cordas, porém com o intuito de buscar entretenimento com a pipoca.

Com essa formação aprendida nos blocos do Ara Ketu, Muzenza e experiências vividas em outros contextos que primavam a dança de rua e dança popular Cozido passa a observar e notar que o carnaval passava por transformações mais intensas, vem o surgindo o Axé Music, o Olodum ganha uma nova identidade rítmica com Neguinho do Samba e ganha destaque no verão, seus ensaios viram objeto de desejo de todas as classes sociais e turistas. Com todo esse cenário de transformação Cozido diz que o seu diferencial foi dado pelo poder de observação.

Cozido não se declara criador do Suingue Afro Baiano, porém o mesmo foi responsável por entender, reconhecer e batizar esta dança que já vinha acontecendo nas ruas e no carnaval. Com isso não se tem uma data específica para o surgimento do Swing Afro Baiano, o processo de entendimento dado por Cozido levou alguns anos, mas podemos entender que esta dança ganhou força com o surgimento do Axé em 1985.

[...] o Swing Afro Baiano; as três palavras juntas não existiam antes de Cozido. O que existia eram movimentos isolados de pessoas dançando nas ruas. O bloco das Malhas surgiu justamente no período que eu já estava montando o Swing Afro Baiano, foi de lá com meus colegas bailarinos. Mas não existia um nome [...] obviamente já existia um movimento de dança antes de mim, eu apenas tive a visão de buscar o que era da rua e levar para dentro das academias [...] o transeunte normal, fora do bloco afro começou a fazer movimentos diferentes que não tinha nada a ver com bloco afro [...] o que eu percebi que fora o bloco de travestidos, os blocos de índio, existia uma movimentação quando ouviam aquela música de Luiz Caldas, cada um se expressava de um jeito e outros iam colando como mímica gozando e repetindo, sendo repetidores daquele movimento. E cada um que ia repetindo, ia dando um eco diferente ao seu movimento por não saber fazer direito o que o outro fez. Isso ia gerando uma informação de efeito dominó [...] Então eu fui observando a coisa ali surgindo, mas a coisa organizada como Swing Afro Baiano, uma dança levada para as academias não existia. Um outro ponto que deve ser dito: não existia dança em cima do trio, existia aula de ginástica aeróbica em cima do trio, o cara ficava lá em cima porque estava na tônica, na moda a ginástica aeróbica, até que a gente conseguiu subir no trio como dançarino, de mostrar o movimento mais completo da dança (COZIDO, 2020).

Segundo Cozido tudo se deu a partir de sua observação. Com toda bagagem acadêmica e prática o artista percebe que a pessoas perdem a timidez, com isso se sentem à vontade em cair na dança. Naquele momento as danças ultrapassavam os padrões do samba, das danças dos blocos afro e das danças de

batucadas, os movimentos simplesmente surgiam e outros copiavam, cada um da sua forma.

[...] Observando no carnaval quando chegávamos para dançar, eu comecei a ter uma observação mais clínica, o olho mais clínico de ver como as pessoas se comportavam sem ser bailarinos, sem ser com técnicas, sem ser com braço, sem ser nada disso. Existia um movimento que estava surgindo que era imperceptível, porque era muita gente se movimentando, mas não tinha ninguém fazendo pesquisa, a não ser meu olho que estava lá [...] (COZIDO, 2020).

[...] o movimento como “aquele” fez. E isso ia gerando uma informação, efeito dominó de telefone sem fio do movimento. Onde cada um ia tentando reproduzir uma coisa que não dava certo e que achava engraçada e ia. E aí eu fui observando que tava ali surgindo (COZIDO, 2020).

Com todo contexto percebido Antônio Cozido nota que nem todos tinham acesso a danças e acesso as quadras de blocos, por outro lado não existia um espaço exclusivo para prática dessas danças de rua. Esse cenário motivou o artista e apostar em uma proposta de aula que coubesse o Axé Music implementando aos poucos músicas e movimentações de Axé nas aulas de Lambada que ministrava em academias de ginástica.

Cozido então leva essas danças para o ambiente privado abrindo um mercado que continua gerando milhares de emprego o mundo inteiro. O sucesso desta dança nas academias se deu com tanta força que infelizmente acaba por reduzir esta dança. Segundo Cozido o nome Suingue Afro Baiano já diz tudo sobre a importância desta dança.

[...] porque que surgiu o Swing Baiano? Por essa necessidade de ao invés de ficar fazendo passinho, ter uma dança para as pessoas aprenderem, eu descobri que tinha a necessidade! Então quando eu criei o Swing Baiano, que não era Swing Afro Baiano, era Afro de Rua, coloquei o primeiro nome e não gostei, Afro Carnavalesco, também não gostei, porque a minha história começou no Afro, depois que eu fui para Universidade fiz faculdade e fiz pós graduação em Dança²! Mas, antes disso a minha história começou na dança afro com Mestre King, então eu depois comecei com esses nomes não gostei, então peraê! Swing quer dizer ginga, molejo, mistura, tá aí um nome, Swing Afro Baiano, o Swing Afro da Bahia, que é o que a gente vê hoje na música, na dança, porque hoje todas essas bandas que chegaram ou copiaram o Tchan, ou copiaram Daniela ou copiaram Netinho, porque Ivete chegou depois que Daniela estava fazendo coreografia [...] (COZIDO, 2020).

O nome foi pensado a partir de palavras que pudessem descrever parte da riqueza ali contida. Swing vem de movimento, dança, mistura; Afro remete a

² Curso de Especialização em coreografia na Universidade Federal da Bahia.

origem dessa dança, proveniente dos ensinamentos adquiridos com Mestre King; e Baiano para afirmar ao mundo qual ponto geográfico surgiu esse movimento. Com o nome definido e novas possibilidades dadas a esta dança Cozido parte para um novo desafio.

Um outro grande ator da história desta dança chama-se, mais conhecido como Jacaré. Esse certamente é dançarino de rua baiano mais conhecido do Brasil. O dançarino fez parte por 13 anos do grupo Gera Samba / É o Tchan, banda com diversas premiações no cenário nacional, o grupo foi exportador da musicalidade e da dança baiana. Assim como muitos da época Jacaré teve suas primeiras influências artísticas sendo norte americana.

Eu acredito que foi no Cabula que eu tive a minha primeira experiência com dança, eu não vou me recordar assim, mas eu sempre gostei de dançar e eu acredito que o meu primeiro contato com a dança foi por causa do break, o break, o tortinho, ai depois veio aquela coisa a febre do Michael Jackson, porque antigamente a gente cultivava muito a cultura norte americana né?! Tudo que vinha de fora, na verdade era o que mais nos apresentava né?! Então, eu dancei o que chamamos de discoteca (JACARÉ, 2021).

Diferente de Cozido, Jacaré não tem nenhuma formação em dança, seu contato veio como um lazer, como uma brincadeira, e na década de 90 quando Olodum alcança o sucesso com a música Faraó Jacaré se junta a outros amigos e se torna frequentador assíduo dos ensaios privados do Olodum, no Pelourinho.

[...] eu só fui começar a curtir o bloco afro lá pros meus 16, 17 anos, porque antes eu curtia muito mais o House e o Disco, eu ficava muito mais no House, no Disco, na Lambada, no Samba Duro, depois que, eu acho que foi logo quando lançou o LP do Olodum, Egito Faraó Madagascar, que é só percussão e voz, que ai eu comecei a ver o que é o Olodum, ai começou o Afro assim, ai eu fui conhecer o Muzenza, ai eu fui conhecer o Malê Debalê, eu fui conhecer o Ilê Ayiê. Antes eu conhecia cá em LP e outras pessoas me mostrando, frequentar os ensaios só quando virou moda mesmo, e eu já tinha uma certa liberdade! Eu ia pra os ensaios do Olodum, eu ia com vários amigos (JACARÉ, 2021).

O dançarino afirma ter tido contato com outros blocos afro mas sua vivência com a dança de rua veio nos ensaios do Olodum hoje encontrou outros pares que faziam das puxadas uma identidade na quadra do bloco. Também foi na quadra do bloco que Beto Jamaica viu o trabalho de Jacaré e o convidou para dançar no Gera Samba.

Ai os ensaios do Olodum assim, eu comecei a ir nos ensaios do Olodum, esses ensaios do Olodum eu ficava la em cima dançando juntamente com Cristiano, com Glaubert, com Binho, com Porquinho, chamava muita

atenção porque eram negões grandes e dançando [...] ficava uma dança, puxava uma galera boa, e eu ficava sempre cá em cima. Foi inclusive por causa dessa dança lá de cima, o Beto Jamaica me viu e me chamou para dançar no grupo (JACARÉ, 2021).

Nas quadras do Olodum os dançarinos faziam amizade e acabavam formando grupos de dança, o primeiro ao qual Jacaré participou foi o Grupo Farol onde teve a experiência de dançar para um bloco privado, com uma banda de axé.

[...] a gente ainda cria um grupo chamado Farol, eu, Capitão América, Capitão América na verdade dançava pro Bloco Pneu [...] Capitão América foi o primeiro a subir no trio e dançar lá na frente puxando a galera, porque o grupo Farol surgiu somente para puxar o bloco lá em baixo, e em determinado momento na avenida o Capitão América subia e o cantor cantava uma determinada música de sucesso lá, e ele puxava e a gente continuava puxando lá do chão! Provavelmente carnaval de 93 ou carnaval de 94 (JACARÉ, 2021).

Todas as movimentações utilizadas nos blocos eram puxadas, eram movimentos de fácil aprendizado que buscavam interação com o público, toda essa dança era a aprendida e desenvolvida nas quadras do Olodum.

Jacaré reconhece o papel de Cozido em nomear e levar essas danças para as academias, ele acredita que o mesmo foi capaz de desenvolver uma metodologia de aula através de uma dança que já existia nas ruas de Salvador.

Cozido, Gilmar e tinha outro também que andavam sempre juntos, o que eu acredito que esses três fizeram, eles pegaram essa dança, são formados né?! O Gilmar é bailarino clássico, ele era professor da EBATECA e dança afro, então velho, o que eu acredito na minha concepção, eu posso até estar enganado é que Cozido e Gilmar e Everaldo se eu não me engano, fizeram na dança baiana, eles que enfiaram essa coisa da dança baiana mas eles fizeram, eles tinham técnica, eles tinham técnica, eles pegavam esse movimento na época eu tinha essa mesma visão, quando eu via Cozido numa balada ou ele prestando atenção, Cozido pegava uma câmera filmadora e filmava muitas baladas baianas e dança de rua baiana, ele chegava provavelmente para mim, estudava aquele movimento e levava para uma classe, para uma faculdade como ele é professor né?! Ele tem essa formação e ele fazia isso, isso que ele faz, esses três, Gilmar e Cozido, ele chega no largo do Pelourinho e vai fazer a dança do Mike Tyson, mas vai fazer com técnica, com contagem, com uma certa inclinação do peito, tudo correto, eu acredito que o Cozido ele é o cara que coloca essa dança de rua dentro da elite. Acredito que na academia, Cozido é um dos primeiros a levar a Dança de Rua Baiana, essa coisa raiz mesmo para dentro das academias da elite (JACARÉ, 2021).

Jacaré explica que o nome Suingue Afro Baiano começou a entrar em desuso pela existência de uma taxa cobrando o uso de direito da marca que foi registrada por Antônio Cozido. Desta forma se justifica a diversidade de nomes desenvolvidos para se falar da mesma dança.

O nome da dança já tinha! Era Swing de Rua, Swing Baiano, porque Cozido registrou essa dança, eu não sei se até hoje tem esse problema, mas se você chega em uma academia e bota Swing Baiano, você tem que pagar alguma coisa para Cozido, você não pode usar esse nome! Isso teve uma época e não foi a toa que todo mundo começou a botar dança baiana, Dança de Rua Baiana, mas eu lembro que teve esse problema (JACARÉ, 2021).

Por fim Jacaré acredita que essa dança vem da rua, vem dos sambas e batucadas, vem das comunidades, vem dos blocos afro, vem das festas populares, lavagens e do carnaval. Ainda relembra que em uma das suas primeiras entrevistas já como dançarino do Gera Samba, houve a maior polêmica entre seus amigos.

Uma das primeiras entrevistas que eu fiz, a repórter me perguntou: “onde aprender essa dança que você faz no Tchan?! Como é que faz, em que academia se aprende?”, eu falei: “ não vá para academia não, vá para as ruas de Salvador!”; vários amigos meus que eram professores na época me matou, “seu filho da puta! Você quer me quebrar?! Como é que você diz que essa porra não aprende em academia?! Você quer matar meu salário?!” vários amigos meus ficaram puto da vida, ficaram putos, eu falei: “velho, mas é verdade!”, essa dança surgiu e para mim ainda continua surgindo na rua! E quando todo mundo fala, eu falo sempre, as coreografias do Tchan são movimentos de rua que eu levei pro palco! Estilizei um pouco?! Estilizei sim! (JACARÉ, 2021).

Este artigo tem como base uma dissertação em andamento, nota-se com essa reconstrução histórica que esta dança veio das ruas, e que todos os percussores aqui descritos além de Nonga, Roberto Mesquita, Fabricio Costa dentre outros entrevistados no trabalho são negros e tiveram suas passagens e vivências nos blocos afro; quebrando o conceito comum de reduzir o Swing Baiano, Swing Afro Baiano, Lambaeróbica, Ritmos, dentre outras nomenclaturas a uma modalidade de aula surgida em academias. Pontua-se que o mercado capitalista se apropria desta dança como produto, e cabe a este trabalho informar e incentivar a valorização e preservação de mais um pedaço da cultura afro-brasileira.

Referências

AMOROSO, D. M. **Levanta mulher e corre a roda**: dança, estética e diversidade no samba de roda de São Felix e Cachoeira. 2009. 230f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DIAS, C. Carnaval de Salvador: a crise da cultura mercadoria, **Revista VeraCidade**, Salvador, ano 2, n. 2, jul., 2007.

GÓES, F. **O país do carnaval Elétrico, Salvador**, Corrupio, 1982.

GUERREIRO, G. A cidade imaginada: Salvador sob o olhar do turismo. **Revista Gestão e Planejamento**. Salvador, ano 6, n. 11, jan., 2005.

GODI, A. J. V. De índio a negro, ou o reverso. **Caderno CRH - Suplemento**, [S. l.], v. 4, p. 51-70, 1991.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**, 10ª Ed, Rio de Janeiro: DP&A editora, 1987.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. São Paulo: Humanitas, 2003.

LIGIERO, Z. O conceito de “motrizes culturais” aplicado às praticas performativas afro-brasileiras. **Revista Pós Ciências Sociais**. São Luís, v. 8, n. 16, p. 129-144, 2011.

MARTINS, D. G. M, **Minha carne não é só de carnaval: por outra abordagem teórica sobre a atuação dos blocos afro de Salvador**. 2017. 370f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

RISÉRIO, A. **Carnaval Ijexá: notas sobre afoxés e blocos do novo carnaval afrobaiano**. Salvador: Corrupio, 1981.

SOARES, R. L.S. Múltiplo Carnaval: O surgimento das escolas de samba de Salvador. **Revista Olhares Sociais**, v. 3, n. 2, p. 31-53, 2014.

Entrevistas

COZIDO, A.C.L. **Depoimento** [Julho. 2020]. Entrevistador: Eric Barbosa Araújo. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Entrevista eletrônica por vídeo chamada.

Link 1:

https://www.instagram.com/tv/CCrPZwUnCdXhBgZnBFQyfyImaWatFurK_JleTY0/?igshid=1i3f33ztc12ms

Link 2:

<https://www.instagram.com/tv/CCrT2vNHmWNYiX2UMcrTxTKrU5Fmkk6PIhISqQ0/?igshid=9ve5qfbsxwfv>

JACARÉ, E.C, **Depoimento** [Maio. 2021]. Entrevistador: Eric Barbosa Araújo. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Entrevista via teleconferência.

Eric Barbosa Araújo (UFBA)

E-mail: eric_araujo@hotmail.com

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia. Pós Graduado em Gestão de Pessoas e Bacharel em Administração de Empresas pela Universidade Salvador e Bacharel em Educação Física pela Faculdade Social da Bahia.

O corpo negro na dança afro-brasileira: herança africana na corporeidade negra em diáspora

Evandro dos Passos Xavier (UFBA)

Comitê Temático Dança e diáspora negra- poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: Este artigo aborda alguns sentidos atribuídos ao corpo negro dos bailarinos e das bailarinas envolvidas na prática da dança afro-brasileira que ressignificam conceitos, antes excludentes. São corpos historicamente vitimizados. Denomino, aqui, como corporeidade negra a performance do bailarino e da bailarina na prática da dança afro. Parto do pressuposto de que, por meio da cultura afro-brasileira, o corpo negro encontra na dança afro, possibilidades de transformação artística, sociocultural e política. Considero como mote fundamental para os bailarinos e as bailarinas suas experiências: o convívio familiar e as práticas religiosas presentes no interior das manifestações de matriz africana, das quais muitos deles e delas já participam antes mesmo do contato com a dança afro-brasileira artística.

Palavras-chave: DANÇA AFRO-BRASILEIRA. CORPOREIDADE NEGRA. RESSIGNIFICAÇÃO

Abstract: This article discusses some meanings attributed to the black body of male and female dancers involved in the practice of Afro-Brazilian dance that re-signify concepts that were previously excluding. They are historically victimized bodies. Here, I call black corporeality the performance of the male and female dancer in the practice of Afro dance. I start from the assumption that, through Afro-Brazilian culture, the black body finds in Afro dance possibilities for artistic, sociocultural and political transformation. I consider their experiences as a fundamental motto for male and female dancers – family life and religious practices present within the manifestations of African origin, in which many of them already participate even before contact with Afro-Brazilian artistic dance.

Keywords: AFRO-BRAZILIAN DANCE. BLACK CORPOREITY. RESIGNIFICATION

Introdução

No processo de categorização de grupos étnico-raciais, a materialidade do corpo recebe uma leitura cultural. No caso dos negros e das negras brasileiras, essa leitura é atravessada pela forma como estas relações foram construídas no Brasil, ou seja, o contexto marcado pela escravidão, pelo racismo, pelo mito da democracia racial e pela desigualdade social. Ao mesmo tempo, o corpo é marcado por uma história de luta e transgressão, que busca uma identidade advinda dos

próprios afro-brasileiros. Esses fatores estão presentes na sociedade brasileira quando os corpos negros lidam, interagem e vivenciam uma ressignificação identitária. Por isso, a cor da pele pode ser vista como fator primordial para se compreender como o negro se vê e é visto pelos outros. Não se pode pensar a corporeidade negra e a dança afro dissociadas desses fatores.

Os corpos marcados por valores, crenças, leis e sentimentos se encontram nas congadas, no candomblé, na umbanda, na dança afro e no interior das famílias negras brasileiras. São elementos que formam o modo de viver de uma parcela significativa da sociedade nacional e compõem, assim, a temática eleita neste artigo.

1. Corpo negro que dança

Em busca de investigações que apostam na reconstrução de traços identitários, em contraposição às tradições hegemônicas do balé clássico, a dança afro emerge como categoria discursiva de representações, ritualizações e ressignificações que reelaboram uma corporeidade advinda dos rituais afro-brasileiros. Isso ocorre mediante manifestações agenciadas em movimentos e gestos, signos cênicos, plásticos, musicais e rítmicos.

Maria Zita (1998) afirma que a dança afro, que se manifesta por meio dos envolvidos (artista e público), como linguagem, mesmo excluída, tem significado de libertação. Ao pensar, agir e sentir através da dança afro, o bailarino e a bailarina compreendem que o poder daquele que o ignora e tenta anular sua capacidade de organização, de luta e de resistência não se concretiza de fato. Isso faz nascer uma postura crítica nos praticantes da dança afro, que os liberta e permite pensar a identidade negra.

Para refletir sobre esse contexto da dança contemporânea e o corpo negro, Dani Lima (2008) aponta que, hoje, a dança escapou da tarefa única de criar e encadear passos. Passou a ser vista como lugar privilegiado para levantar questões pertinentes ao corpo e à vida social, valendo-se não somente das possibilidades de um único corpo; mas corpos diferenciados, com uma dramaturgia também múltipla, que mistura diferentes meios artísticos.

Contudo, corpos negros, equivocadamente, não são considerados legítimos para representarem, nos balés, papéis de reis, rainhas, príncipes e/ou

“Giseles”, sob a concepção preconceituosa e discriminatória. Corpos negros podem ter pés chatos ou quadris largos, ou seja, marcas físicas que demonstram contornos de um corpo diferente, distante do padrão eurocêntrico.

Sobre isto, pondera Henri Pierre Jeudy:

O reconhecimento da diferença e a compreensão dos sinais de sua manifestação já anunciam a própria morte da diferença em um mecanismo de integração recíproca. A estética corporal, como abismo do reconhecimento cultural, passa sempre por uma vontade de dominação, pois nega o processo de uma alteridade “média”, que seria o fruto idealizado de uma relação intercultural (JEUDY, 2002, p. 103).

Com base nesta vontade de dominação, apontada pelo autor, os estigmas das marcas de africanidade são inferiorizados, em detrimento das marcas eurocêntricas. É a idealização e a romantização de uma população brasileira pautada em valores diferentes da África.

Complementa Jeudy:

O idealismo democrático, em sua perspectiva universal, impõe um igualitarismo baseado na reprodução do igual, sobre uma identidade da representação dos corpos. Não se trata de opor a essa regra ética da igualdade entre os homens o ponto de vista racista, que prega a desigualdade das raças, atribuindo-lhe uma origem genética, mas é preciso admitir que o igualitarismo acusa aqueles que sentem a menor diferença na percepção do corpo do outro (JEUDY, 2002, p. 103-104).

No entanto, essas características ditas “inadequadas” para o balé são atributos valorizados na companhia de dança Bataka, visto que elementos constitutivos da africanidade contribuem para o fortalecimento da autoestima dos bailarinos e das bailarinas. A expressão do sujeito insere-se no corpo, a partir do contexto da cultura afro-brasileira. Nesse aspecto, a trajetória da companhia de dança Bataka consolida-se como projeto artístico e social que incorpora inúmeras dimensões na construção da identidade de bailarinos e das bailarinas da periferia.

Na companhia, esses bailarinos e essas bailarinas reconhecem a experiência da relação com o seu corpo, ao valorizar exatamente os traços de africanidade, sem negligenciar o processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento e o respeito ao corpo do outro, ou seja, do brasileiro, no qual as marcas europeias estão presentes. O aprendizado perpassou o respeito ao diferente. No reconhecimento da diferença, constrói-se o respeito à diversidade, em favor de uma troca dessas representações culturais e nunca pela exclusão.

Na prática da dança afro e no convívio coletivo na companhia de Bataka, os bailarinos e as bailarinas reconstruíram um pensamento crítico a partir de suas identificações com a cultura afro-brasileira. Tal postura crítica confronta-se com os conceitos excludentes que perversamente demarcam o campo de dominação e, muitas vezes, reforçam atos de discriminação e preconceito, velados, tão comuns no Brasil. No país ainda domina o mito da democracia racial, com o discurso: “Somos todos iguais, no Brasil não há racismo”.

No caso da dança afro, operou-se deslocamentos e enunciações representativas que, no jogo das intersubjetividades, desdobraram-se em dinâmicas de transformação de identidades e valores. A resignificação do corpo negro, nessas condições, tornou-se realidade a partir dos princípios dessa dança.

As relações de poder e dominação, principalmente, sobre o corpo negro refletem-se diretamente na condição identitária do afrodescendente. No Brasil, o corpo é um símbolo explorado nas relações de poder e dominação para categorizar e hierarquizar diferentes grupos sociais. Nesse sentido, Stuart Hall (2006) afirma que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado pelo outro. A identificação, assim, não seria automática, mas pode ser ganha ou perdida no jogo das relações.

Portanto, a identidade negra não é algo dado ou adquirido de forma passiva, mas se dá neste jogo. A identidade individual ou coletiva pode articular-se, não só como produto de um conjunto de tradições e costumes, mas como projeto de exercício de cidadania. Assim, não basta apenas uma tentativa de incorporação de uma identidade, pessoal ou de nação. Identidade é algo que se constrói no dia a dia, na convivência social.

Nesse sentido, a cultura afro pode ser considerada expressão e suporte simbólico da identidade negra no Brasil. A partir disso, a dança afro pode ser tratada nos termos de seu caráter social, simbólico, político e identitário. Os traços dessa identidade negra elaboram-se não somente diante do olhar que o negro tem de si, mas também na relação que ele próprio tem com o olhar do outro sobre si mesmo. Segundo Stuart Hall:

[...] em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a

partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2006, p. 39).

Esta questão da relação do corpo com a identidade, apontada por Stuart Hall, é um assunto mais amplo e de outra época, já no século XVIII discutia-se a temática. Segundo Marianna Monteiro (2006), o reformador da dança Jean-George Noverre, no século XVIII, já naturalizava determinados preceitos, tendo em vista ancorar opções políticas e sociais. Na concepção de Noverre, cada bailarino e cada bailarina corresponderia, a partir de suas características corporais, a um determinado gênero de dança. De acordo com o tipo físico, tamanho, fisionomia, o bailarino e a bailarina seriam conduzidos à dança nobre, galante ou cômica.

Embora em época distinta, uma concepção semelhante à de Noverre parece ter permeado o imaginário de alguns professores e professoras de balé em Belo Horizonte, até a década de 1970, pois, nessa época, alguns professores e professoras de dança insistiam em considerar o corpo negro inapto para a expressão do balé clássico. Um professor advertiu-me que, por mais que me esforçasse, não conseguiria dançar balé, pois meu corpo era inadequado, diziam eles.

Paradoxalmente, nesse mesmo período, assisti a um vídeo do Balé do Harlem, no qual bailarinos e bailarinas negros em exercícios específicos do repertório clássico – tais como ponta, pirueta e/ou arabesque – dominavam a técnica dessa modalidade de dança, em contraposição à opinião do professor, que reforçava uma suposta inaptidão do corpo negro para o balé.

No imaginário de determinados professores e professoras de dança, nos anos 1970, no Brasil, o preconceito a respeito do corpo negro estava arraigado. Nessa percepção, ser um afrodescendente era razão suficiente para uma suposta inadequação ao balé. Tal exclusão trazia a valorização das características do branco europeu, enquanto representativas de uma suposta superioridade étnica. De modo equivocado, os traços de africanidade eram vistos como elemento cultural inferior.

Como pesquisador e coreógrafo, optei pela dança afro com o propósito de apresentá-la em sua instância de resistência conceitual e política às mazelas de uma sociedade excludente. Sociedade essa que tenta, incessantemente, impor a discursividade hegemônica contra o corpo negro. Essa relação do corpo negro com um contexto de preconceito e exclusão no balé pode ser reconhecida na chegada de bailarinos e das bailarinas na companhia de dança afro Bataka.

A rejeição do corpo negro no âmbito do balé clássico os encaminha para a busca de uma alternativa capaz de valorizar seus traços de africanidade. Sobre o processo de rejeição em relação ao corpo negro, Nilma Lino (2008) afirma que esse processo conflitivo é construído socialmente. Por isso, mesmo quando se nasce em uma família que valoriza a cultura negra, que apresenta elementos positivos em relação à negritude e à herança africana, o afrodescendente se vê confrontado com a imagem inferiorizada do negro veiculada na mídia, no discurso hegemônico de professores e demais autoridades, que reforçam uma visão estereotipada dos afrodescendentes.

Neste sentido, David Le Breton (2009) argumenta que os estereótipos se fixam, com predileção, sobre as aparências físicas e transformam-nas em estigmas, em marcas fatais de imperfeição moral. Os marcadores étnico-raciais se convertem nos operadores da discriminação a partir de estigmas e estereótipos. O autor afirma, ao falar sobre estigma e preconceito, que:

A ação da aparência coloca o ator sob o olhar depreciativo do outro e, principalmente, na tabela do preconceito que o fixa de antemão numa categoria social ou moral, conforme o aspecto ou o detalhe da vestimenta, a forma do corpo ou do rosto (LE BRETON, 2009, p. 32).

Diante da colocação desse autor, posso dizer que o preconceito contra o corpo negro se relaciona diretamente com a herança genética africana. O preconceito contra o corpo negro, no entanto, não é uma fatalidade que não possa ser contestada e mudada. O sujeito excluído pode reconstruir socialmente uma nova corporalidade.

Le Breton (2009) complementa, ainda, que se a corporeidade é matéria simbólica, ela não é uma fatalidade que o homem deve assumir e cujas manifestações ocorrem sem que ele nada possa fazer. Ao contrário, o corpo é objeto de uma construção social e cultural que pode ser mudado.

A partir do que ponderou Lino (2008) e Le Breton (2009) em relação à corporeidade, percebo que o corpo se localiza em um terreno social conflitivo, principalmente na sociedade brasileira em que a estética corporal e os fenótipos se tornaram fatores importantes, principalmente do jogo do poder. O desejo de dançar e, ao mesmo tempo, estar inserido em atividades que lhes remetessem às heranças africanas não era isento de conflitos para os bailarinos e as bailarinas na companhia de dança Bataka. Os conflitos davam-se no âmbito social e, em alguns casos,

transformavam-se em rejeição ao pertencimento étnico-racial.

É o caso da ex-bailarina da companhia de dança Bataka, Marilda Santos:

Tinha tanta vergonha do meu corpo negro. Achava-me totalmente fora dos padrões. Minha autoestima era fragilizada, eu não me aceitava como negra. Fui procurar uma academia de dança. Lá sofri ainda mais, pois o padrão estético corporal que predominava era o da mulher branca; o que me deixou muito mais triste e deprimida. Um dia, chegou até minhas mãos um panfleto para fazer Dança Afro. Fui para conferir e me deparei com muitas mulheres negras como eu. Aquele curso com o professor Evandro Passos iniciou meu processo de aceitação de negritude no meu corpo, ao conviver com pessoas iguais a mim¹ (SANTOS, 2011).

Este depoimento exemplifica a discussão sobre o corpo negro na dança e mostra a importância da criação de redes sociais afetivas, de relações coletivas para a reconstrução de uma referência e o aumento da autoestima por meio da dança afro. Diante dessa perspectiva, destaca-se a necessidade da valorização corpórea do negro em suas redes de convivências. Faz-se necessário o apoio intergrupar, manifestado em forma de carinho, solidariedade, autoimagem e amparo, para a efetivação de uma identidade que se quer sólida e consciente.

Na companhia Bataka, o convívio entre afrodescendentes passou a ser um ponto de referência e de identidade para Marilda Santos. Permitiu que a sua corporeidade fosse valorizada e respeitada, o que contribuiu para que essa bailarina enfrentasse os preconceitos e buscasse uma afirmação positiva em relação ao seu corpo.

Na vivência como bailarino, coreógrafo e diretor da companhia de dança afro Bataka, me deparei com frequência com depoimentos iguais ao de Marilda Santos. A complexidade do preconceito sobre o corpo negro, muitas vezes, era fonte de angústia e frustração para quem se deparava com essa situação crítica. Tornava-se, portanto, necessário desenvolver práticas na companhia que possibilitassem aos bailarinos e as bailarinas pensar e agir como sujeitos, cientes de sua condição étnico-racial de afrodescendentes. Passo a buscar, por meio de inúmeras ações artísticas, socioculturais e políticas, formas de forjar tais sentimentos positivos.

O trabalho na companhia de dança afro Bataka mostrava que não bastava pautar iniciativas apenas na cor da pele ou nas marcas corporais da diferença. Para se contrapor aos desafios colocados pelo sistema hegemônico, era

¹ Marilda Santos foi bailarina da Cia. de dança Bataka de 1982 a 1990. E concedeu esta entrevista em março de 2011.

preciso questionar o que é ser negro no Brasil. Dito de outra maneira, os bailarinos e as bailarinas precisavam de outras referências coletivas fundadas no compartilhamento de suas heranças étnico-raciais para além da condição corporal. Neste sentido, Ricardo Franklin Ferreira (2000) afirma que o afrodescendente tem mais facilidade em desenvolver sua autoestima ao se identificar com um grupo, ao qual atribui qualidades positivas.

Os bailarinos e bailarinas recém-chegados a companhia de dança afro Bataka, como Marilda Santos, marcados pela exclusão e pelo preconceito, expressavam timidez e constrangimento, o que se traduzia, muitas vezes, em dificuldades no contato com artistas de outras danças, em festivais e encontros culturais. Mostravam constrangimento ao colocarem o figurino afro, aparentemente exótico, ante os padrões hegemônicos.

Na primeira apresentação da companhia de dança afro Bataka em um festival de dança em Belo Horizonte, os bailarinos e as bailarinas demonstraram sinais de estranheza, permaneceram apartados dos outros participantes, evitaram a convivência no camarim coletivo, por vergonha e timidez. Este festival era a oportunidade de inserção da companhia de dança afro Bataka no cenário artístico mineiro e, nesse sentido, configurava um espaço de negociação para a afirmação do corpo negro enquanto veículos de comunicação e expressão artística. Os bailarinos e as bailarinas da companhia de dança afro Bataka, todavia, tiveram muita dificuldade de interação com os outros participantes do festival, que se dedicavam a gêneros mais hegemônicos de dança.

O clima desse festival provocava intenso nervosismo em grande parte dos bailarinos e diretores de grupos e companhias, pois ali estavam os principais produtores artísticos de Minas Gerais, que nesse festival tinham a função de selecionar aqueles que iriam representar o Estado em festivais e encontros de dança nacionais e internacionais. Muitas vezes, eram os próprios patrocinadores que estavam na plateia, o que aumentava a timidez dos bailarinos e das bailarinas afro.

Além da auto exclusão, bailarinos, bailarinas, organizadores e organizadoras não negros discriminavam o figurino afro, por contrariarem valores estéticos e simbólicos hegemônicos, o que podia ser percebido pelos olhares. Isso já teria sido suficiente para os bailarinos e as bailarinas afro se esquivarem.

Há algo semelhante no relato da coreógrafa e bailarina Sônia Barros, de

Minas Gerais com respeito a essa rejeição a valores e símbolos artísticos que se manifesta como mecanismo de exclusão:

Ao inscrever meu grupo de Dança Afro em um festival de dança contemporânea, recebi o indeferimento de nossa participação com o argumento de que aquilo era um festival de dança contemporânea e o figurino afro, feito de Palha da Costa, “inviabilizaria o andamento das apresentações, já que este material suja muito o palco, além de comprometer o profissionalismo do festival” (BARROS).

O argumento utilizado para impedir a participação do grupo de dança afro da coreógrafa Sônia Barros, no referido festival, comprova como os estereótipos e os estigmas estão arraigados no imaginário nacional em relação aos símbolos afro-brasileiros. A decisão dos organizadores, além de preconceituosa, pautou-se em um pressuposto equivocado a respeito do figurino afro utilizado por grupos e companhias de dança afro: supostamente usariam palha da costa, o que não é real. Na fala da organizadora desse festival, ficou implícita a rejeição a priori de grupos e companhias de dança afro, o que evidenciou o quanto a dança afro precisou enfrentar de resistências para se impor no cenário artístico da dança.

Assim, em relação à aparência e à vestimenta, sob o olhar depreciativo, o afrodescendente e seus símbolos são colocados em uma esfera de inferioridade, fora dos padrões eurocêntricos, fixando, desta forma, preconceitos que perpassam o social, o moral e o artístico. A própria dança afro é objeto de preconceito e estigmatização. Muitas vezes, a estigmatização está relacionada ao fato de os bailarinos da dança afro começarem a praticá-la dotados apenas do talento individual e sem terem recebido treinamento ou preparo anterior.

Vale dizer que o processo de profissionalização do bailarino e da bailarina para a dança afro nem sempre acontece nos mesmos padrões do balé. Muitas vezes, os bailarinos e as bailarinas trazem a preparação corporal de atividades como a capoeira, as danças dos orixás, o samba, as congadas e de outras manifestações afros. Nesse sentido, são vistos como “artistas ingênuos” ou pertencentes à “arte popular”.

A atitude de exclusão dos bailarinos e das bailarinas da companhia de dança afro Bataka no referido festival, em Belo Horizonte, foi um marco no sentido de fundamentar o direcionamento de uma atividade artística e, simultaneamente, sociocultural e política na companhia. Buscamos, a partir daí, conectar a valorização e o reconhecimento do corpo negro na dança com outras práticas e manifestações

afro-brasileiras como as congadas, os maracatus e os candomblés. O convívio com essas manifestações mostrou aos e as bailarinos e bailarinas da companhia do Bataka como essas manifestações, que também sofrem preconceito e rejeição, conseguem superar tais práticas discriminatórias e se ressignificam perpetuando-se na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, foi necessário que os bailarinos e as bailarinas, a partir das práticas e da convivência com as manifestações tradicionais, valorizassem e aprendessem com elas. Sob essa situação, pondera Inaicyra Falcão (2002):

O aluno consegue, a partir da referência de tradições afro-brasileiras, refletir e rever conceitos sobre a dança na sociedade; desmistificar conceitos relacionados com a tradição cultural brasileira; restaurar a autoestima; reconhecer os fragmentos perceptíveis que caracterizam uma dança e redescobrir gestos esquecidos na sociedade contemporânea, mas vivos na memória humana (FALCÃO, 2002, p. 88).

A partir do convívio com as tradições afro-brasileiras, os bailarinos e as bailarinas da companhia de dança afro Bataka reconstruíram novos valores e eliminaram o sentimento de rejeição em virtude da cor da pele, do figurino afro e, principalmente, viram-se encorajados a prosseguir na busca de novas/outras identificações e transformações do corpo negro.

Inegavelmente, foram essas práticas que sustentaram as reflexões sobre a abrangência da cultura afro-brasileira e permitiram que os e as bailarinas chegassem a um entrelugar, espaço da subjetividade, (BHABHA, 1998), no âmbito não verbal, representado pela dança afro, enquanto pertencimento étnico-racial.

A partir do momento em que se forjou uma postura diferente na companhia de dança afro Bataka, os bailarinos e as bailarinas, até então com a autoestima fragilizada, passaram a valorizar-se, ganharam força e reconhecimento. O discurso da imperfeição corporal foi superado por novas interpretações. A valorização do figurino afro se fez presente. Perceberam que estavam diante de uma dança que ia além da mera espetacularidade, que reivindicava uma memória ancestral negra ao reconstruir ressignificações identitárias a partir dos próprios elementos da cultura africana.

Conclusão

As reflexões e os relatos aqui descritos mostram claramente que os 1691

bailarinos e as bailarinas da dança afro vivenciaram o processo de redescoberta de uma nova identidade negra, no contexto do racismo e das relações raciais construídas no Brasil. Os relatos deles e delas, por si sós, mostram como essa reconstrução de uma nova identidade negra efetivou-se. Evidenciam, também, o movimento de “ressignificação” do afrodescendente na vivência da dança afro.

Essa resignificação dependia da forma como os bailarinos e as bailarinas lidavam com a sua identidade e com a sua corporeidade, da sua inserção em diferentes espaços sociais de Belo Horizonte e das leituras e interpretações, tanto individuais, quanto sociais sobre o “ser negro” no Brasil. Por isso que a resignificação da identidade negra na companhia de dança afro Bataka foi coletiva, ainda que se anunciasse individualmente, o que possibilitou compreender o complexo processo de construção da identidade negra no Brasil.

Os bailarinos e as bailarinas da companhia de dança afro Bataka foram transformados, viram-se diante de um significado social positivo, no qual o corpo negro assumiu novas relevâncias; o que também implicou compreender muitos outros aspectos da vida social, em especial, os diferentes lugares passíveis de serem ocupados pelos negros e negras dentro dela.

Referências

ATHIAS, R. **A noção de identidade étnica na antropologia brasileira**. Recife: Ed. UFPE, 2007.

BALÉ de Pé no Chão - **A Dança Afro de Mercedes Baptista**. Direção: Marianna F. M. Monteiro e Lilian Solá Santiago. São Paulo: Terra Firme Digital, 2006. 1 vídeo (51 min), son., color.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARDOSO, M. **O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

CANCLIN, N. G. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1998.

CHAGAS, C. C. **Negro, uma identidade em construção: dificuldades e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DAMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FALCÃO, I. **Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação**. Salvador: EDUFBA, 2002.

FANON, F. **Pele Negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFA, 2008.

FERREIRA, R. F. **Afrodescendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC; Pallas, 2000.

FLORESTAN, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FURTADO, J. **Chica da Silva e o contratador dos diamantes - O outro lado do mito**. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1989.

GARCIA, J. **25 anos 1980-2005 – Movimento negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

GARCIA, W. **Corpo e interatividade - Estudos contemporâneos**. São Paulo: Ed. Factash, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (Org.). Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HALBWCHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

JEUDY, H. **O corpo como objeto de arte**. Tradução de Tereza Lourenço. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LIGIÉRO, J. L. **Iniciação ao candomblé**. Rio de Janeiro: Record/Nova Era, 2000.

LIMA, D. **Corpos humanos não identificados: hibridismo cultural e dança contemporânea**. In: BARROSO, A. M.; AMARAL, L. (Org.). **Interritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: SESC/Senac, 2008.

LIMA, N. **Dando conta do recado: A dança afro no Rio de Janeiro e suas influências**. 1995. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, 1995.

LINO, N. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LINO, N. **A mulher negra que vi de perto.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

LOPES, N. **Bantos, malês e identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARTINS, L. M. **Afrografias da memória: O Reinado do Rosário no Jatobá.** São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza. 1997.

MARTINS, L. M. **A cena em sombras.** São Paulo: Perspectiva, 1995.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola.** São Paulo: Cortez, 2007.

MATTOS, R. A. **História e cultura afro-brasileira.** São Paulo: Contexto, 2009.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia.** São Paulo: Cosac & Naif, 2003.

MELGAÇO, P. **Mercedes Baptista: a criação da identidade negra na dança.** Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007.

MONTEIRO, M. **Noverre: cartas sobre a dança.** São Paulo: EDUSP, 2006.

MONTEIRO, M. Dança afro: uma dança moderna brasileira. *In*: NORA, S.; SPANGUERO, M. (Org.). **Húmus 4.** Caxias do Sul, RS: Lorigraf, 2011.

MOURA, C. **As injustiças de Clio.** O negro na historiografia brasileira. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

MUNANGA, K.; Nilma L. G. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo.** Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, E. L. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2003.

NÓBREGA, N. **Dança Afro - Sincretismo de movimentos.** Salvador: EDUFBA, 1991.

NÓBREGA, N. **Ago Alafiju, Odara! A presença de Clyde Wesley Morgan na Escola de Dança da UFBA, 1971 a 1978.** Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2007.

OSSONA, P. **A educação pela dança.** São Paulo: Summus, 1998.

PEREIRA, R. **A formação do balé brasileiro: nacionalismo e estilização.** Rio de Janeiro: FGV, 2003.

PUJADE-RENAUD, C. **Linguagem do silêncio: expressão corporal.** São Paulo: Summus, 1990.

- QUEIROZ, R. S. (Org.). **O corpo do brasileiro**. São Paulo: SENAC, 2000.
- RODRIGUES, G. E. F. **Bailarino - pesquisador - intérprete: processo de formação**. Rio de Janeiro: Funarte, 1977.
- SILVA, C. D. **Negro, qual é o seu nome?** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- SILVA, N. V.; HASENBALG, C. A. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.
- SILVA, R. L. **O corpo limiar e as encruzilhadas: a capoeira angola e os sambas de umbigada no processo de criação em dança contemporânea**. 2008. 227f. Tese (Doutorado em Artes) – Departamento de Artes da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2008.
- SILVA, V. G. **Orixás da metrópole**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SODRÉ, M. **Samba, o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Muad, 1998.
- SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- VALENTE, A. L. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1987.
- VIANA, H. **O mistério do samba**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.
- WEST, C. **Questão de raça**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- ZITA, M. **Dança negro, ginga a história**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1998.

O riso, a ironia e a paródia em convergência com o pagode baiano e com a escola pública periférica

Everton Bispo dos Santos (UFBA)

Comitê Temático Dança e Diáspora Negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: O presente artigo tem por objetivo evidenciar a dança do pagode baiano enquanto estratégia de enfrentamento e subversão, nas escolas públicas, do racismo que atravessa os corpos negros cotidianamente. Nesse sentido, dialogamos com três obras artísticas de dança, relacionando-as com as concepções de riso, ironia e paródia propostas por Paixão e Santos (2017). Para reforçar essa discussão nos apoiamos em Mattos (2013), para pensar a performance corporal periférica junto a escola; bell hooks (2017), afim de compreender um processo educacional transgressor, e ainda Santos (2019) para refletir sobre movimentos de desobediência coloniais. Esperamos a partir desse trabalho notabilizar a dança periférica, que aqui se expressa por meio do pagode baiano, enquanto uma ferramenta potente de combate ao racismo e fortalecimento de corpos negros em fase de escolarização.

Palavras-chave: PAGODE BAIANO. ESCOLA PÚBLICA. RISO. IRONIA. PARÓDIA.

Abstract: The present article aims to highlight the baiano pagode dance as a strategy to confront and subvert, in schools, the racism that daily crosses black bodies. In this sense, we dialogue with three artistic dance works, relating them to the conceptions of laughter, irony and parody proposed by Paixão and Santos (2017). In order to reinforce this discussion, we rely on Mattos (2013), to think about the peripheral body performance at school; Bell Hooks (2017), in order to understand a transgressive educational process, and Santos (2019), to reflect about colonial disobedience movements. We hope to highlight peripheral dance, which is expressed here through pagode baiano, as a powerful tool to combat racism and strengthen black bodies in schooling.

Keywords: PAGODE BAIANO. PUBLIC SCHOOL. LAUGH. IRONY. PARODIA.

1. Educação e corpos negros: um breve histórico de invisibilizações e resistências

Em todo nosso processo de educação escolar, somos apresentados, conhecemos e dialogamos majoritariamente com autores, escritores, pensadores e intelectuais brancos e eurocêntricos. Isso resulta de uma sociedade que tem como modelo idealista o colonialismo europeu que, conseqüentemente, deslegitima todos os conhecimentos e contribuições oriundos de outros lugares, sobretudo de países

do continente africano.

No processo escravocrata e desumanizador que foi o sequestro de africanos para submetê-los exploração e a trabalho forçado em outros continentes, têm-se histórias de sofrimento, violências e negação de humanidade. A dança, a música, as religiões, os costumes e diversas outras características que compõem a identidade do negro africano, foram alvo de inferiorização e de uma tentativa muito bem elaborada de apagamento dos sentidos históricos, culturais, sociais e políticos desses povos.

Mesmo com a pretensão social escravocrata de excluir, destruir e extinguir histórias e vidas negras na diáspora, o povo africano sempre resistiu e procurou caminhos de manutenção de suas memórias. Considerando esse processo, especificamente no contexto baiano, enquanto território negro diaspórico, Mattos (2013) nos conta que a trajetória do povo negro faz parte de uma:

[...] histórica relação entre Brasil e África, iniciada desde o século XVI, com a chegada à Bahia de milhares de africanos escravizados, provenientes de: Luanda, Cabinda, Benin, Congo, e de outras regiões que trouxeram consigo os rastros/resíduos culturais africanos elaborados durante séculos de resistência, negociações e interpenetrações (MATTOS, 2013, p. 47).

Nesse sentido, é sabido que as estéticas, epistemologias e culturas negras sofreram e sofrem fortes opressões ao longo da história, mas que tem sido questionadas incessantemente, desde sempre, por ativistas e defensores de narrativas negras mais humanizadas. A reconstrução da autoestima, do auto reconhecimento e da auto identificação de pessoas negras, especificamente no Brasil, é um processo árduo que envolve uma redescoberta da sua identidade e origem, ressignificado na diáspora. Chegar a condição de dizer "Sou negro e me glorifico deste nome; sou orgulhoso do sangue negro que corre em minhas veias..." (DU BOIS, 1977, p. 140 apud MUNANGA, 2020, p. 44), não é movimento simples nem fácil, considerando a sociedade racista que ainda vivemos, que execra tudo relacionado aos(as) negros(as).

Para lidar com toda essa estrutura de violências, a população negra em diáspora elaborou estratégias para preservar seus conhecimentos e sua culturas e também subverter o pensamento e as organizações brancas que são vistas ainda hoje como norma e exemplo do que é correto, bom e legítimo. A partir disso, temos visto o desenvolvimento de novos conceitos, pensamentos e espaços que dão conta

da complexidade e especificidade da população negra, na perspectiva de agregar, contribuir e combater o que está posto/estabelecido socialmente como referência.

Nesse sentido, trazemos a dança do pagode baiano atrelado ao pensamento do riso, da ironia e da paródia nas danças negras de origem africanas, defendido por Paixão & Santos (2017), como ferramentas de transgressão, subversão e de questionamentos dos paradigmas sociais, a fim de apresentar o pagode baiano enquanto um movimento, que descende da cultura africana, que se vincula diretamente a realidade social de negros(as) periféricos(as), e que manifesta uma dança de questionamento, confronto e ressignificações.

Paixão & Santos (2017), definem que as composições performativas de origem africana e afrodiaspórica fazem uso do riso enquanto mecanismo provocador e tensionador, da ironia para subverter e denunciar, e da paródia para dar novos sentidos e significados. Aqui faremos uma relação desses entendimentos atrelados a uma expressão baiana, que tem referências nítidas dos fazeres e saberes negros africanos na diáspora, que é a dança do pagode baiano em dialogo também com as escolas públicas.

Neste lugar, destacamos a ideia de que esses conceitos consistem em multiplicar campos de discussões estéticas, éticas, epistemológicas. Para isso, consideramos relevante nos ater a relação do contexto onde as mesmas são criadas, compreendendo que o mundo está em movimento, sujeito a mudanças e reconfigurações. Munanga (2020) caracteriza esse entendimento perfeitamente quando trata do termo negritude, que por anos foi ligado a excluídos, inferiorizados e incivilizados, hoje tem ganhado força como uma resposta a essa opressão histórica. "Se historicamente a negritude é, sem dúvida, uma reação racial negra a uma agressão racial branca, não poderíamos entendê-la e cerca-la sem aproxima-la do racismo do qual é consequência e resultado" (MUNANGA, 2020, p.15).

Com isso, o que percebemos é uma mobilização para valorizar o que é produzido, consumido e protagonizado pela população negra. E é valido pontuar que se não tivesse havido a escravização e consequentemente o racismo, que se reconfigura e se reorganiza com o passar dos anos para continuar oprimindo e violentando, não precisaríamos da ressignificação de termos como negritude.

2. O pagode e o riso que provocam e tensionam

A dança do pagode baiano, se expressa, indiscutivelmente, de forma a exprimir alegria, celebração e descontração das pessoas que se relaciona com ela. Em bairros periféricos é comum e corriqueiro escutarmos músicas e vermos pessoas festejar dançando o referido ritmo. Costumamos afirmar que o pagode convida para dançar e ainda dialoga fortemente com a realidade e a cultura das pessoas que residem nesses bairros e entendendo assim, o pagode baiano enquanto um movimento negro, popular e periférico, que se faz importante fomentar a sua visibilidade negada por vários anos.

O pagode nasce a partir da influências de manifestações da cultura africana e afro-brasileira. São exemplos dessas manifestações o Lundu, o Maxixe e o tão conhecido Samba, que nasce no recôncavo da Bahia.

Já no século XX, o samba aqui ou lá no sudeste foi ganhando força e espaço na sociedade brasileira, dentro e fora, nas ruas e nos clubes, promovendo artistas, a arte e a musicalidade negra em diferentes variações. O samba, até então descendente do lundú, cuja letra e expressão corporal são compostas de muita sensualidade, vai dando reboque a outras vertentes como o samba-de-roda e samba duro (MATTOS, 2013, p. 55).

E Clebemilton Nascimento destaca que:

[...] o grupo baiano É o tchan, que fez um estrondoso sucesso na década de 1990, foi o representante contemporâneo de uma vertente rítmica e textual cujos ancestrais são o lundú e o maxixe, dentre outras expressões musicais que se fizeram presentes na música brasileira desde o século XVIII e, posteriormente, em outros gêneros (NASCIMENTO, 2012, p. 35).

Alguns autores, como Nascimento (2012, p. 56), dizem que o pagode é uma versão do samba, que se caracteriza pelas "intervenções e inovações tecnológicas" agregadas as músicas, se tornando um ritmo mais comercializável na indústria cultural. Nesse perspectiva de chegar a mais espaços e acessar mais pessoas, a dança do pagode baiano se dinamizou e popularizou, sobretudo no contexto periférico, onde é altamente desempenhado.

Como já mencionamos, o pagode é motivo de alegria e diversão, aspectos esses diretamente ligados ao riso, que aqui é apresentando enquanto um riso que provoca e tensiona. Para enfatizar como esse riso se apresenta no pagode baiano, iremos dialogar com o espetáculo "Carnavrau" (2019), do Grupo Jeitos de Dança, de Salvador, que utiliza de falas, trilha sonora e movimentações ligadas ao

pagode baiano. A obra cênica possui o seguinte release:

Carnavrau impulsiona um pensamento atual e crítico para além do Carnaval, bem como, qual a importância cultural do Carnaval de Salvador para além da sua efêmera alegria? O espetáculo, se propõe, sobretudo, a pensar o Carnaval de Salvador a partir de perguntas que trazem reflexões diretas ou indiretas acerca do mesmo (GRUPO JEITUS DE DANÇA, 2019).

Quando assistimos a apresentação desse espetáculo, ela aconteceu na rua, em frente a Casa Charriot, no bairro do Comércio, tendo a rua como cenário. Onde pôde ser percebida uma aproximação muito grande com as festas de ruas e os paredões que acontecem na cidade de Salvador, junto a lembrar famílias periféricas que se reúnem em frente as suas casas para festejar e dançar.

O espetáculo evidencia bordões e gírias regionais, sobretudo em Salvador, como o “oxe”, “qual foi?”, “colé de mermo?”, “tá viajando é?”, que são indagações utilizadas para questionar. O elenco faz uso dessas expressões para provocar a reflexão sobre o lugar dos cordeiros, dos ambulantes e das pessoas pretas no carnaval de Salvador.

Nesse sentido, as movimentações também aparecem, muitas vezes, na perspectiva de afrontar e tensionar o tratamento e os espaços predeterminados para pessoas negras no ambiente do carnaval, sendo expressas situações de violências e subalternização. Já se tornou comum ver policiais agredindo pessoas negras no percurso do carnaval, para abrir passagem para pessoas brancas que estão saindo dos camarotes, e ainda fazem escoltas para elas até seus carros. Raça e classe são dois mecanismos de exploração, opressão e invisibilização nesse ambiente.

Carnavrau ao mesmo tempo que nos faz rir com as falas e corporalidades dos(as) dançarinos(as), nos faz pensar os lugares sociais de opressões definidos pela dominantes. São provocações que nos fazem ficar mais atentos e tensionamentos que nos tira de um lugar confortável e nos coloca para pensar a dor em meio a alegria do Carnaval de Salvador.

3. Pagode e ironia que subvertem e denunciam

Para Paixão e Santos, "a ironia recoloca em cena um dado acontecimento e transforma o modo como o mesmo é observado pelos indivíduos" (PAIXÃO; SANTOS, 2017, p. 166), sendo utilizada nas produções artísticas contemporâneas para denunciar e subverter questões sérias e apresenta-las de forma mais

descontraída. Aqui a ideia de denuncia e subversão se encontram no sentido de apontar/expor situações de negligências sociais para problematiza-las no intuito de gerar uma modificação nessas ações.

Para destacar a ironia que o pagode baiano exerce, iremos nos ater ao espetáculo "Sabe de nada Inocente", do Coreógrafo Robson Portela, remontado em 2019 com a Companhia de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB). O trabalho utiliza do movimento que é o pagode baiano em sua natureza multidimensional, que se situa segundo Nascimento como "discurso verbal, discurso musical e o discurso do corpo que performatiza a dança" (NASCIMENTO, 2012, p. 32), para explicitar as angústias dos corpos marginalizados que se relacionam com o pagode e transformar isso em um ato político de contestação e tentativa de mudança social.

Ana Célia da Silva (2005) nos fala sobre os estereótipos e estigmas associados aos negros na sociedade em geral, e especificamente nos livros didáticos, que interfere em como somos e como nos comportamos, afetando diretamente nossas relação sociais, políticas, culturais e epistemológicas. Pensando nisso, é relevante entender que quando usamos a ironia em nossas produções artísticas afrodiáspóricas é no intuito de desconstruir paradigmas históricos e perversos, assim como podemos observar no release de "Sabe de nada inocente":

Sabe de Nada Inocente poetisa a natureza pragmática, erótica e insurgente da cultura de massa, lugar que traduz as dores e as delícias do povo. Entre neologismos e estereótipos, dançam esse espetáculo "os miseráveis", "as ordinárias", "os putões", "as diferenciadas". Os corpos em cena atuam como uma via expressa de enunciação social, lugar exposto, desejado e exaltado, lugar ambíguo que problematiza tabus, preconceitos, discriminação, gênero e sexualidade (COMPANHIA DE DANÇA DA FUNCEB, 2019).

O sistema dominante tenta ao máximo controlar nossos conhecimentos, nossa cultura e nossos corpos. Estando encurralados por essa estrutura de poder, a ironia é um dos instrumentos que temos para denunciar e subverter este esquema, para garantir dignidade e respeito. Quanto mais sofremos, mais resistimos.

A ironia no pagode baiano é ser feliz e se divertir com uma manifestação menosprezada e inferiorizada. A ironia está nos movimentos corporais e letras que subvertem e refutam o que é denominado como bom, culto, e arte por aqueles que se julgam superiores.

4. Pagode e paródia para dar novos sentidos e significados

O entendimento do que é “natural” e “normal”, é construído socialmente, assim como foi criada a concepção de que tudo que é desenvolvido, protagonizado e pensado por pessoas negras é ligado a algo ruim, inferior, errado, enfim, é atrelado ao negativo. Nesse processo histórico, da classe dominante, de tornar a cultura e vivência negra em algo insignificante, estava/está no projeto a desconscientização histórica e política do povo preto afrodiáspórico, para os tornar subalternos e submissos aos seus interesses. O objetivo dela é devastar a cultura, a história, a identidade e no fim deixa sem nada.

O povo negro tem a luta presente em seu DNA, foram inúmeros os confrontos para se ter direitos, lugar na sociedade e até para ter sua humanidade legitimada. Uma outra luta, que vem sendo traçada historicamente é pela ressignificação de termos, atitudes, falas e leituras feitas acerca do negro na sociedade. No espetáculo “Swing Manifesto” (2020), também do Grupo Jeitus de Dança, é possível perceber a paródia que atribui novos sentidos e significados para a cultura negra periférica, por meio do pagode baiano, como salientado em seu release:

Em “Swing Manifesto”, cada corpo é manifesto, cada corpo preto é grito!!! “Swing Manifesto”, reflete sobre os movimentos e sons produzidos no pagode baiano, onde sua historicidade e evolução acompanha as transformações das periferias. Os solos-manifesto dialogam para criar reconhecimento e ressignificação das possibilidades de perceber a arte preta como modificadora de realidades. Criado em formato virtual, o espetáculo-manifesto procura estabelecer outras formas de contato e de afetividade. “E vamos de descer até o chão com a mão na consciência?” (GRUPO JEITUS DE DANÇA, 2020).

As manifestações de descontentamento da população negra com o tratamento que recebemos nos espaços e com os lugares socialmente pré-definidos para nós, é um movimento bastante presente nas artes negras. A paródia nas danças afrodiáspóricas, proposto por Paixão e Santos (2017), nos mostra ela se expressa “não apenas de modo contemplativo, mas, sobretudo, de modo provocativo, questionador e transgressor da realidade vivenciada. A paródia também provoca outros modos de relação do indivíduo com os acontecimentos socioculturais” (PAIXÃO; SANTOS, 2017, p. 168).

A paródia e o pagode baiano podem ser entendidas como estímulos a 1702

performances culturais negras, periféricas e afrodiaspóricas, que representam resistência e ressignificação histórica. Se entender negro e buscar um entendimento positivo do que isso representa é um ato de muita força e coragem. A luta pela afirmação da identidade negra está conectada na consciência de oprimido, no corpo e nas experiências dolorosas de existir.

A obra, se apresenta pelos corpos de dançarinos(as) negros(as), que gingham, balançam e quebram. Quebram tudo, estereótipos, preconceitos e até o sofrimento. Eles(as) dançam novos olhares, novos sentidos, novos significados, ou como o grupo mesmo coloca, dançam o manifesto. Manifestam, questionam e contestam com/para/sobre o pagode baiano. O pagode que dá novo sentido e significado a vida de várias pessoas.

5. O riso, a ironia e a paródia como ações transgressoras na educação por meio pagode baiano

Antes de continuarmos, julgamos relevante fazer algumas perguntas para reflexão: Quais danças importam? Quais são validadas enquanto conhecimento? Quais são autorizadas para se trabalhar nas escolas? As histórias de quais danças mais fazem parte dos processos de ensino e aprendizagem? Quais os sons das danças que são mais aprendidas e ensinadas? Todas as danças são legitimadas?

Pensar as danças negras periféricas no ambiente escolas têm sido um desafio muito grande para nós, não por achar difícil encontrar contribuições dessas manifestações para a educação, mas por vivermos em uma sociedade estruturalmente racista que deslegitima todo conhecimento presente nas produções negras. Tratar do pagode baiano em escolas públicas periféricas, sobretudo na cidade de Salvador - a capital mais negra fora do continente africano, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínua (PNAD CONTÍNUA, 2017), em Salvador, os negros (pretos e pardos) somavam 2,425 milhões, ou seja, 82,1% da população total - é favorecer um diálogo afiado com os(as) alunos(as) e suas experiências ao mesmo tempo que os fortalece na validação de uma cultura produzida por seus ascendentes, e que agora os compõe e faz parte de suas realidades. Para Eduardo Oliveira "educar é conhecer a partir das referências culturais que estão na minha história (ancestralidade)" (OLIVEIRA, 2007, p. 259).

Enquanto professores, é de suma importância pautarmos uma educação que preze por um pensamento antirracista, contra hegemônico, mais igualitário e entusiasmante. No livro “Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade”, a autora Bell Hooks nos diz que:

Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros (HOOKS, 2017, p. 17).

Valorizar o que vem do(a) aluno(a) é um aspecto que entusiasma o(a) mesmo(a) junto a contribuir para um processo de ensino aprendizagem mais dialógico, de trocas, que como bem nos lembra Paulo Freire "a educação autêntica, repetamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2019, p.116, itálico do autor).

Abordar o riso, a ironia e a paródia na escola por meio do pagode baiano, para nós é um ato que pode auxiliar no empoderamento e na resistência dos corpos negros que ocupam as salas de aulas e que são violentados, menosprezados e marginalizados diariamente. Percebemos no pagode, como já apontado aqui, uma grande ferramenta para transgredir e combater os paradigmas racistas ainda presentes no ambiente escolar e na sociedade em geral.

Refletindo especificamente sobre a dança do pagode baiano em confluência com o riso, a ironia e a paródia, é interessante evidenciar que, para nós, as movimentações dessa dança transpassa um entendimento ambíguo de embate e alegria, de questionamento e diversão. São gestos corporais que traduzem a realidade de pessoas negras periféricas que têm o pagode como uma expressão de lazer, mas que também tem que lidar com as coerções policiais nos paredões e nas festas de ruas, sendo as pessoas mais revistadas e agredidas nas ações da polícia.

Ainda pensando nas movimentações, agora no espaço escolar, podemos discutir junto com os(as) alunos(as) como a dança do pagode baiano é lida socialmente; se existem movimentações de homens e movimentações de mulheres; quais os possíveis significados de determinada movimentação característica do pagode; como a dança do pagode baiano pode aprimorar a coordenação motora; de quais outras danças negras pode ter descendido o pagode e quais outras danças têm movimentos semelhantes a ele. Mariana Souza nos diz o seguinte sobre o estudo da dança do pagode:

Para mim, a visão trazida pela fenomenologia, de observar o corpo enquanto um meio de interação social, onde uma formação da existência do corpo se dá pela relação com o outro e dos significados que são construídos, é de fundamental importância no estudo da dança no pagode baiano e em toda a construção de sexualidade, masculinidade, e, por fim, do corpo e dos seus significados dentro desse grupo social (SOUZA, 2015, p. 129).

Dialogando com o entendimento provocador, subversivo e denunciante presente na ironia, na paródia e no riso, consideramos que o ensino da dança do pagode baiano nas escolas contribui para desestabilizar os paradigmas educacionais, causando desconforto e afrontando os pensamentos opressores e excludentes que insistem em minorizar nossos saberes e fazeres.

Nessa perspectiva, trabalhar com essas expressões na escola é dar voz a corpos negros, que por muitos anos foram impedidos de falar, silenciados, impedidos de existir, pois como defendido por Djamila Ribeiro:

A história tem nos mostrado que a invisibilidade mata, o que Foucault chama de "deixar viver ou deixar morrer". A reflexão fundamental a ser feita é perceber que, quando pessoas negras estão reivindicando o direito a ter voz, elas estão reivindicando o direito à própria vida (RIBEIRO, 2017, p. 43).

A ironia, o riso e a paródia, assim como o pagode são expressões que se aproximam da Filosofia do malandro, cunhada por Lau Santos, que pode ser definida como "ações que reverberam no chão da vida através de movimentos desobedientes, rastros de resistência, histórias de luta e rasteiras libertadoras contra os paradigmas coloniais" (SANTOS, 2019, p. 97). É fundamental sermos desobedientes, desconcertantes e provocativos, pois muito do que o povo negro conquistou ao longo do tempo foi por meio de seu descontentamento e enfrentamento das opressões impostas pela elite branca.

Clóvis Moura (2019) em sua obra "Sociologia do negro Brasileiro" nos apresenta um entendimento amplo do papel do negro na formação da sociedade brasileira a partir das revoltas (com lideranças negras) e pesquisas das mais diversas formas de protesto escravo, que são analisadas a partir de uma leitura sociológica e historiográfica. Apontando as resistências negras no escravismo brasileiro e a escravidão como legado histórico que estruturou as relações sociais, dando base para a sociedade que temos hoje, que é capitalista, excludente, racista e eurocêntrica.

Ser desobediente nesse contexto, não se trata de meramente de

teimosia/capricho, mas de um ato político de contraposição e resistência a um sistema que quer naturalizar o sofrimento, a violência e a marginalização da população negra. Quando tratamos de pessoas negras periféricas, essas opressões se intensificam a ponto de quererem naturalizar até o genocídio dos mesmos.

Com isso, o pagode baiano expõe em suas músicas, nitidamente, as vivências dessas pessoas que predominantemente o produz e o consome, evidenciando questões e problemas sociais, que conseqüentemente também reverberam nas movimentações de quem as dança. Assuntos acerca da população minorizada e oprimida historicamente como as mulheres, negros(as), LGBTQIA+, são pautadas com frequência no pagode baiano, seja de forma valorativa ou depreciativa, o que vale suscitar problematizações e discussões.

Dado que o pagode baiano mobiliza e se relaciona com a narrativa de vários(as) jovens, principalmente negros(as) moradores(as) da periferia, por que não se tem projetos, ações e/ou recursos que ajudem na difusão e no apoio dessa manifestação e na inserção do mesmo nas escolas?

Ivanilde Mattos nos diz que:

[...] o pagode baiano representa um movimento de socialização e de contato entre os grupos sociais desfavorecidos na cidade de Salvador, visto que esse movimento envolve uma parcela muito grande de jovens (homens e mulheres) em fase de escolarização (MATTOS, 2013, p.19).

Acreditamos que esse descrédito ao pagode baiano, tem grande relação com o racismo e acontece por ser uma arte popular, preta e periférica, sendo mais uma vítima de um processo racista e excludente para invisibilização do que é produzido e protagonizado por negros(as).

É importante entender que não dar visibilidade e menosprezar a representação que o pagode tem, sobretudo a dança dessa expressão cultural que estamos tratando aqui, é um projeto intencional da estrutura dominante que se julga modelo para outras, a fim de acabar com um movimento que trata da realidade de um povo, que reivindica e questiona problemas sociais, junto a dialogar com as vivências da periferia.

Em suma, reiteramos nosso entendimento do ensino do riso, da paródia e da ironia por meio do pagode, como uma ferramenta de defesa e confronto às violências cotidianas experiências pelo povo negro. Consideramos esses elementos enquanto armas artístico-educativas potentes no enfrentamento da repressão e no

fortalecimento de alunos(as) negros(as), sendo tratado de forma alegre, questionadora e insurgente.

6. Considerações finais

Para nós, artistas negros periféricos é fundamental o reconhecimento de lugares de difusão das danças negras periféricas (como as ruas, os paredões, os bailes funk), enquanto espaços informais de produção de conhecimento e de aprendizagem de dança, sendo muitas vezes, o primeiro e/ou único ambiente de estudo dessas manifestações por parte das pessoas que residem ao redor desse local.

O riso, a ironia e a paródia no pagode baiano caminham numa linha tênue, pois, para nós, o pagode passeia entre a alegria, o questionamento e a insurgência. Mesmo nos colocando na margem, resistimos e exibimos toda potência presente na cultura negra em diáspora, para assim chegar em outros espaços com a mesma força. Como bem colocado pela professora doutora Amélia Conrado, em uma de suas aulas, "Se estamos na borda, somos periferia em marcha para ocupar os lugares".

A performance negra diaspórica é pioneira em transformar sua luta em arte. Zózimo Bulbul, em 1974, com a obra "Alma no olho", se dedica a expressar o desejo de desfazer as amarras que a sociedade branca impõe aos negros, numa busca por liberdade e valorização do corpo negro em contraste aos objetos brancos que estão em cena.

Assim como o pagode baiano, consideramos importante reiterar que o riso, a ironia e a paródia, junto a promover alegria, diversão e descontração, carregam consigo um dever histórico e político de provocar, subverter e ressignificar o sistema que nos oprime. O pagode baiano, o riso, a paródia e a ironia são ações que corroboram para transformação de leitura, olhares e pensamentos sociais discriminatórios e tem muito a agregar às escolas.

Referências

ALMA NO OLHO - Filme performático de Zózimo Bulbul. Direção: Zózimo Bulbul. Intérprete: Zózimo Bulbul. 1974. (11min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RTQLaxiokBA&t=315s>. Acesso em: 11 abr. 2020.

CENTRO CULTURAL DE PLATAFORMA. Disponível em: <https://ccplataforma.wordpress.com/2019/11/25/companhia-de-danca-da-funceb-apresenta-espetaculo-sobre-o-universo-do-pagode/>. Acesso em 9 abr. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2019.

GRUPO JEITUS DE DANÇA. Disponível em: <https://www.grupojeitusedanca.com.br/obras>. Acesso em: 10 abr. 2021.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MATTOS, I. G. **É pra descer quebrando**: o pagode e suas performances para a educação das relações etnicorraciais no currículo escolar. 2013. 227f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, 2013.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. 2. ed. (Palavras negras). São Paulo: Perspectiva, 2019.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. 2.reimp. (Coleção Cultura Negra e Identidades). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

NASCIMENTO, C. **Pagodes Baianos entrelaçando sons, corpos e letras**. Salvador: EDUFBA, 2012.

PAIXÃO, M. L. B.; SANTOS, M. C. O. A ironia, a paródia e o riso como elementos de crítica social na dança brasileira de origem africana. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v.1, n. 28, p.159-179, 2017.

Disponível em: www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101282017159/6931. Acesso em: 30 mar. 2020.

SANTOS, L. P. A filosofia do malandro: estéticas de um corpo encantado pela desobediência. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN**, v. 12, n. 31, p. 95-112, dez. 2019/fev. 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/834>. Acesso em: 03 mai. 21.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, p. 21-37, 2005.

SOUZA, M. B. Mexe o balaio: um olhar sobre o pagode baiano. **Prelúdios**, Salvador, v. 4, n.4, p. 123-135, set./mar. 2015.

Everton Bispo dos Santos (UFBA)
E-mail: neweverton-@hotmail.com

Mestre, Licenciado e Bacharel em Dança pela Universidade Federal da Bahia e Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança, pela mesma Universidade.

Técnico em Dança pela Fundação Cultural do Estado da Bahia. Pesquisador da relação entre Dança, Escola e cultura negra periférica, com foco no Pagode Baiano.

1709

Danças mandèn no contexto brasileiro: reflexões sobre processos de ensino e aprendizagem

Fernando Marques Camargo Ferraz (UFBA)
Simone Fortes Scirea (UFBA)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: Este artigo tem como base as questões iniciais sobre as formas de ensino das danças mandèn realizadas no Brasil. Apresenta dimensões históricas, éticas e poéticas sobre esses repertórios, bem como, percorre trajetórias artísticas localizadas no sul do país para compreender elementos conjunturais responsáveis pela disseminação desses saberes, para tanto elabora uma abordagem metodológica histórica e auto-etnográfica. Por fim arrisca recortes educacionais para estruturar elementos de ensino/aprendizagem e contribuir para proposições menos eurocentradas em relação aos saberes em dança e vida.

Palavras-chave: DANÇAS MANDÈN. DIÁSPORA AFRICANA NO BRASIL. PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

Abstract: This paper is based on the initial questions about the ways of teaching mandèn dances performed in Brazil. It presents historical, ethical and poetic dimensions about these repertoires, as well as analyses artistic trajectories located in the south of Brazil to understand conjunctural elements responsible for the dissemination of this knowledge, for this purpose it elaborates a historical and auto-ethnographic methodological approach. Finally, it risks educational approaches to structure teaching/learning elements and contribute to less Eurocentric propositions in relation to knowledge in dance and life.

Keywords: MANDÈN DANCES. AFRICAN DIASPORA IN BRAZIL. TEACHING-LEARNING PROCESSES.

Este artigo pretende tecer uma reflexão inicial sobre os processos de ensino e aprendizagem das danças mandèn em solo brasileiro. O trabalho decorre das primeiras reflexões desenvolvidas no contexto do Mestrado Profissional em Dança da UFBA, na linha de pesquisa Processos Pedagógicos, Mediações e Gestão Educacional em Dança. Nossa abordagem resulta de uma análise sobre a atuação profissional de uma das pessoas autoras, no sentido de reconhecer e sistematizar elementos de sua prática docente, suas implicações nos contextos de atuação profissional, bem como, na observação crítica dos processos de ensino-

1710

aprendizagem desenvolvidos pela artista pesquisadora.

Serão contextualizadas as experiências com mestres da cultura mandèn e ações de intercâmbios entre África e Brasil, realizados pela pesquisadora artista Simone Fortes, bem como, sua atuação como diretora artística, coreógrafa, bailarina e professora do Coletivo Abayomi (grupo atuante há 13 anos em Florianópolis, SC - Brasil). Essa pesquisa, portanto, organiza-se a partir do olhar analítico sobre os “moveres” do cotidiano do povo e balés africanos de tradição mandèn, bem como, as estratégias de contextualizar esses saberes em sua atuação profissional no contexto brasileiro.

Um dos objetivos é refletir sobre os processos de adaptação das metodologias de ensino sobre os repertórios e fundamentos desses fazeres em solo diaspórico. Analisar as práticas em dança africana enquanto construção de linguagem em corpos/danças/culturas, considerando todo o potencial artístico, estético e técnico inerente à tradição de alguns balés africanos mandèn, contribuindo para proposições menos hegemônicas.

Para tanto, utilizaremos uma abordagem metodológica auto-etnográfica, indagando sobre o processo de construção de percepções sobre essas danças pela artista em sua trajetória. Essas impressões e saberes foram elaborados a partir de sua relação com mestres da tradição mandèn e de sua atuação como pesquisadora-educadora-artista no contexto brasileiro. Tal abordagem, como sugerida por Dantas (2016), nos auxilia a compreender as relações entre os processos artísticos formativos entrelaçados aos aspectos culturais, sociais e políticos da artista, assim como, suas escolhas e engajamentos profissionais.

Também nos auxiliam como aporte da pesquisa uma análise da literatura sobre o contexto africano e as conformações e configurações desses saberes africanos na diáspora. Autores como Stuart Hall (2009) e Paul Gilroy (2007) nos ajudam a pensar a constituição de uma estética diaspórica, contribuições de Leda Martins (2020) e Zeca Ligiero (2011) dão pistas para compreender os fundamentos afro referenciados dessas danças, assim como, Germaine Acogny (2022) nos oferece indícios para a percepção das danças tradicionais africanas em contextos contemporâneos.

1. Quais saberes africanos?

O saber artístico aqui abordado é proveniente da cultura e dança mandinga, ou mandeng ou mandèn, presentes em países como Guiné, Senegal, Costa do Marfim, Burkina Faso e Serra Leoa. Na cultura mandinga a dança conecta-se a lógicas rituais socialmente compartilhadas, representa codificações dos meios e formas de expressão cotidianas.

Mandèn, ou mandinga ou Kendê-mandê é um tronco linguístico localizado no Oeste da África, entre os países de Guiné e Mali. Foi um grande e prestigiado Império da idade Média, que obteve grande expansão, comandado pelo imperador Sundjata Keita (1205-1255) que unificou os clãs da tribo mandinga¹ e fundou o Império Mali, incentivando assim a irmandade entre os povos distintos. Esse tronco compõe-se de mais de 20 etnias. São de origem Mandinga os grupos étnico-linguísticos malinkês, sussus, guerses, fulani e tantos outros, cada um deles se concentra em determinadas regiões de países do Oeste africano. Essas etnias apresentam formas rituais particulares nas quais a dança acontece, seja nos ritos de passagem, cura ou de transmissão de mensagens ancestrais.

Para além do contexto ritual das comunidades, as danças mandèn foram organizadas nos repertórios dos balés nacionais africanos. A partir de 1956, quando da independência de Guiné Conakry, formaram-se os primeiros balés nacionais apoiados e valorizados pelo presidente na época, Ahmed Sékou Touré, que incentivou a formação de artistas guineanos, com o preceito de disseminar a cultura fora da África e melhorar sua condição econômica.

Assim sendo, os balés africanos nos deixam o legado dos saberes em dança já estruturados em composições coreográficas e permitem ainda reinvenções e recriações constantes. Uma das características de seus repertórios, provenientes da tradição cotidiana do povo mandèn, é a vinculação entre os ritmos particulares e seus ritos determinados.

¹ Os mandingas teriam vindo do Leste, e se instalado em três províncias: O país de Do, o Kiri e Ba-ko e formavam uma confederação de clãs onde podemos citar entre eles os Camará, Traorê, Condê, Kurumá e Konatê, entre outros. Após uma longa hegemonia dos Camará, depois dos Traorê, os Konatê dominam a região, e é com uma ramificação deste clã, os Keita, que se inicia o Império, sob o comando de Sundjata Keita (1205 – 1255). São de origem Mandinga os grupos étnico-linguísticos: Malinkê, Bambara, Dioula, Bobo, Sussu, Soninkê, Bozo, Bisa, Kuranko, Tomã, Mende, Tura, Dan, Koniakê, Guerzê, Manon, Kpelê, Gouro, Ligbi, San, Busa, Way e Gagu. Os três primeiros dessa lista possuem mínimas diferenças lingüísticas e são considerados os “fundadores” de todo o tronco Mandinga. Disponível em: www.djembe.com.br.

Os balés africanos organizam em seu repertório saberes de várias etnias, compondo um trabalho artístico de reinvenção constante, mas com uma base pautada nas danças de tradição. Dessa forma, quando tocado o ritmo Dundumba² (dança dos homens fortes), por exemplo, tem todo um contexto de passos e símbolos que condizem com aquele ritmo; o ritmo Guiné Fare (que quer dizer dança das mulheres) é composto por uma família de ritmos, entre eles o Yoki e o Lamban, executados nas celebrações da comunidade; bem como as danças para caça, agricultura e colheita (ritmo Kassa), pesca (ritmo Fefó), as danças para atrair boas energias e bons tempos (ritmo Tiriba), as danças de máscaras (Kawa, Kakilambe) caminham juntos cada qual com seu ritmo. Cada um desses ritmos carregam uma gestualidade e um modo específico de sincopar a dança. Esta questão é fundamental quando nos propomos a definir o que é dança mandèn, pois, cada ritmo tem uma dança específica a ele vinculado.

Da mesma forma, cada arranjo sonoro possui instrumentos para sua composição. as bases rítmicas são definidas pelos dununs (trio de tambores médio, grave e agudo) e os djembes que acompanham os passos da dança (no caso o solista de djembe, ou djembefola - tocador de djembe) entre outros instrumentos característicos da cultura mandèn, como o balafon (instrumento melódico similar ao xilofone, mas feito de madeira e cabaças) e tocado pelos griots enquanto contam as histórias de seu povo.

Guiné, de capital Conakry, é um dos países pioneiros na formação e difusão de balés africanos. A partir de sua independência começaram a participar mais ativamente da cultura internacional a partir de intercâmbios e *tournées*, definindo os marcos de sua historicidade. O primeiro balé africano de Guiné (“Les Ballets Africains”)³ foi apoiado e valorizado pelo presidente Ahmed Sékou Touré.

Eduardo Sucena (1988) relata a presença do balé guineano no Brasil em 1966, com apresentações aclamadas em São Paulo e no Rio de Janeiro. Na época, em plena ditadura, a companhia enfrentou problemas com a censura, por conta do

² Dunumba é uma família de ritmos, tradicionalmente conhecida como dança dos homens fortes, da região de alta Guiné, quando do rito de passagem e iniciação da fase da criança para fase adulta. É também o nome do tambor mais grave, parte de um dos trios tocado juntamente com sangban e kenkeni. Também é uma manifestação de rua, num determinado bairro ou vila, um encontro que se faz muito presente na capital Conakry, em que o povo se junta em círculo a tocar e dançar diversos ritmos e dança-se uma ou mais pessoas no centro da roda.

³ Esse balé tornou conhecido um dos maiores artistas atuantes nos balés africanos, Famoudou Konatê, grande mestre percussionista.

busto desnudo das bailarinas, sendo obrigada a mudar o figurino para apresentarem-se. Conforme crítica transcrita pelo autor, publicada, na época, na revista O Cruzeiro, sua recepção foi ovacionada por sua “arte pura”, apresentando os integrantes do Ballet Africano como “fiéis intérpretes do folclore negro”.

As considerações do autor e da crítica devem ser apreciadas com cuidado, pois ao mesmo tempo em que os repertórios são entusiasticamente recebidos como demonstração de grande habilidade e virtuosismo, cabe indagar se alguns dos adjetivos empregados devem ser associados automaticamente sem a devida cautela. O imaginário racista ocidental tem apresentado esses repertórios como “frenéticos”, “primitivos”, “voluptuosos”, “impregnados de fetichismo” e “mistério”. Tais apreciações apressadas e redutoras devem ser questionadas. Da mesma forma, devemos nos esquivar da suposição automática que os repertórios reflitam uma arte espontânea, associadas a uma noção de pureza cultural, “incontaminada por qualquer artificialismo” (1988, 242), pois tais compreensões não levam em consideração o processo de seleção e adaptação com que coreografias, arranjos sonoros, figurinos e uma série de elementos cênicos e humanos foram criados, organizados e adaptados para a formação desses balés, apresentados como representantes culturais de seus países recém independentes.

Nesses processos ocorreram uma série de arranjos, adaptações, subtrações e reforços para evidenciar traços étnicos particulares em detrimento de outros, bem como, conjugar uma multiplicidade de elementos e seus saberes comunitários numa linguagem nacional adaptada ao espaço do palco ocidental. Um processo complexo cuja qualificação simplificada sobre uma suposta pureza e autenticidade deveria ser evitada. Tal ponderação, no entanto, não deixa de reconhecer a singularidade e força de seu legado para a arte da dança, bem como, vibrar pelos saberes que ressoam desses conjuntos nacionais e suas gerações de grandes mestres e discípulos, que continuam disseminando e reelaborando seus saberes.

2. Experiências de ensino no contexto brasileiro

Essa pesquisa tem como intuito contribuir com a fortuna crítica a respeito dos saberes de dança afrorreferenciados produzidos no Brasil. Os conhecimentos provenientes das danças africanas ocidentais, dentre elas as danças mandèn,

oferecem fundamentos importantes que podem atuar na formação de artistas da dança, interessados nas poéticas e estéticas africanas no contexto diaspórico.

A princípio, o ensino da dança africana mandên chega ao Brasil em São Paulo, em 2002, através da artista guineana Fanta Konatê, filha de um dos maiores mestres de percussão mandên, Famoudou Konatê. Observa-se que os interesses por esses conteúdos em dança e música mandên intensificam-se no Brasil a partir de professores(as) que já atuavam com as chamadas danças afro⁴. Nesse momento, um novo e vasto universo se abre, motivado pelo desejo de compreender a musicalidade dos ritmos tocados pelos instrumentos dununs e djembes e suas danças específicas, o contexto social relacionado a essas práticas em Guiné, bem como, as mediações possíveis para sua adaptação e difusão no Brasil.

Essa pesquisa solicita, portanto, um olhar retrospectivo sobre os caminhos trilhados junto aos mestres no processo de formação artística da autora. Uma reflexão auto etnográfica, revisita as experiências compartilhadas com artistas africanos residentes no Brasil, como Sekouba Oulare, Djanko Camara, Fanta e Koria Konate, Mariama Camara, Facinet, Aboubacar; e também, alguns coletivos ou pessoas do Brasil que trabalham com estas danças, em específico: Flavia Mazal, Rafael Rodrigues, Nathalia Fonseca de São Paulo, July Kiroga de Garopaba, Renata Mazer e Gabriella Souza de Florianópolis e os/as integrantes do Coletivo Abayomi de Florianópolis e da Troupe Benkady de São Paulo. Professores, mestres e colegas cuja atuação compõem um quadro encruzilhado capaz de fornecer indícios⁵ sobre a articulação desses saberes aqui investigados.

Contextos de prática

Essa pesquisa desenvolve-se a partir da reflexão sobre a trajetória profissional da autora desse texto. Por mais de vinte anos ela esteve imersa no contexto do ensino das danças afro referenciadas na capital Catarinense. Essas práticas alinham-se a uma dinâmica diaspórica responsável pela disseminação e

⁴ Danças provenientes da escola de dança afro-brasileira, aqui compreendida como uma série de práticas e abordagens que se reelaboram a partir dos legados de mestres e artistas como Mercedes Baptista, Marlene Silva, Mestre King, etc.

⁵ A pesquisa, ainda em fase inicial, prevê a realização de entrevistas com alguns desses mestres, com intuito de gerar material de consulta para outros pesquisadores a partir da indagação sobre alguns elementos e fundamentos (apontados a seguir no artigo), identificados pelos autores como orientadores e organizadores das práticas de ensino das danças mandên em contexto brasileiro.

organização das danças afro em Florianópolis, as quais iremos narrar aqui a partir da experiência da artista-pesquisadora.

Quando falamos em danças afro nesse território, estamos nos referindo a um segmento que se construiu a partir do contexto das chamadas "aulas de dança afro", que diferem das manifestações populares de rua ou tradição local, familiar ou comunitária, mais associadas ao aprendizado a partir do brincar, celebrar e vivenciar a cultura africano-brasileira no interior de suas comunidades. Ou seja, nosso recorte limita-se às aulas de danças afro criadas pela iniciativa de professoras artistas, a partir de suas experiências, vivências e pesquisas, as quais foram organizadas para o contexto de ensino e aprendizagem em determinados espaços institucionalizados (centros comunitários e/ou academias de artes do corpo e universidades).

Uma das pioneiras desse formato de ensino em danças afro foi a artista mato-grossense, Sandra Mascarenhas, seguida pelas proposições das professoras Cintia Abadá e Aldelice Braga. Estas aulas eram acompanhadas ora por tambores (djembe, atabaques, caxixi, djabara, timbal), ora por som mecânico. Tinha-se como referência alguns ritmos do oeste africano trazidos por Cintia:

Eu trouxe, além dos ritmos afro-brasileiros, já a reflexão a partir dos ritmos e movimentos do candomblé de Keto e concepções coreográficas e de improvisação do Oeste da África (aprendidas por mim no Western African Dance Center em Los Angeles, Califórnia). Ainda que eu tenha sempre proposto esses ritmos a título de investigação e experimentação corporal, eles têm sido uma das bases do meu trabalho (SCIREA, 2008, p. 14)⁶.

Para além das danças, as referências sobre as sonoridades africanas e suas especificidades rítmicas foram introduzidas por Nicolas Mallome (percussionista francês que estudou com senegaleses, e foi responsável por trazer o primeiro djembe para Florianópolis) em torno do ano de 1995. Neste mesmo período, desembarcava na ilha Aldelice Braga (a Nega), natural de Salvador BA, trazendo alguns dos ritmos que vinham do swingue baiano, entrelaçados às danças e ritmos afro-brasileiros:

Cheguei em março de 1995. Na verdade, essa minha proposta foi para montar um trabalho em que muitas pessoas aqui no Sul ainda desconheciam. E como o axé estava em alta, daí veio a ideia de montar este trabalho; trabalho este que foi voltado a algumas academias da cidade.

⁶ Cintia Abadá, entrevista concedida em 2008.

Depois que eu já tinha um certo público comecei a fazer o que realmente eu gostava e trazia de bagagem cultural (SCIREA, 2008, p. 14)⁷.

A formação dessas professoras pioneiras também enredou uma série de saberes, Cintia teve formação em balé clássico e dança moderna, além de vasta vivência com a capoeira, samba de roda e danças afro. Suas aulas eram compostas pelo estudo de sequências coreográficas. Já Aldelice teve formação em educação física e mesclava em sua abordagem as vivências da cultura baiana. Suas aulas se configuravam pelo ensino dos passos dos repertórios das danças afro brasileiras, não priorizando o desenvolvimento de arranjos coreográficos na estrutura das aulas.

A atuação dessas professoras aconteceu a partir da metade dos anos 90 até o início dos anos 2000 e conectava-se às atividades de capoeira do grupo Ilha de Palmares. Na época, as práticas de dança e capoeira ocupavam os mesmos espaços, sendo frequente que alguns percussionistas capoeiristas tocassem nas aulas de dança. As danças afro estavam presentes nos eventos sociais e culturais, participando nos batizados de capoeira com apresentações artísticas. Iniciava-se então um movimento que foi se fortalecendo através de seu fazer, constituindo laços e construindo valores de irmandade e coletividade. À frente deste movimento estavam o mestre Nicolas (em memória), citado acima, Cintia Abadá e Aldelice Braga (Nega), que foram as pessoas precursoras de todo esse movimento, cuja atuação fomentou princípios para a construção de saberes decoloniais, qual sejam: o respeito aos mais velhos, bem como, valores e práticas mais coletivas, como a elaboração de encontros para a construção e manutenção de figurinos, adereços, adornos e instrumentos musicais, estimulando vivências comunitárias entre os praticantes.

No início dos anos 2000, Cintia foi fazer faculdade em Curitiba e posteriormente mestrado na Bahia (UFBA), deixando as aulas em Florianópolis sob a responsabilidade de duas de suas alunas, na época Ana Paula Cardoso e Gisele Solla. Elas deram aulas em lugares distintos. Aqui vamos nos ater à atuação de Ana Paula Cardoso, responsável por impulsionar a trajetória de formação docente e artística da autora desse artigo. Ana Paula criou o grupo Odua, orientando aulas de danças afro, sempre com percussão ao vivo. Nesse período, o músico André Felipe

⁷ Nega, entrevista concedida em 2008.

Marcelino assumiu a coordenação da percussão, organizando estudos semanais. Ana mesclava em suas aulas elementos das danças de orixás e outras movimentações afro diaspóricas. Suas coreografias mesclavam também influências trazidas das danças contemporâneas. Em suas aulas Ana apresentava questões relacionadas à compreensão dos repertórios afro-brasileiros, bem como, aos desdobramentos e intervenções nesses elementos em sua dança.

Gisele Solla, por sua vez, abordava as práticas performáticas afro brasileiras pelo viés das danças como o samba de roda, côco, maracatu, introduzindo cantigas populares também no contexto de criação dos arranjos coreográficos. Durante este processo Gisele e Ana encontraram, através da internet, a artista guineana Fanta Konatê, filha do grande mestre Famoudou Konatê.

Fanta chegou ao Brasil em 2002 com seu marido Luis Kinugawa, de São Paulo. Luis morou com Fanta por 2 anos na Guiné e lá aprendeu muito sobre a percussão mandèn. Neste período, Ana e Gisele foram à São Paulo para fazer aulas com Fanta Konatê. Esse momento foi significativo para construção de um novo caminho na proposição de linguagens artísticas influenciadas pelos saberes Guineanos em Florianópolis.

A partir de 2002, as sonoridades das aulas receberam a influência do primeiro trio de dunduns (dundun, sangban e kenkeni), assim como, a própria elaboração das sequências coreográficas foram estruturadas a partir da correlação entre os ritmos particulares da tradição e seus passos específicos. Havia a intenção de manter a dinâmica das tradições mandèn, como se organizam nos balés nacionais africanos.

Essas práticas em Florianópolis exigiram uma aproximação maior com mestres e mestras da cultura mandèn, bem como, pesquisas e estudos constantes por um núcleo de pessoas interessadas e novas pessoas que se aproximavam. Esse coletivo viu-se movido por esse estado de querer compreender sobre os contextos culturais para encorpar os sentidos expressos nas experiências das aulas de dança.

Em seguida, o mestre Mamady Keita⁸ esteve em São Paulo, e alguns percussionistas de Florianópolis estiveram participando de seu curso. Entre eles os músicos André Felipe Marcelino, Guilherme Ledoux e Erik Djikistra. Fanta e Fadima

⁸ Mestre percussionista guineano de origem malinkê integrante dos balés africanos desde os anos 60.

Konatê (também filha de Famoudou Konatê) junto com Luis Kinugawa estiveram em Florianópolis para ministrar cursos de dança e percussão mandèn. Assim, estes intercâmbios começaram a se tornar fundamentais para construção destes saberes em solo Catarinense, visto a complexidade e especificidade, bem como, a força, poder e relevância de seus fundamentos.

Nesse processo, Ana Paula se afasta das aulas de dança, posição que ocupou desde a época de Cintia, e deixa a cargo de Simone Fortes e Maura Marques continuarem o trabalho. Maura segue um tempo com as aulas, mas Simone continua com o trabalho focando nas danças mandèn, até o momento dessa pesquisa.

No período de 2007 a 2009 as aulas conduzidas por Simone passaram por vários locais em Florianópolis, muitas vezes essas mudanças eram ocasionadas pela intolerância ao som dos tambores. Em 2009, através de um edital gerido pelo diretório central dos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina foi possível propor oficinas de danças e percussão afro. Esse momento foi responsável por expandir as práticas e possibilitar a formação do Coletivo Abayomi, iniciado por Simone Fortes (direção artística) e Erik Djikstra (coordenador musical) e integrantes participantes das aulas.

Um dos objetivos principais do coletivo é promover eventos ligados à cultura mandèn, disseminando e fortalecendo a construção de saberes africanos em Florianópolis e além dela. Nesse processo, foi criado um núcleo de produção independente para oportunizar a vinda de mestres, entre outras ações de fomento da cultura de matriz africana. Estas ações iniciaram com a vinda do Senegalês Modou Diatta, e a organização de eventos responsáveis por agregar grupos e coletivos que trabalham com cultura de matriz africana e afro-diaspórica em Florianópolis. Esses eventos e festividades ligadas à cultura mandèn possibilitaram angariar fundos para custear passagens, hospedagens e alimentação dos convidados, professores(as) e/ou mestres(as), como: Maminata Toure, Sekouba Oulare, Koria Konatê, Gali Camará, Mariama Camará, Moustapha Bangoura, Djanko Camará, Aboubacar Sidibe, Facinet Toure.

Em 2013, Simone aprova projeto pelo extinto Minc, e vai pela primeira vez à Guiné para curso e imersão de um mês em danças e cultura mandèn com a família Konatê (Fanta, Koria e Fadima). Na viagem foi possível realizar práticas de dança, percussão, cantos e visitas a ensaios e espetáculos dos ballets e eventos da

capital e aldeias. Simone esteve em Conakry (capital), e em aldeias de Sangbarala e Benegba (à beira do rio Djoliba - Niger), Alta Guiné.

No ano de 2014, o mestre Djanko Camara (artista do balé nacional Djoliba - de Guiné) vai residir em Florianópolis com sua família (esposa e filho chilenos). Período em que o Coletivo Abayomi iniciou o trabalho artístico *África em Nó(s)* com a direção artística de Djanko. Na ocasião o coletivo se aproximou das formas de trabalho, criação coreográfica, dramaturgia e arranjos percussivos propostos pelo mestre.

Em 2015, Djanko Camara junto à produtora Daniella Durán (Chile) idealizaram o evento *África Raíces*, propondo em parceria ao Coletivo Abayomi o primeiro Stage *África Raíces* em Florianópolis. Os contatos do grupo, sua articulação com o público e conexões com grupos locais favoreceram a produção do evento.

Nesse evento compareceram mais de cem pessoas de vários países da América Latina para acampamento cultural de imersão e vivência com mestras(es) de cultura de matriz mandèn. Foram oferecidas aulas diárias de percussão, dança, canto e história. O evento aconteceu por 3 anos consecutivos em parceria com o Abayomi. Ao final de cada evento foi produzido o Festival Verde Afro, com diversas apresentações artísticas envolvendo grupos de vários países ali presentes, bem como, a participação de artistas e mestres de Guiné, entre eles: Assetou Diabaté, Babara Bangoura, Famoudou Konatê, Youssouf Koumbassa, Bolokada Conde, Adama Diara, Djanko Camara, Bangaly Konate, Aminata Camara, Fode Bangoura, Yadi Câmara, Ali Soumah, Maimouna Bangoura, Kankan Bayo, entre outros(as) que compartilharam seus saberes ao evento.

Em 2016, o Coletivo Abayomi é contemplado com o projeto "Ainikè - Abayomi na África", para pesquisa na cultura Mandén. Assim, 8 artistas integrantes vão até a Guiné para aprofundar os estudos. No retorno produzem o trabalho artístico Ainikè, resultado de investigação e montagem artística com base nos fundamentos da linguagem mandèn, seus cruzamentos e encontros com a cultura afro-brasileira. O processo contou com a provocação de Zilá Muniz, que propôs princípios de improvisação para a construção de trabalho autoral.

Até o ano de 2022 Simone coordena ações de ensino com as danças mandèn em Florianópolis, investigando aprendizagens conectadas com o estudo das bases rítmicas e suas danças específicas da linguagem mandèn. Seu trabalho artístico tem desenvolvido encontros e contaminações entre os elementos da cultura

popular brasileira e os princípios das danças contemporâneas.

4. Identificando fundamentos de trabalho

Artistas como Kariamu Welsh e C Kemal Nance (2018) afirmam que o ensino de técnicas afro-orientadas em contextos diaspóricos requerem o esforço em articular conhecimentos históricos, estéticos, pedagógicos e somáticos. Acrescentaríamos a consciência de dimensões poético-políticas e atravessamentos da ordem dos encantamentos, ou seja, a pressuposição de que essas práticas possam se consubstanciar agregando dimensões nem sempre facilmente articuladas pelo pensamento moderno colonial. Essas práticas entrecruzam dimensões sociais, rituais e artísticas. Esse entendimento, entretanto, não deve ser tomado como fator de mistificação, mas como dimensão prática de complementariedade e justaposição, a qual pode e deve abraçar devires contemporâneos, e as complexidades diaspóricas pelas quais compreendemos tradição como algo dinâmico e em mutação.

Apesar desse pressuposto se as chamadas danças tradicionais em nossa atualidade se deslocam a partir desse local matricial, o qual lhes atribuem uma dimensão ritualística e simbólica inerente, como se dá esse encontro com uma experiência desencantada de dança reproduzida nos territórios ocidentalizados? O que é negociado entre esses diferentes espaços? Seria possível reencantar esses saberes, ou as práticas que se derivam deles na atualidade globalizada? Que elementos se articulam quando reestabelecemos elementos coreográficos tradicionais no contexto diaspórico? Essas perguntas lançam pistas para nossas interpelações sobre os processos de ensino e aprendizagem das danças mandên no contexto brasileiro.

De partida consideramos útil tecer considerações sobre a relação entre o ritual e as práticas artísticas. É importante salientar que essa dinâmica já ocorre no território brasileiro quando observamos o processo de releituras das danças litúrgicas das comunidades de culto afro-brasileiro para os espaços dos palcos e salas de aula. A própria construção da escola de dança afro-brasileira já contempla esse diálogo entre coreógrafos e sacerdotes ou filhos de santo. De forma similar podemos nos perguntar sobre como as danças rituais das comunidades mandingas foram reelaboradas no formato espetacular dos balés nacionais. Estudos como o

livro: Performance e antropologia de Richard Schechner, organizados por Zeca Ligiero (2012) apontam sobre as correlações entre o ritual e a performance teatral evidenciando os encontros entre esses dois campos aparentemente díspares. Nesse sentido, é necessário compreender que as performances artísticas carregam elementos das práticas rituais, embora se distanciem de suas implicações religiosas. As performances expressam comportamentos altamente estilizados, codificados e transmissíveis, constroem experiências que se distanciam da vida cotidiana, acionam elementos da memória coletiva, presentificando-os.

É certo que ações ordinárias ou mundanas possam estar presentes em rituais religiosos, ou que haja alguma convocação de uma sacralidade nas ações artísticas, ainda mais considerando que muitos sujeitos se conectam com ambas as dimensões sagradas e laicas da vida, são artistas e também fiéis. Podemos considerar, inclusive, que a distinção radical desses espaços, seja uma pretensão fragmentadora demasiadamente determinista, eurocêntrica. Há, no entanto, críticas as experiências artísticas que exploram representações de elementos sacros apartados de suas lógicas e contextos rituais comunitários, bem como, de dinâmicas rituais sacras que são alteradas pelo tempo e eventualmente se distanciam de normas e sistematizações legitimadas.

De qualquer forma Schechner (2012) nos convoca a pensar sobre a relação entre o ritual e o teatro (aqui aproximado à dança cênica) a partir de seu contexto e função social. Ou seja, cabe ao propósito da ação a maior distinção entre as polaridades da eficácia ritual e do entretenimento das performances artísticas, nem sempre havendo uma fronteira radical entre suas experiências, que não devem ser lidas como polos absolutamente opostos, mas como possivelmente organizadas com elementos de aproximação e diferença.

No que tange aos processos de ensino e aprendizagem das danças mandên no contexto diaspórico devemos levar em conta que grande parte do que nos chega como estruturação coreográfica de seus ritmos já foi organizado pelos balés e sua forma espetacular. Tal arranjo não nos impede de revisar seus ensinamentos examinando dinâmicas e aproximações que recuperem ou recriem sentidos comunitários.

A observação minuciosa das práticas de ensino e aprendizagem das danças mandên em contexto brasileiro solicita, inclusive, visto os processos de tradução artística desses saberes, uma investigação de seus fundamentos e

princípios organizacionais, para além da intenção meramente mimética de seu amplo repertório. Assim, a partir das vivências e aprendizados entre mestres, grupos e artistas podemos esboçar provisoriamente alguns elementos gerais para a organização dessas práticas.

Intencionamos elencar um conjunto de temas de trabalho que nos ajudem a desenvolver uma escuta cuidadosa no reconhecimento de fundamentos de ensino e aprendizagem desses repertórios e suas técnicas corporais. Assim, sugerimos alguns tópicos que consideramos importantes para compreensão das práticas, organizados em: conhecimento como relação inter geracional, escuta/compreensão musical e preparação corporal para o repertório. Atentando-se que essa organização não deseja ser fixa nem oferecer uma abordagem fechada ou definitiva sobre o ensino das danças.

A produção de saberes pelo contato inter geracional faz referência ao princípio de senioridade, ou seja, a forma de relação social que prioriza as pessoas mais velhas, um princípio intrínseco à África e às práticas de matriz africana. É a partir dessa relação com os mestres(as) que se organiza as práticas de saber.

A atenção para a parte musical, como condição fundamental para compreender a musicalidade dos ritmos mandèn; bem como, a noção de polirritmia e os sinais da percussão para dança, que indicam uma mudança de movimento ou trazem uma mensagem. Essa relação atencional com as sonoridades dos instrumentos ajuda o dançarino a perceber os pulsos codificados e como eles dialogam com a movimentação. Como, por exemplo, o momento do "choff", que é o momento que o ritmo da percussão acelera, e é o momento mais quente da dança, indicando mudanças na movimentação. A relação entre a música e sequência de passos deve estar em simbiose e afastar-se de uma contagem linear externa, ao contrário, se solicita uma simbiose com o ritmo, uma escuta que passa pelo corpo.

A correlação entre o repertório de movimentos e sua preparação, considerando que estamos falando de um(a) estudante brasileiro(a), solicita o desenvolvimento de um olhar somático afro referenciado capaz de fornecer condições para que o corpo diaspórico possa se apropriar da linguagem sem lesionar-se. Essa indicação nos provoca a investigar e propor aquecimentos específicos e direcionados às estruturas moventes das danças mandèn, ao que nos é exigido em termos de condicionamento físico e gestualidade.

Conclusão

Apresentamos nesse texto um mapeamento inicial das questões de pesquisa associada a organização de metodologias para o ensino de danças africanas no contexto diaspórico, suas implicações históricas, éticas e educacionais. A abordagem solicitou um olhar sobre a trajetória profissional da pesquisadora, permitindo, a partir dela, localizar deslocamentos desses legados africanizados no país. Tal reflexão pretende contribuir ao entendimento das singularidades e complexidades desse fazer e na ampliação de novas paisagens em dança. Ao realizar esse movimento de compreensão dos saberes mandêns podemos aos poucos nos aproximar de seus fundamentos éticos expressivos, códigos e simbologias, bem como, gerar estratégias para adaptá-los ao contexto brasileiro na construção de uma linguagem de dança afro-diaspórica.

Referências

ACOGNY, G. **Dança Africana**. São Paulo: Giostri, 2022.

DANTAS, M. F. Ancoradas no corpo, ancoradas na experiência: etnografia, autoetnografia e estudos em dança. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, [S. l.], v. 2, n. 27, p. 168-183, dez. 2016.

GILROY, P. **Entre campos**: nações cultura e o fascínio da raça. São Paulo: Annablume, 2007.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

LIGIERO, Z. **Corpo a corpo**: estudo das performances brasileiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

LIGIERO, Z.; SCHECHNER, R. **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.

MARTINS, L. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. (2003) In: BRYAN-WILSON, J.; ARDUI, O. **Histórias da dança**: vol.2 Antologia. São Paulo: MASP, 2020.

SARR, F. **Afrotopia**. Coordenação editorial de Paul Pelbart e Ricardo Muniz Fernandez. Tradução Sebastião Nascimento, 2019.

SCIREA, S. F. **Transbordamentos:** danças “afro” em Florianópolis. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso - Centro de Artes, Design e Moda da UDESC. Florianópolis, 2008.

SUCENA, E. **A dança teatral no Brasil.** Rio de Janeiro: FUNDACEN, 1988.

WELSH, K.; NANCE, C. K. **Iwé Illanan:** a Umfundalai Teacher’s Handbook. The Organizations of Umfundalai Teachers, 2018.

Fernando Marques Camargo Ferraz (UFBA)

E-mail: fernandoferraz@hotmail.com

Professor da Escola de Dança da UFBA. Doutor e Mestre em Artes pelo IA/Unesp, Bacharel Licenciado em História pela FFLCH-USP. Professor do Programa de Pós Graduação em Dança e do Mestrado Profissional em Dança da UFBA, membro do Grupo GIRA (CNPq). Artista da dança move-se entre os estudos da diáspora negra, história e performance.

Simone Fortes Scirea (UFBA)

E-mail: simoneabayomi@gmail.com

Artista da dança, pesquisa danças africanas do Oeste e diaspóricas. Diretora artística, professora e coreógrafa do Coletivo Abayomi (SC). Graduada em Artes Visuais, pós graduada em Dança Educação e Cultura, mestranda em Dança no Prodan/UFBA.

1725

Baile do meio dia como espaço de práticas decoloniais: escrevivências na dança de salão

Francisca Jocélia de Oliveira Freire (UFBA)

Comitê Temático Dança e Diáspora Negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: O presente trabalho é resultado parcial da pesquisa de doutorado “Amefricanizar e Afrocentralizar: o ensino das danças de salão por uma perspectiva feminista decolonial”, em andamento no PPGDança/UFBA. Neste artigo trataremos de aspectos que são peculiares ao evento “Baile do Meio Dia”, como espaço de práticas decoloniais, onde as escrevivências são diversas e possíveis. Esta pesquisa busca ressignificar a dança de salão e os ambientes que a compõem, inclusive o baile. Se caracteriza como uma pesquisa-ação e considera aspectos acerca da história das Danças de Salão. Para subsidiar teoricamente a pesquisa, dialoga-se com a decolonialidade a partir de uma ótica feminista. Como resultado parcial, observa-se que o “Baile do Meio Dia” ultrapassa as barreiras impostas pela colonialidade, ressignificando as estruturas e as concepções desses espaços.

Palavras-chave: BAILE. PRÁTICAS DECOLONIAIS. ESCRIVIVÊNCIAS. DANÇAS DE SALÃO.

Abstract: The present work is a partial result of the doctoral research “Amefricanizing and Afrocentralizing: the teaching of ballroom dances from a decolonial feminist perspective”, in progress at PPGDança/UFBA. In this article we will deal with aspects that are peculiar to the event “Baile do Meio Dia”, as a space for decolonial practices, where writing is diverse and possible. This research seeks to re-signify ballroom dancing and the environments that compose it, including the ball. It is characterized as an action research and considers aspects about the history of Ballroom Dances. The theoretical support mobilized in this research dialogues with decoloniality from a feminist perspective. As a partial result, it is observed that the “Baile do Meio Dia” overcomes the barriers imposed by coloniality, giving new meaning to the structures and conceptions of these spaces.

Keywords: BALL. DECOLONIAL PRACTICES. WRITINGS. BALROOM DANCES.

1. Introdução

O presente trabalho “Baile do Meio Dia como práticas decoloniais: escrevivências na dança de salão” faz parte da pesquisa de doutorado em desenvolvimento, intitulada “Amefricanizar e Afrocentralizar: o ensino de danças de salão por uma perspectiva feminista decolonial”, junto ao Programa de Pós-graduação em Dança (PPGDANÇA), da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Neste artigo trataremos de aspectos acerca dos bailes de danças de salão, especificamente o Baile do Meio Dia de Salvador- BA.

O acervo dessas danças originam-se das ações de improviso no baile, ambientes propícios para encontros socioculturais, onde muitas pessoas se dirigem na busca de diversão, lazer e novas amizades. Consequentemente, é o espaço onde passam a se interessar e desenvolver suas habilidades dançantes, colocando-as em prática. Portanto, o baile é indispensável para manutenção das danças de salão. Estas modalidades de danças surgem popularmente e são praticadas em dupla, socialmente, em diversos formatos de salões. Os bailes acabam sendo responsáveis pelo surgimento dos espaços de ensino, a partir da necessidade de aprender a técnica de movimentos utilizados no salão, com intuito de aprimorar a performance das/dos dançarinas/os e também para o ensino de iniciantes.

Nesta relação entre aprender e praticar o que foi ensinado, é importante salientar que com o surgimento de aulas, o ensino das danças de salão adotou “um formato tradicional tecnicista de ensino, de reprodução de movimentos e concepções, onde aspectos críticos relacionados à sociedade não são considerados” (FREIRE, 2021, p. 2762). Este formato vem sendo reproduzido durante anos por profissionais atuantes na área, ressaltando características resultantes de uma perspectiva eurocêntrica de produção de conhecimento.

Nesse contexto, os bailes começam a sofrer influência dessa estrutura e adotam padrões estéticos, moldando-se para serem aceitos e frequentados pela elite, o que ocorreu com as gafieiras e as milongas¹. O imaginário criado sobre as estruturas e concepções que perpassam os bailes está pautado por uma ótica tradicional hegemônica eurocêntrica, colonial, racista e machista. Aspectos que colaboraram para construção de um ambiente excludente. Segundo Silveira (2021, p. 45), ao se referir às danças de salão não apenas como lugares onde as pessoas vão para se relacionar e mover-se de acordo com a música, também são lugares de afirmação de status social.

O Estatuto da Gafieira² (VEIGA, 2012) é um dos documentos oficiais das

¹ Gafieira, em algumas cidades do Brasil, como Rio de Janeiro, é o nome dado aos bailes onde são praticadas as danças de salão. Milongas são bailes específicos para praticar tango.

² Acesso ao estatuto da gafieira e entrevista realizada por Veiga, citada no artigo, disponível em: https://www.academia.edu/7982823/VEIGA_Felipe_Berocan_A_dan%C3%A7a_das_regras_a_inven%C3%A7%C3%A3o_dos_estatutos_e_o_lugar_do_respeito_nas_gafieiras_cariocas_In_Antropol%C3%ADtica_revista_contempor%C3%A2nea_de_Antropologia_n_33_Niter%C3%B3i_RJ_PPGA_UFF_20_Sem_2012_p_51_69. Acesso em: 9 out. 2022.

danças de salão, que regulamenta e determina o que é permitido no salão. Neste documento são estabelecidas regras, que funcionam como mecanismo de controle das pessoas que dançam, censurando a forma de se vestir e de se comportar, resultado do apagamento cultural³ pelo qual o Brasil passou. Isso ratifica o quanto a colonização adentrou todos os âmbitos da vida social, demarcando os limites de como as pessoas podem se expressar em danças que nascem popularmente através da liberdade de se expressar em dupla.

Com base nas questões apontadas, a pesquisa busca ressignificar as danças de salão e os ambientes que a compõe, tendo como objetivo, “promover uma perspectiva amefricanizada e afrocentralizada para o ensino das danças de salão, a partir de um olhar feminista decolonial sobre o seu processo histórico” (FREIRE, 2021, p. 2768). Conseqüentemente, este objetivo de pesquisa poderá contribuir para possíveis transformações em ambientes em que se praticam as danças de salão, inclusive o baile. Assim, iremos apresentar aspectos que são peculiares ao Baile do Meio Dia, que o torna indispensável como prática decolonial, onde as escriturências são diversas e possíveis. O Baile do Meio Dia de Salvador é um evento que nasce do intuito de aproximar praticantes, admiradores e profissionais para praticar as diversas modalidades de tais danças, sua primeira edição ocorreu em fevereiro de 2013, no B23- Boulevard 161, Itaigara.

Nos ambientes de danças de salão, as barreiras impostas pela colonialidade surgem a partir do momento em que os espaços para dançar passam a determinar padrões de vestimenta e comportamento para suas/seus frequentadores, desde uma perspectiva eurocêntrica de baile, tais como: sapatos específicos para dançar, que não são baratos; traje esporte fino e que são comuns a pessoas que possuem alto poder aquisitivo; além disso, partem da heteronormatividade como estrutura para dançar, ou seja, as duplas devem ser formadas por um homem e uma mulher, onde o homem tem o poder de decisão e é o condutor da dança; e a generificação dos movimentos, pois existem passos

³ Tentativa de aniquilar a efetiva participação dos povos africanos e indígenas na formação do Brasil em diversos aspectos, incluindo a cultura. O que podemos reconhecer como resultado do epistemicídio, o apagamento da história de um povo. “O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo” (CARNEIRO, 2005, p. 97).

apenas para homens e outros para mulheres. Outro aspecto a ser considerado é o fato de muitos bailes serem promovidos em clubes ou espaços de eventos localizados em bairros distantes da periferia, assim como os valores cobrados para acessar esses locais não serem acessíveis.



Fig. 1. Baile do Meio Dia. Fonte: <https://web.facebook.com/baileidomeiodiasalvador>.

Para todos verem: Fotografia de duas pessoas abraçadas, dançando no salão do Baile do Meio Dia, na cidade de Salvador-BA, em evento de Danças de Salão. Na imagem só aparece o tronco, a pessoa da esquerda de pele clara e cabelo cacheado, vestida de vestido rosa com flores brancas e a da direita de pele negra vestida de blusa preta não aparece o cabelo.

Desta forma, as festas de danças de salão passam a ser ambientes excludentes socialmente e que, pelas características apresentadas, determinam quem poderá fazer parte desta elite dançante. Em um país em que a grande maioria das pessoas negras moram na periferia e não fazem parte da elite financeira, a consequência será a exclusão étnico-racial e sociocultural dessas pessoas. O Baile do Meio Dia parte da tentativa constante de ressignificar as estruturas e as concepções desses espaços, ultrapassando os limites mencionados anteriormente. Não existem padrões, nem generificação de movimentos e comportamentos, o critério para participar dessa grande manifestação dançante é o respeito.

2. Breves apontamentos da história das danças de salão: da influência dos bailes da corte portuguesa no Brasil ao estatuto eurocêntrico contemporâneo

Na historiografia brasileira, a origem das danças de salão no país é referida aos salões de baile da corte portuguesa. Mundialmente, são mencionadas como danças que “surgiram como uma forma genuinamente europeia” (SÃO JOSÉ, 2005, p. 35). Desconsiderando as manifestações culturais que possivelmente já estavam acontecendo em outras regiões do mundo - consequentemente, no Brasil -, resultado do eurocentrismo estabelecido sobre todas as formas de conhecimento, seja ele empírico, científico, filosófico ou religioso.

Importante salientar que as danças consideradas da corte surgiram a partir das danças populares⁴, que passaram por um processo de hierarquização de movimentos quando relacionadas a representação da nobreza: “os costumes e os refinamentos de conduta eram regulados pelos inúmeros manuais feitos para os nobres e implicavam na educação do corpo e do gesto” (SÃO JOSÉ, 2005, p. 36). Assim, antes de chegar ao Brasil, as danças da corte não estabeleceram apenas comportamentos e regras de etiqueta, mas também controle social e político. No entanto, apenas na Europa do século XIII é que “as danças da corte passaram para os salões e dos salões para os bailes públicos” (SÃO JOSÉ, 2005, p. 39).

Com a chegada da corte portuguesa ao Brasil (1808), as estruturas e formas de promover as atividades sociais foram convencionadas aos moldes europeus. Consequentemente, a valsa, que havia sido considerada um escândalo na Europa por promover o abraço entre homens e mulheres, chega ao Brasil como referência de prática de dança realizada entre pessoas da corte e

[...] foi dançada nos elegantes e luxuosos salões de dança da classe dominante. A vida social e as festas se intensificaram e por muitos anos a valsa foi considerada a dança predileta, nos salões luxuosos (SÃO JOSÉ, 2005, p. 44).

No entanto, ainda hoje, considerar que as danças de salão no Brasil nascem exclusivamente nos salões de bailes da corte portuguesa, é colaborar com a

⁴ Segundo a pesquisadora Amélia Conrado, em entrevista a Neves (2016), “dança popular no singular é compreendido como um conceito aglutinador que identifica uma forma particular de expressão e pertencimento” (CONRADO, 2016). O termo no plural é compreendido como um coletivo de estudos para expressar “[...] a diversidade das formas e manifestações de sua existência e potencialidades na produção de saberes e conhecimentos formativos que precisam ocupar um lugar de prioridade na formação de professores e dançarinos” (CONRADO, 2016).

ideologia racial projetada a partir do século XIX, e que de acordo com Munanga (2019) utilizou de métodos eugenistas na tentativa de construir uma identidade nacional que teria como resultado o branqueamento da sociedade, tendo como uma de suas formas o apagamento cultural.

Os fatos mencionados são apenas recortes de uma parte da história contada sobre danças praticadas socialmente em dupla no Brasil, a partir da visão dos colonizadores. Dizer que as danças de salão no Brasil nasceram na corte portuguesa é uma afirmação errônea, afinal, a valsa e até mesmo a polca foram danças que chegaram ao nosso país estruturadas e carregadas de intenções e costumes de uma cultura eurocêntrica. É indispensável considerar a história das danças que já estavam acontecendo aqui, compondo a vida cotidiana do povo brasileiro, dos povos africanos e indígenas que aqui viviam, danças que nascem a partir do processo histórico de formação das manifestações culturais brasileiras, tais como: o batuque, o lundu e o maxixe; assim como as danças mais atuais, como o samba de gafieira, a lambada, o forró, entre tantas outras que surgem, dependendo da região a que pertencem, em um país com dimensões continentais.

A colonização protagonizou de forma efetiva ações que auxiliaram para a implantação de um sentimento de inferioridade, onde “o desejo de embranquecer (de ‘limpar o sangue’, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura” (CARDOSO, 2014, p. 969), contribuindo para uma visão marginalizada das danças de matriz afro-indígenas brasileiras, em detrimento da valorização de manifestações culturais europeias. Santos (2017) destaca como o termo batuque é referido de forma pejorativa e generalizante,

Conforme se encontra no Dicionário da Língua Portuguesa (1823) de Antônio de Moraes Silva, o verbete “Batuque” aparece com a definição de “dança, ou baile, usado entre os pretos africanos ou que deles descendem” (SILVA, 1823, p. 327). Outro dicionário do século XIX, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (1875), apresenta o Batuque como “dansa com sapateados e palmas, ao som de cantigas acompanhadas só de tambor, quando é de negros, ou também de viola e pandeiro quando entra gente mais acuada” (DICCIONÁRIO, 1875, s./n). Essa visão turva e desinteressada sobre o que constituiria este conjunto de práticas musicais, coreográficas e organológicas se perpetuou ao longo do tempo tanto no senso comum da oralidade, quanto no âmbito literário (SANTOS, 2017, p. 6).

Os salões da corte são apenas um modelo de espaço social onde aconteceu algumas das danças já mencionadas, e um espaço excludente, por exigir um poder aquisitivo para ser acessado. O imaginário construído acerca de tais

espaços precisa ser ressignificado. Ambientes dançantes podem ser construídos de diversas maneiras e vivências, seja na rua, no quintal, na praça, na quadra, na sala de casa, na laje e até na varanda. Todos esses lugares podem ser terrenos férteis para as danças de salão acontecerem. E de fato, são.

É no fundo do quintal que o samba nasce, é na quadra das escolas ou das comunidades que o forró acontece, que as quadrilhas ensaiam suas apresentações juninas, é na laje que as festas sociais em família ocorrem. Nossa relação com as danças de salão nunca dependeu de um salão nobre, sempre aconteceu em uma roda onde houvesse uma comemoração ou um simples encontro. Da mesma maneira, precisamos ressignificar o **baile**, “reunião festiva, cuja finalidade principal é a dança de par enlaçado... Foi neles que o mundo do samba criou e desenvolveu, graças ao talento de grandes dançarinos, o estilo popularizado como ‘samba de gafieira’” (LOPES; SIMAS, 2021, p. 30).

A contemporaneidade apresenta questões sociais que precisam ser tratadas com urgência, e que são invisibilizadas em ambientes que colaboram para continuidade de práticas, comportamentos e concepções machistas, heteronormativas, racistas e sexistas, que foram concebidas a partir de uma perspectiva eurocêntrica, hegemônica, heteronormativa e patriarcal de mundo. Nas danças de salão e nos ambientes onde elas acontecem, ações para estabelecer determinadas normas e condutas serviram de suporte para o branqueamento de espaços construídos popularmente por pessoas negras. Sistematizado por Isidro Page Fernandez, “o proprietário e infalível guardião moral da casa noturna” (VEIGA, 2013, p. 57), o estatuto da gafieira é um documento oficial que serve como exemplo de tais ações.

Elaborado tendo como justificativa “preservar as nossas raízes, tradições, enfim a nossa cultura”, o trecho introdutório do estatuto afirma que “a gafieira, como carinhosamente é chamada, não é palco de modismos ou de caprichos” (VEIGA, 2013, p. 58). No entanto, ao analisarmos cada artigo que compõe o documento em questão, é possível encontrar aspectos que colaboram com o racismo estrutural. Ao ser entrevistado por Veiga (2013), Isidro Page Fernandez responde a seguinte questão: “Por que não turbante? No meio daquele monte de pano, se leva um canivete ou uma navalha, gilete, alguma coisa, ninguém podia entrar de turbante” (VEIGA, 2013, p. 58). Esta fala marginaliza elementos e símbolos importantes da cultura de matriz africana no Brasil.

O machismo também aparece na determinação das vestimentas femininas e nos comentários feitos na entrevista mencionada anteriormente. A responsabilidade é atribuída à mulher que sofre assédio, ao indicar que tais situações ocorrem devido à roupa que esteja usando, e não culpabiliza o homem que é desrespeitoso.

Vinha mulher com shortinho muito curto e isso é uma coisa que não pode. A mulher brasileira, por sua vez, já tem uma bunda bem caprichada e isso chama muita atenção das pessoas. Isso é para evitar confusão. Evitar porque tinha vezes que entravam mil pessoas. Nessa quantidade toda de gente, sempre tem um atrevido, passa a mão na mulher, essa coisa toda, aí olha o problema! Algumas sim, algumas queriam ser seguidas, mas eram barradas. Se viessem com bermuda decente, tudo bem. Depois que sabiam que na gafeira não permitiam esse negócio, elas mudavam (VEIGA, 2013, p. 60).

A reafirmação da heteronormatividade como padrão a ser seguido entre as duplas dançantes, é algo tratado no Artigo 3, intitulado “No salão não é permitido”, trecho comentado por Isidro Page Fernandez, na entrevista presente no trabalho escrito por Veiga (2013), onde o entrevistado ressalta que “dança de homem com homem é impossível, só em baile gay. Mas mulher com mulher, eu acho isso uma coisa ridícula, pelo menos para a gafeira, então é impossível permitir isso” (VEIGA, 2013, p. 61).

Olhar para os aspectos mencionados não é negar a influência das danças de salão dançadas na corte portuguesa que influenciaram, de alguma forma, as nossas danças de salão, mas compreender que não podemos mais cometer o erro de contarmos uma história exclusivamente narrada a partir da ótica do colonizador, do ponto de vista eurocêntrico.

3. Baile do Meio Dia de Salvador- BA: surgimento

O Baile do Meio Dia nasce para atender a necessidade de uma turma de danças de salão, que se reunia ao meio-dia, e desejava colocar em prática o que era aprendido em aula. Também tinha o intuito de aproximar praticantes, admiradores, profissionais e amantes das danças de salão de Salvador, fortalecendo a prática de dançar em dupla.

A Petrobrás, em 2010, oferecia aulas de dança de salão para os seus funcionários, ao meio-dia, no projeto de bem-estar social realizado pela empresa, chegando ao seu encerramento em 2012. No entanto, as alunas e os alunos

frequentadores das aulas apresentaram vontade de manter as turmas de danças de salão em um espaço particular e no mesmo horário, pois para muitos, era o único horário livre do dia. Desta maneira, como professora de dança, fui em busca de possíveis espaços para estabelecer uma parceria e continuar com a turma.

A Boate B23, localizada no Boulevard 161, no bairro do Itaipara, foi o espaço que apresentou interesse em estabelecer uma parceria. Desta forma, demos continuidade às aulas. Com o avanço dos estudos, a turma começou a sentir necessidade de treinar em momentos extraclasses. Tendo em vista atender tal necessidade, veio a ideia de criar um baile às sextas, no horário das aulas. Como a Boate B23 já era um ambiente propício para realização de eventos, a criação do Baile do Meio Dia foi facilitada. Desta forma, convidamos Carioca Dj para iniciar uma parceria para a realização do Baile. Por já ser uma prática comum no Rio de Janeiro e em outras cidades, Carioca ficou encantado com a possibilidade e, a partir daí, começamos a parceria e produção do evento.

Assim, o Baile do Meio Dia teve sua primeira edição em fevereiro de 2013, uma vez por mês, sempre às sextas. O público inicial era de aproximadamente 30 pessoas. O baile passou a ser conhecido e, conseqüentemente, o público foi aumentando. Mas nem sempre todos compareciam, por ser um dia e horário complicado para quem trabalha. Quem estava na região, sempre dava um jeito de aparecer, nem que fosse para aproveitar uma dança. Assim, fomos ganhando adeptos e a solicitação para que o baile fosse realizado no final de semana foi crescendo.

Desta forma, fomos buscar um novo espaço e um dia da semana que facilitasse o acesso de todas as pessoas ao baile. Em 2017, nasceu a parceria com o Cubanakan, casa de festa localizada no Costa Azul, em Salvador, onde o baile passou a ser realizado uma vez por mês, agora aos domingos. Durante 6 meses mantivemos as edições na sexta-feira, na Pousada Chez Marianne, no Rio Vermelho. Porém, o domingo tornou-se o dia mais atraente para realização do baile e decidimos concentrar o evento em um único dia. Hoje conseguimos atender um público entre 130 e 200 pessoas, e nosso Baile comemora quase 10 anos de existência. Com o crescimento do baile, também ampliamos nossa equipe, convidando Cissa Barbosa, professora e DJ de danças de salão, para compor a programação do baile.

1734

No entanto, com a pandemia provocada pelo COVID-19, tivemos que

suspender a realização do baile. Além disso, Carioca voltou para sua cidade natal, Rio de Janeiro. Retornamos com o baile em abril de 2022, com uma edição especial do mês da dança, e estamos realizando edições bimestralmente. As atrações são decididas a cada edição, sendo composta por dj 's de danças de salão, e a produção é por conta de Jocélia Freire (autora deste artigo, professora e pesquisadora).

3.1 Baile do Meio Dia de Salvador- BA: práticas decoloniais

O Baile do Meio Dia tem como principal objetivo promover a socialização entre as pessoas. Como iniciamos em um local pequeno, onde todas as pessoas ficavam muito juntas, a aproximação e o surgimento de laços entre elas foi acontecendo. Hoje estamos em um local maior, porém tentamos trazer conosco essa característica de socializar e reunir as pessoas por um único objetivo, que é dançar. Claro que não é fácil e precisamos sempre rever nossas ações.

Existe uma prática comum em bailes de danças de salão: a figura do *personal dancer*. Este é um dançarino homem que atua no baile na função de dançar com as mulheres frequentadoras. Inicialmente, recebemos muitas reclamações por parte das mulheres que estavam acostumadas com essa prática, e não entendiam o motivo que nos levava a não oferecer tal serviço no Baile do Meio Dia. Através destas reclamações, fui percebendo que as ações que são realizadas em bailes de danças de salão colaboram para manutenção de um espaço machista, heteronormativo, racista e nada democrático.

Passei a me posicionar contra a colocação de *personal dancer* no Baile do Meio Dia, além de pensar em ações que colaborassem para que as pessoas dançassem entre si e se convidassem para dançar, pois muitas mulheres ficavam aguardando um convite para dançar e não tinham coragem de convidar alguém. Passei a verbalizar tais questões no intervalo entre as atrações do baile, além de fazer plaquinhas com frases, tais como: "Eu também convido"; "Eu também conduzo"; "Dança comigo?" Passei também a conversar diretamente com o público sobre tais questões, além de promover brincadeiras onde as pessoas tinham que dançar umas com as outras, sem necessariamente ser uma dupla composta por um homem e uma mulher.

O perfil do nosso público é muito diferente, pois o Baile do Meio Dia é frequentado por um público diversificado, pessoas que fazem parte de diferentes

escolas de dança ou que nunca fizeram aula, de todas as idades, aquelas que gostam tanto de bailes com músicas mecânicas quanto aquelas que curtem baile com banda, e também as que amam serestas, das pessoas que adoram dançar um bom samba as que esperam ansiosas pelo *zouk* etc. Talvez isso ocorra principalmente pelo fato dos nossos e das nossas DJ 's trabalharem com um repertório musical baseado em músicas específicas, como samba, salsa, bolero, tango, forró, bachata, kizomba etc.

Analisando o estatuto da gafeira, podemos afirmar que somos o oposto perfeito a tal documento. No Baile do Meio Dia, as pessoas aprendem que podem dançar com quem quiser, vestir o que melhor lhes couber, calçar o que lhes for confortável. Normatizar padrões, que nos limitam a atender estereótipos que excluem pessoas, não é o nosso intuito. Se desejamos que as danças de salão se tornem possíveis para qualquer pessoa, precisamos refazer tal estatuto, analisando a conjuntura atual e as exigências da sociedade que vivemos, que são urgentes.

Homem com homem, mulher com mulher, homem com mulher, pessoas com pessoas... Desgenerificando o movimento!



Fig. 2. Baile do Meio Dia. Fonte: <https://web.facebook.com/baileidomeiodiasalvador>

Para todos verem: Fotografia de um salão com pessoas dançando em dupla, no Baile do Meio Dia, na cidade de Salvador-BA, evento de Danças de Salão. Na imagem aparece, mais centralizadamente, duas duplas: à direita, uma dupla de uma pessoa não binária e um homem, a pessoa do lado esquerdo da dupla veste blusa vermelha, calça com listras coloridas, usa máscara de proteção fácil e coque no cabelo, o homem à direita da dupla veste blusa rosa, bermuda branca e usa barba. A dupla à esquerda é formada por duas mulheres, a mulher à esquerda da dupla veste blusa dourada, saia preta, máscara de proteção facial, óculos de grau e travessa no cabelo, a mulher à direita veste blusa vermelha, calça preta e máscara de proteção facial. Ao fundo, há várias pessoas dançando. As informações são afirmadas a partir da aproximação da realizadora do evento com as pessoas participantes.

Observar durante quase uma década as transformações ocorridas nas danças de salão de Salvador, através dos encontros promovidos pelo Baile do Meio Dia, é acompanhar as escrevivências que foram sendo construídas de maneira singular. Perceber que as pequenas ações estabelecidas no baile, de alguma forma, resultaram em reflexões acerca de concepções que, durante muito tempo, colaboraram, e ainda colaboram, para manutenção de uma dança, muitas vezes, excludente.

Ressignificar as relações construídas ao dançar em dupla, entendendo a necessidade de estabelecer uma reconfiguração do formato de bailes, é indispensável para a construção de ambientes que tenham práticas antirracistas, antimachistas, anti-homofóbicas, estabelecendo um olhar decolonial sobre as danças de salão e suas práticas, compreendendo que “nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana” (EVARISTO, 2020, p. 29), o que também irá contribuir na ressignificação da história contada acerca destas danças.

4. Baile do Meio Dia: das escrevivências às escrevidanças

Se o texto escrito é um lugar de memória, o texto dançando também é. E nas danças de salão, é no baile que a escrita acontece. Cada pessoa com quem dançamos colabora para uma escrita única. Uma dança não se repete nunca, mesmo que dancemos a mesma música com a mesma pessoa algumas vezes. No improviso em dupla no salão, nada se repete exatamente igual.

No baile surgem escrevivências construídas a partir da relação estabelecida entre duas pessoas, unidas pelo abraço, no entanto outros fatores são indispensáveis para que a improvisação aconteça: a música, as pessoas que estão dançando ao redor, os garçons e garçonetes que passam, são fatores que determinam como a escrita no salão será desenvolvida.

Pensar a escrita do salão como uma relação estabelecida a partir da escrevivência apresentada por Conceição Evaristo colabora para entendermos que todas as estruturas de movimentos presentes nas danças de salão surgem de um vasto repertório que foi, e é fruto de grandes encontros dançantes que ocorreram antes mesmo do salão, no formato que conhecemos hoje, existir.

Existem composições de movimentos extremamente evoluídas, resultado

das manifestações culturais que representam a resistência das matrizes africanas, seja no tango, no samba, na salsa, na lambada, no bolero ou no forró, dentre tantas outras danças. Se todas essas danças chegaram até aqui, com tantas evoluções, só foi possível pelas escrevivências anteriores. Não se trata de um único livro, é uma grande enciclopédia em espiral que não para de crescer.

Os códigos construídos para se comunicar através do abraço, e do que chamamos de condução para um possível movimento e para estabelecer um diálogo dançante, é algo muito bem desenvolvido e que vem sendo aprimorado a partir da dança de cada pessoa que passou de geração a geração suas percepções e ensinamentos de como utilizar essa tecnologia avançada que é o dançar em dupla através do abraço.

No entanto, como cada corpo/corpa irá utilizar desses códigos de condução, e assim estabelecer suas conexões com outro corpo/corpa, é algo individual, que a cada composição de duplas poderá surgir escrevivências/escrevidanças totalmente diferentes, pensando escrevidanças como as danças que escrevemos durante o improviso no salão.

5. Considerações finais

O Baile do Meio Dia apresentou, em uma década de existência, o quanto mudamos durante sua trajetória. Porém, também reafirma o quanto estamos conectados com cada dupla, cada passo dado para chegar até aqui e virarmos um artigo científico de uma pesquisa de doutorado. Foram os erros e acertos na produção, realização e cada dança que nos impulsionou até essa escrevidança, que não é apenas a escrita da vivência, mas é a escrita da vivência em dança, neste caso específico, as danças de salão.

Cada risco dado no chão, se estivessem marcados até hoje nos salões por onde passamos, que desenho daria? Quantas histórias contaríamos? Quantos passos surgiram? Quantos laços foram construídos por essas linhas no salão? É uma escrevidança incrível. Marcamos a história das danças de salão da Bahia, e vamos deixar aqui o nosso registro para que, no futuro, outras pessoas continuem essa espiral que circula junto com nossas escrevidanças na ronda do salão.

Referências

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do Ser.** 2005. 339f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 2 set. 2022.

EVARISTO, C. Abertura. *In*: NUNES, I. R.; DUARTE, C. L. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FIGUEIREDO, A. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Revista Tempo e Argumento**, [S. l.], v. 12, n. 29, p. 1-24, maio/2020.

FREIRE, F. J. O. Amefricanizar e Afrocentralizar: o ensino das danças de salão por uma perspectiva feminista decolonial. *In*: CONGRESSO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 6, 2ª edição virtual, 2021. **Anais eletrônicos [...]**, Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - Editora ANDA, 2021.

LOPES, N; SIMAS, L. A. **Dicionário da história social do samba.** 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NEVES, D. F. **Dança(s) popular(es), brinquedo de gente grande: etnoimplicação e multirreferencialidade no currículo da Escola de Dança da UFBA.** 2016. 262 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

NUNES, J. M. N.; INFANTE, M. **Pesquisa-ação: uma metodologia de consultoria.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1996.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, M. Perspectivas descoloniais e os estudos da música de matriz africana: aproximações possíveis. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE CULTURA, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS DO RECÔNCAVO, 1, 2017, Santo Amaro. **Anais [...]**, Santo Amaro, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/34529302/Perspectivas_descoloniais_e_os_estudos_da_musica_de_matriz_africana_aproximações_poss%C3%ADveis. Acesso em: 2 set. 2022.

SÃO JOSÉ, A. M. **Samba de gafieira: corpos em contato na cena social carioca.** 2005. 184f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SILVEIRA, P. V. **Entre a dama e a bruxa:** relatos rebeldes na dança de salão. Rio de Janeiro, 2021.

VEIGA, F. B. A dança das regras: a invenção dos estatutos e o lugar do respeito nas gafeiras cariocas. **Antropolítica - Revista Contemporânea De Antropologia**, Niterói, n. 33, jul./dez. 2012.

Francisca Jocélia de Oliveira Freire (UFBA)
E-mail: joceliafreiredancadesalao@gmail.com
Doutoranda em Dança pelo PPGDança/UFBA (2021). Mestra em Dança pelo PRODAN- UFBA (2020); especialista em Metodologia do Ensino pela FSBA (2011).
Licenciada em Dança (2008) e em Educação Física (2017), ambas pela UFBA.
Professora de Artes no Ensino Fundamental II, em Nazaré- BA. Integrante do Grupo Gira - Grupo de Pesquisa em Culturas Indígenas, Repertórios Afro-Brasileiros e Populares.

1740

Populares.

Corpo casa, território mente

Jéssica Mascarenhas Barbosa (PPGDAN - UFRJ)

Comitê Temático Dança e Diáspora Negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: As dinâmicas hierárquicas legadas pela colonialidade são responsáveis por interdições subjetivas profundas nxs sujeitxs, e seu principal interesse, é que as violências cotidianas continuem a passar despercebidas e se mantenham sem reação. O corpo é território da memória, da descoberta e criação de sentidos de pertencimento, autoestima, através dele interagimos em coletividade. Este estudo pretende analisar parte do processo de pesquisa e criação do ebó RAPSódia Em Busca de Judith, meu primeiro solo autobiográfico, como caminho potente para identificação de lacunas nas histórias coletivas a partir de uma história familiar. Uma das estratégias coloniais foi apagar a memória pessoal e deixar a marca do não pertencimento. Atuar na direção do resgate da memória é uma reação contracolonial e de criação de caminhos de pertencimento. As práticas ancestrais negras são formas de aquilombamento que possibilitam que as histórias individuais se tornem espelhos das histórias coletivas. Quando umx sujeitx se reconhece nx outrx, as estruturas de opressão vão sendo desveladas, e vias de potência são encontradas. Essa análise se propõe a pensar a arte de estética negra como agenciadora contracolonial, que encanta e firma o corpo dx sujeitx como casa, e compreende a coletividade como território.

Palavras-chave: SAÚDE MENTAL: BIOGRAFIAS NEGRAS: CONTRACOLONIALIDADE :CORPO CASA

Abstract: The hierarchical dynamics bequeathed by coloniality are responsible for creating profound subjective interdictions, and their main interest is that the usual colonial violence remains unreacted. The body is a territory of memory, of discovery and creation of senses of belonging, self-esteem, through which we interact collectively. This study intends to analyze part of the research process and creation of the ebó RAPSódia Em Busca de Judith, my first autobiographical solo, as a powerful way to identify gaps in collective histories, based on family history. A great colonial strategy was to erase personal memory and leave the mark of non-belonging. Acting towards the rescue of memory is also a countercolonial reaction. Black ancestral practices are forms of quilting that allow individual histories to become mirrors of collective histories, when a subject recognizes himself in the other, the structures of oppression are unveiled, and avenues of power are found. This analysis proposes to think about the art of black aesthetics as a countercolonial agent, which enchants and establishes the subject's body as a home, and understands the collectivity as a territory.

Keywords: MENTAL HEALTH: BLACK BIOGRAFIES: COUNTER-COLONIALITY: BODY HOUSE

Proponho um exercício de imaginação: se esse texto fosse um vídeo ou um áudio em que eu precisasse fazer minha audiodescrição? Aquelxs que não me veem, vão compor a minha imagem a partir daquilo que eu digo sobre mim. O que eu quero dizer sobre esse corpo, essa cor de pele, de olho, essa textura de cabelo, sobre as roupas que visto e o espaço físico de onde falo, hoje? Eu digo hoje, criando para mim a possibilidade de talvez amanhã ser outra coisa, de estar em outro lugar, não por indecisão, mas pela possibilidade de fluidez, do vir a ser, transformar-me, devir. Até onde eu posso escolher de fato dançar essa possibilidade de ser outra, outro, outre, diante de um mundo que me lê e me categoriza? Quando eu me descrevo para aquelxs que não me veem, aquelxs que me veem já me traduziram, antes que eu possa me apresentar, quem me enxerga já fez uma leitura e tradução minha. Descrever-se é uma ação de acessibilidade e uma ação política, me apresento dando os contornos da casa corpo e criando território para que ela exista. Assim, aquelxs que conseguem me ver podem acessar meu lugar de fala, e eu enquanto corpo casa exercito meu direito a apresentar a tradução de quem sou. Através desse texto você pode fazer um exercício de imaginação: me traduzir de múltiplas formas e em determinados momentos lidar com algumas categorizações que vão se impor.

Enquanto a indagação filosófica quase sempre centra a questão do que constitui a “identidade pessoal” nas características internas da pessoa, naquilo que estabelecerá sua continuidade ou auto identidade no decorrer do tempo, a questão aqui seria: em que medida as práticas reguladoras de formação e divisão do gênero constituem a identidade, a coerência interna do sujeito e, a rigor, o status autoidêntico da pessoa? Em que medida é a “identidade” um ideal normativo, ao invés de uma característica descritiva da experiência? (BUTLER, 2018, p. 17)

Danço de forma espiralar, pés enlameados de passado, ao mesmo tempo em que minhas mãos lançam cartas para o futuro, não meramente como projeções utópicas ou pessimistas, mas como aquilo onde as mãos tocam para empenhar o suor de todo corpo. As palavras escritas nesta carta são reescritas, pensadas, sentidas, na compreensão de que o futuro é sobre aquilo que se faz do presente.

Sou sujeita à medida que escrevo esse texto e não objeto, danço minhas inquietações. Inquietações que foram paridas junto com Cícero, misturas à sangue, placenta, suor, choro, muito amor, e mortes incalculáveis. Cícero nasce, Rio de Janeiro, 19 de outubro de 2017, na beira de minha cama, um parto domiciliar desejado, com a presença de minha mãe. No momento mais difícil do parto eu vi

no limiar da história do mundo (OLIVEIRA, 2006 apud MARTINS, 2021, p. 33).

O predomínio de uma formação centrada no pensamento do homem cis branco hetero europeu, legou ao Brasil a ignorância sobre a vastidão e diversidade do terceiro maior continente do mundo, e de que a noção de raça foi criada e desenvolvida no período moderno no contexto do tráfico de escravizados. Esse contexto faz com que muitas pessoas ainda hoje, comentam o equívoco de dizer que os africanos venderam seus irmãos e irmãs. No mundo medieval os europeus orientais eram os escravizados, o termo “escravidão” deriva da palavra “eslavo”, são os povos ibéricos que restringem a servidão ao povo africano.



Fig. 2. Baobá. Fonte: Google¹

Para todos verem: Algumas dezenas de árvores Baobás

Fanon (2008) fala sobre o quanto que o racismo e o colonialismo são modos sociais de ver o mundo e viver nele, e que as pessoas negras são construídas como negras. Hartman (2021) conta que a definição mais universal da palavra escrava é estrangeira, e que nas rotas de comércio de escravizadas, africanes vendiam aqueles que não faziam parte de seu clã. A raça se torna solidariedade e “parentesco” quando as pessoas que foram sequestradas de África, já separadas de seus vínculos de língua, cultura e família buscam algo que as una na tentativa de curar uma ferida. Faustino, especialista em Fanon, reflete que diante de ataques discriminatórios, afirmar as identidades negadas é necessário, e inspirado em Fanon afirma:

¹ Disponível em: <https://www.fazendohistoria.org.br/blog-geral/2021/6/29/a-rvore-do-esquecimento-e-a-historia-dos-servios-de-acolhimento-no-brasil>

o branco precisa morrer enquanto branco para que o negro e a negritude não tenham mais razão de existência, pois a emancipação se efetiva quando ambos, brancos e negros, estiverem libertos de sua brancura e de sua negrura (FAUSTINO, 2022, p.39).

Quantas famílias próximas de nós desconhecem a genealogia de seu tronco familiar? Muita gente narra desconhecer a história familiar já na linhagem do avô e da avó. Essa “falta de memória” fez parte de uma estratégia, já que “uma escrava sem passado não tinha vida para vingar” (HARTMAN, 2021).

Um pequeno arbusto leguminoso encontrado na savana, era chamado de manta uwa, que significa ‘esquecer a mãe’, em haussá [...] Manta uwa fazia esquecer parentes, perder de vista o próprio país e parar de pensar em liberdade (HARTMAN, 2021, p. 198).

A compreensão de que família vem de laços sanguíneos é um conceito branco extremamente conectado com o interesse de acumular dinheiro e defender a propriedade privada. Quando vamos pesquisar as árvores genealógicas da maioria das famílias negras neste país, nos deparamos com a árvore do esquecimento, com muitas histórias de violências, silenciamentos e apagamentos enquanto os brancos acumulam propriedades e bens, sobrenomes e heranças. Na cultura africana, as raízes da Baobá representavam os ancestrais e as memórias da comunidade, o tronco representava as crianças e os jovens. Predominante na região de Madagascar, a Baobá é a simbologia e compreensão de que o ser humano se constituiu a partir de nós, e não do eu.

Hartman, escritora estadunidense, nos chama atenção de que o significado mais universal da palavra escrava é estrangeira, “uma pária perpétua, a migrante coagida, a estrangeira, a criança envergonhada da linhagem” (HARTMAN, 2021). O colonialismo para se alicerçar criou muitas estratégias, dentre elas, articulou formas de fazer interdições subjetivas profundas nxs sujeitxs, e o apagamento da memória foi uma dessas estratégias, já que consequentemente gera essa sensação de não pertencimento. As inúmeras violências cotidianas acabam se mantendo sem reação, não só por que se tornam tão habituais ao ponto de serem imperceptíveis para maior parte da população, como um caveirão adentrando uma comunidade da periferia, matando idosos, crianças, mães, justificando uma chacina como ato heróico de “caçar bandido”. Essas inúmeras violências muitas vezes não encontram reação, por que para toda reação do “oprimido”, existirá algum tipo de lei ou regra que vai gerar uma violência ainda maior, e que será legitimada pelo Estado.

A pessoa da favela é essa estrangeira de quem Hartman fala, é o jovem que morre entregando ifood num acidente de moto e é desligado da empresa por ‘má conduta’, é uma avó negra e toda uma cultura ancestral vinda de África que precisa ser apagada da família. Carolina Maria de Jesus disse que a favela é o quarto de despejo da cidade. Dou minha mão esquerda para Carolina, puxando com a mão direita Estamira, e junto a elas coloco diante do meu corpo casa, ‘os espertos ao contrário’, para que eles se arrisquem a jogarem com a gente.

O corpo é território da memória, da descoberta e criação de sentidos de pertencimento, auto-estima, através dele interagimos em coletividade. É no corpo e através dele que a memória resistiu e atravessou os tempos. Martins (2002) nos convida a pensar a memória, não a partir de seu maior lugar de reconhecimento, a escrita, mas a partir da voz e do corpo, onde esta se inscreve, se grava e se postula, e denomina os gestos e inscrições grafados pela voz e pelo corpo, como *Performances da Oralitura*.

A ancestralidade é aquilo que permanece do passado, e não somente um olhar para o passado, é legado às gerações do presente, ao mesmo tempo que herança para as gerações futuras. Leda Maria Martins desenvolveu vasto estudo sobre performance, a partir da noção filosófica-conceitual africana Bantu-Kongo de *Tempo espiralar*. Passado, presente e futuro, não como uma sucessão linear do tempo, mas como inseparáveis e coexistentes, uma compreensão do tempo que reconhece tudo aquilo que existe enquanto presença, “nas temporalidades curvas, tempo e memória são imagens que se refletem” (MARTINS).

FANON (2008) nos fala sobre como as relações de poder e exclusão passam pelo corpo e pela subjetividade, e explicita no conceito “epidermização da inferioridade”, esse processo em que pessoas negras são ditas inferiores pela sua cor de pele, gerando conseqüentemente nelas, uma sensação de não-pertencimento.

O que se passa no mundo nos atravessa e produz subjetividade (GUATTARI, 1992). O sofrimento psíquico não é da ordem da intimidade, ele é político (LUCAS VEIGA, 2019, p. 1).

Aquelxs que vivem em um contexto de opressão, se sentem não pertencentes, desumanizadxs e isso gera sofrimento psicossocial. Existe uma estrutura de discriminação que foi erigida pela colonização e que se perpetua por essa burguesia, principalmente branca e herdeira, que se afasta do povo, defende a

meritocracia, e acredita na existência de democracia num país onde 15 milhões de pessoas vivem em insegurança alimentar, segundo a ONU no mapa da fome. A formação do Brasil foi violenta e aqui nunca existe democracia. É negado o direito básico de pertencer, que é ter moradia e comida. É negado o direito existencial de pertencer, que é ter autoestima, poder se expressar de forma livre em seu gênero, sexualidade, profissão, modo de vida. Fanon acreditava que uma mudança só seria possível a partir de uma reestruturação radical do mundo que superasse as alienações psicossociais e curasse as feridas físicas e psíquicas do “complexo colonial” (FAUSTINO).

Durante três anos de residência artística e pesquisa no Programa Casa B, do Museu Bispo do Rosário no Rio de Janeiro, em parceria com Pedro Sá Moraes, sob orientação de Diana Kolker, foi realizada essa pesquisa teórico-prática integrando arte saúde mental que gerou uma peça-filme e uma peça chamada Em Busca de Judith. Durante esse processo descobri que o racismo, capacitismo, o machismo, a lgbtqia+ fobia, geram marcas profundas em nossa subjetividade, e uma das maiores delas é a sensação de não pertencer. Essa dança de hoje é capoeira de ginga mandingueira, que se sacode para distrair e depois golpeia, uma dança contracolonial que afirma a dissidência enquanto ética de vida e de pertencimento.



Fig. 3, 4 e 5. Em Busca de Judith, Itaú Cultural, São Paulo, 2022. Fotos de Jéssica Mangaba

Para todos verem: Três fotos diferentes no mesmo fundo preto de palco de teatro. Na foto 1 a atriz se lava, na foto 2 prepara o banho de ervas, na foto 3 se lava erguendo o braço para o alto.

Em uma vida estruturada para nos negar o direito à memória, tanto por que apaga a nossa história, quanto por que nos mata antes do tempo, um mundo que nos adoce, que nos nega direitos básico à vida, eu me pergunto se espiralar para o passado, cavar enchendo as unhas de terra para descobrir algo embaixo dela, uma pista qualquer que seja sobre aquilo de que fui feita, em matéria e em memória, já seria atuar na direção de buscar pelo próprio pertencimento.

A ideia que se tem de escrever, quase como uma obrigação moral, incorpora a crença de que a história pode ser interrompida, apropriada e transformada através da prática artística e literária” (hooks, 1990, p. 152). Escrever este livro foi, de fato, uma forma de transformar, pois aqui eu não sou a “Outra”, mas sim eu própria. Não sou o objeto, mas o sujeito (KILOMBA, 2020, p. 27).



Fig. 6, 7 e 8. Judith, Anacleon, Jéssica e Cícero. Acervo Pessoal.

Para todes verem: Judith em fundo azul, foto antiga. Anacleon aos dezoito anos em retrato 3x4. Jéssica amamentado Cícero recém-nascido

No processo de pesquisa de “Em Busca de Judith” fui do biográfico para o político, do particular para o coletivo, dancei sobre os escombros de minhas memórias, que são nossas memórias, quando falamos de saúde mental e de ancestralidade negra no Brasil. Colonizaram a nossa mente, mas a gente pensa com o corpo, e o corpo é lugar de memória. A ancestralidade não é algo somente espiritual ou familiar, da árvore genealógica, mas uma linha que se desenha ao longo do tempo. Se pensamos com o corpo, já que corpo é memória, fazer essa rota de busca pela memória é atuar na direção da construção de pertencimento. Esse processo de busca é um processo de descobrir como pertencer, como desatar os nós coloniais e afirmar nossa existência. Criar e cultivar memória é uma forma de criar pertencimento, principalmente através desta casa que é o corpo. Corpo é casa,

a mente seu território subjetivo.

O tempo em que se dizem os mitos e o tempo em que se cultuam os mortos também se caracterizam por ser uma (com)posição de recorrências e analogias. A sua nota principal é a reversibilidade. Reversibilidade que é estrutural, pois abraça retornos internos (MARTINS, 2021, p. 31).

Reafirmo em uma cena do primeiro ato da peça filme, a importância da emancipação financeira feminina, trazida por Virgínia Woolf em seu livro *Um teto todo seu*, de 1928, no qual ela diz que “uma mulher precisa ter dinheiro, um teto, um espaço próprio”, e busco estabelecer uma interpretação com a frase, na qual “espaço próprio” não se refere somente a materialidade da casa, mas a poder expressar-se politicamente, sexualmente, profissionalmente, uma luta feminista por emancipação em muitas direções de pertencimento.

A loucura durante muito tempo foi considerada uma enfermidade feminina. Estatisticamente encontra-se uma evidência de que isso se deve à situação social da mulher, que cumpre papéis de esposa, filha, amante, mulheres que são silenciadas, destinadas a cuidar do lar e servir à família. Virilocal, é um adjetivo do latim, viri que significa homem, marido, e a palavra diz respeito a um novo casal em que os cônjuges vão habitar na casa do homem. Muitas mulheres que tiveram direito a uma casa, tiveram porque davam conta da carga doméstica, da educação dxs filhxs. Garcia, antropóloga carioca que se dedicou ao estudo sobre mulher e loucura diz, “que as mulheres são mais toleradas em casa, pois delas depende o trabalho doméstico” (GARCIA, 1995). A pesquisadora relata ter conversado com 68 mulheres entre 16 e 67 anos sobre as causas de suas internações em hospitais psiquiátricos. As mulheres buscam mais o auxílio psíquico que os homens, e ela observou em sua pesquisa, que essa estatística aponta o fato de que uma vida numa sociedade patriarcal faz com que muitas mulheres entrem em colapso. O que acontece quando uma mulher, que tem direito a casa de forma patrilínea, passa a não cumprir mais essa função?

Se a loucura pode ser definida como a falta ou a impossibilidade de dialética, em função de uma situação fechada que não oferece alternativas nem saídas, a mulher com sua não-história e a falta de dialética da situação em que foi obrigada a viver pode nos fornecer a dimensão de como vêm sendo socialmente construídas esta loucura e esta impossibilidade dialética (BASAGLIA apud GARCIA, 1995 p.115).

Um filho nos faz olhar de forma profunda para nossa ancestralidade e

minha maternidade me revelou a importância de conhecer mais sobre minha origem, de poder acessar as minhas memórias familiares. Foi assim que me dei conta das lacunas existentes na história da minha família. Nunca tinha visto uma foto de minha avó paterna, e até meu filho nascer mal sabia dizer seu nome. O que estaria por trás desse apagamento? Uma mulher negra e pobre do interior da Bahia, que ainda no puerpério foi manicomializada no Hospital Juliano Moreira, em Salvador, de forma compulsória por seu marido. Esta mulher recebeu alta e por não ter para onde ir, se manteve no hospital como costureira, permanecendo lá até a sua morte em 1957, 13 anos depois. Ela teve alta e não teve para onde ir, ele adoeceu e foi parar no manicômio. Ela que era mãe de outras quatro crianças, foi silenciada pelo machismo e racismo, e teve a manutenção do seu apagamento feito pela família à custa de muita dor e de outros adoecimentos psíquicos. Buscar Judith me levou a encontrar muitas outras Judiths.

Em busca de Judith é um Ebó, palavra em Yorubá que significa sacrifício, do latim sacro, sagrado, ofício relativo à atividade, trabalho. Numa concepção brasileira, um dos sentidos que Ebó pode ter é o de oferenda, algumas vezes ofertada como agradecimento. Na tradição, Ebó é oferecido na intenção de equilíbrio do Ìwa Pèlé, que significa ética, boa conduta, e só pode ser elaborado através de consulta oracular. *Em busca de Judith* apresenta-se como uma oferenda artística, um alimento oferecido a este tempo, a um espaço que um dia foi manicômio.

Evoco Glória Anzaldúa no seu texto *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*:

Esqueça o quarto só para si - escreva na cozinha, tranque-se no banheiro. Escreva no ônibus ou na fila da previdência social, no trabalho ou durante as refeições, entre dormir e acordar. Eu escrevo sentada no vaso. Não se demore na máquina de escrever, exceto se você for saudável ou tiver um patrocinador - você pode mesmo nem possuir uma máquina de escrever. Enquanto lava o chão, ou as roupas, escute as palavras ecoando em seu corpo. Quando estiver deprimida, brava, machucada, quando for possuída por compaixão e amor. Quando não tiver outra saída senão escrever (ANZALDÚA, 2000, p. 233).

Referências

ANZALDÚA, G. Speaking in tongues: a letter to Third World women writers. *In*: MORAGA, C.; ANZALDÚA, G. (orgs.). **This bridle called my back**: writings by radical women of color. New York: kitchen Table, p. 165-74, 1981.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero** [recurso eletrônico]: feminismo e subversão

da identidade. 1 ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2018.

GARCIA, C. C. **Ovelhas na névoa, um estudo sobre as mulheres e a loucura.** Rio de Janeiro, Record, 1995.

FAUSTINO, D. **Frantz Fanon e as encruzilhadas: Teoria, política e subjetividade.** São Paulo: Ubu editora, 2022.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: Ed UFBA, 2008.

HARTMAN, S. **Perder a mãe.** 1 edição, Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2021.

LONGHINI, G. D. N. Da cor da Terra: etnocídio e resistência indígena. **Tecnologia e cultura - Revista do CEFET**, Rio de Janeiro, v.: il., p. 65-73, 2021.

MARTINS, L. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela.** 1 ed. - Rio de Janeiro, Cobogó, 2021.

VEIGA, L. Descolonizando a psicologia: notas para uma psicologia preta. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, p. 244-248, 2019.

Jéssica Mascarenhas Barbosa (PPGDAN - UFRJ)

Jéssica Barbosa é atriz e realizadora baiana, com uma produção artística e de pesquisa voltada para os temas da saúde mental e corpos dissidentes. Formada pela Escola Técnica Martins Penna, licenciada em dança pela Faculdade Angel Vianna, e mestranda pelo PPGDAN - UFRJ. Em 2022 participou das peças *Chega de Saudade* (Sesc Consolação) de *Aquela Cia* e *Em busca de Judith* (Itaú Cultural) com direção de Pedro Sá Moraes. Trabalhou com Eliana Monteiro/Teatro da Vertigem (Levante), Aderbal Freire Filho (Orfeu da Conceição), Juracy de Oliveira (Nordeste Místico), Marco André Nunes/*Aquela Cia* (Mar de Ressaca). Foi indicada a melhor atriz pelo Festival do Rio (2021) com o filme *O pai da Rita de Joel* (2022) Zito Araújo. Idealizadora e mediadora dos encontros *Interfaces: arte e saúde mental*, foi artista residente no Programa Casa B (Museu Bispo do Rosário).

1751

Não se nasce mulher, porque não existia “mulher”: questões de gênero no matriarcado e nas danças negras a partir de Oyèrónkè Oyěwùmí e Ifi Amadiume

Joceline Gomes Silva (UFBA)

Comitê Temático Dança e Diáspora Negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: Este artigo é parte de uma pesquisa em andamento e abordará os estudos das pensadoras nigerianas Oyèrónkè Oyěwùmí e Ifi Amadiume sobre a construção da categoria gênero, especialmente da categoria “mulher”, em suas respectivas comunidades. É possível estabelecer uma relação entre os conceitos trazidos por estas autoras e a conceituação de matriarcado de Cheikh Anta Diop, considerando que essas três referências africanas buscam discutir o lugar das mulheres na sociedade. Há um debate cada vez mais presente nas danças negras sobre haver ou não movimentos “masculinos” ou “femininos”. As que serão abordadas neste estudo, a saber: Simbologia dos Orixás e Passinho Foda, não fazem distinção de gênero em sua prática, sendo, por isso, praticadas indistintamente por pessoas de todos os gêneros. Por meio da revisão bibliográfica sobre matriarcado, gênero, cultura afro-brasileira e danças urbanas, iremos demonstrar de que forma a criação (e a imposição) da categoria gênero pode ter retirado autonomia e protagonismo das mulheres e o quanto isso influencia em sua presença nas danças negras hoje.

Palavras-chave: MATRIARCADO. GÊNERO. MULHERES. DANÇA. DANÇAS NEGRAS.

Abstract: This article is part of an ongoing research and will approach the studies of Nigerian scholars Oyèrónkè Oyěwùmí and Ifi Amadiume on the construction of the gender category, especially the category “woman”, in their respective communities. It is possible to establish a relationship between the concepts brought by these authors and Cheikh Anta Diop's conceptualization of matriarchy, considering that these three African references seek to discuss the place of women in society. There is a debate nowadays in black dances about whether or not there are “male” or “female” movements. The ones that will be discussed in this study, namely: Symbology of the Orixás and Passinho Foda, do not distinguish between genders in their practice, being, therefore, practiced indistinctly by people of all genders. Through a bibliographic review on matriarchy, gender, Afro-Brazilian culture and urban dances, we will demonstrate how the creation (and imposition) of the gender category may have taken away the autonomy and protagonism of women and how much this influences their presence in black dances today.

Keywords: MATRIARCHY. GENDER. WOMEN. DANCE. BLACK DANCES.

1. Ninguém nasce, torna-se

Antes de qualquer coisa, é importante destacar que o título deste trabalho é um *clickbait*. Na linguagem jornalística, um *clickbait* é um título chamativo, impactante que serve para atrair o público para ler seu material. Ao misturar informações e referências tão diversas no mesmo título, com certeza eu chamei sua atenção. Mas, como um bom *clickbait*, te digo: o título foi só mesmo para chamar a atenção. Afinal, existe mulher. Sempre existiu mulher. Mas não a mulher que o ocidente construiu. E é sobre isso que este artigo vai falar, a partir da perspectiva de duas grandes escritoras, pensadoras, intelectuais africanas.

Qualquer pessoa que já estudou ou já leu alguma coisa sobre gênero, especialmente com referência às mulheres, passou pela clássica frase de Simone de Beauvoir em sua obra *O Segundo Sexo* (1980, p. 9): “ninguém nasce mulher: torna-se”. A imagem do gênero como algo construído socialmente e não dado biologicamente contribuiu para a compreensão e discussão dos papéis de “homens” e “mulheres” na sociedade. Contudo, a perspectiva trazida por Beauvoir visava acrescentar argumentos ao debate que se formava na época, buscando atender a uma demanda crescente das mulheres na metade do século XIX: sair da esfera doméstica, trabalhar fora de casa, eleger seus/suas representantes e participar da vida pública da sociedade. Entretanto, é preciso questionar: todas as mulheres tinham essa demanda? Quem eram essas mulheres? Nitidamente não eram mulheres negras, pois estas já estavam trabalhando dentro das casas das mulheres brancas, criando seus filhos, limpando suas casas, talvez a várias gerações. As mulheres negras já participavam da esfera pública e já trabalhavam fora de casa, inclusive, contra a sua vontade, tendo sido sequestradas em África e levadas para países que não escolheram, para trabalhar de forma escravizada e permanecer subalternizada mesmo após a formalização da abolição da escravatura nesses territórios. Ou seja, quem era essa mulher que “torna-se mulher”? E que mulher ela se torna? Como?

Oyèrónkè Oyèwùmí, em seu livro “A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero” (2021), afirma que muitas populações africanas só conheceram as categorias de gênero “homem” e “mulher” após a colonização europeia, e somente então passaram a incorporá-las como funções sociais, conforme praticado no ocidente. Segundo Oyèwùmí, as

funções sociais eram estabelecidas a partir de outros critérios, como força e tamanho, ofício praticado pela linhagem familiar e necessidades mais urgentes da comunidade.

Entre os *Nnobi*, povo Igbo da Nigéria Oriental, uma “mulher” reconhecida como autoridade e com alto poder aquisitivo poderia ter várias “esposas”. Este é o mote da pesquisa de Ifi Amadiume (originalmente publicado em 1987, e republicado em 2015) em *Male Daughters, Female Husbands* (Filhas masculinas, maridos femininos, em tradução livre), no qual explica que a poligamia permitia que mulheres se casassem entre si, desde que comprovassem ter condições socioeconômicas para manter várias famílias. Amadiume (2015) destaca que o termo “marido” não é uma palavra associada ao gênero masculino, mas um título social, referente a um tipo específico de autoridade familiar que pode ser atribuído tanto a homens quanto a mulheres.

2. Definir é limitar. E se eu não definir?

A maior dificuldade deste artigo foi conseguir definir, ou melhor, explicar o que seriam “mulheres” e “homens”. Porque nenhuma das autoras estudadas se baseia apenas na biologia para definir as pessoas. Ao contrário, consideram que é esta a questão que torna o gênero um tema tão complexo, além de uma ferramenta de hierarquização e opressão. As autoras citadas buscam romper com essa classificação binária e ocidental de gênero associada ao sexo biológico, à aparência, mas os textos explicam também que existem determinadas características biológicas que diferenciam as anatomias, o que não pode ser ignorado completamente, pois há situações em que esta informação é relevante. Oyèwùmí, por exemplo, usa em sua obra o termo “anamacho” e “anafêmea”, “ana” referindo-se à “anatomia”, quando deseja falar de homens e mulheres cisgêneras, em trechos em que a fisiologia da pessoa em questão é uma informação relevante para o debate que se segue.

Confesso que este momento da escrita é bastante delicado, pois, como disse Oyèwùmí (2021, p. 23), criticar o gênero é criar e recriar o gênero, e tendo em vista que o Brasil é uma criação ocidental, já surgiu intrinsecamente generificado. Consequentemente, encontramos muita dificuldade para pensar para além dessas categorias. Lendo essas autoras, tentei não detalhar a anatomia para explicar as categorias “homem” e “mulher”, nem usar “corpos com útero” para definir quem seria

uma “mãe”, mas me encontrei em uma encruzilhada epistemológica, e que por não ter solução, solucionada está. As obras abordadas não discutem por exemplo se ao falar sobre “mulheres” referia-se às mulheres cisgênero (que se identificam com o gênero que lhes foram atribuídas no nascimento) e transgênero (que não se identificam). Porém, quando referia-se à “mãe” e questões relacionadas à maternidade, era possível observar uma tendência a priorizar pessoas com útero, apesar de compreender que o poder de uma mãe passa pela matripotência, e não necessariamente pela sua anatomia. Mas como não destacar a importância do útero gerador de uma vida?

Uma coisa é fato: o debate sobre a importância da mãe numa sociedade passa necessariamente pela matripotência. Para Oyèwùmí, a matripotência está relacionada principalmente à senioridade, ou seja, ao respeito às pessoas mais velhas, às que vieram primeiro. Segundo a autora, a matripotência “descreve os poderes, espiritual e material, derivados do papel procriador de *Ìyá*” (OYÈWÙMÍ, 2016, p. 3). E por “poder material” é possível compreender também, mas não somente, a capacidade de gerar e nutrir a partir do próprio corpo. Todavia, a própria autora considera que traduzir *Ìyá* ou *Yèyè* como mãe é “altamente problemático”, pois “mãe” é um conceito genericado para o ocidente, mas não é (ou não era, antes da colonização) para o pensamento iorubá. Vamos por partes.

Ìyá é aquela quem cria junto a *Ẹlédàá* (Quem Cria, divindade criadora de todos os seres), ou seja, co-criadora da humanidade, e como apenas pessoas com útero procriam, não possui gênero. O que parece contraditório é facilmente compreensível: se somente esta pessoa é capaz de realizar tal tarefa, não há outra com quem ela possa ser comparada, logo, não há diferença, hierarquia, esta é a única capaz, portanto, não há binômio. Além disso, Oyèwùmí relata que homens e mulheres escolhem espiritualmente suas *Ìyá*¹ e estas por sua vez se conectam a sua prole da mesma forma, incondicional e independentemente de seus gêneros, antes mesmo da concepção física. Ou seja: a “mãe” é uma categoria tão poderosa, tão única, que não existe comparação, ela é única, portanto, sem gênero.

Apesar de contar com uma “dualidade sexual” (ADESINA, 2010, p. 199), os *Nhobi* eram matricêntricos, ou seja, a mãe era o centro da vida em comunidade e as características de gerar e nutrir uma vida, seja material ou imaterialmente, eram

¹ O tradutor do texto explica que: O termo iorubá *Ìyá* é utilizado indistintamente no singular e no plural.

estendidas à vida em comunidade. Contudo, isso não estabelecia uma hierarquia entre os sexos ou entre gêneros, pois compreendia-se a importância do masculino e do feminino para o equilíbrio que gera a vida, mas também, o protagonismo das pessoas com útero para a geração dessa vida. Não havia, entretanto, funções pré-estabelecidas socialmente por conta dessa dualidade. Havia condições específicas que determinavam de que forma as funções sociais seriam preenchidas, independentemente do sexo, e o papel de chefe da família era sem gênero (AMADIUME, 1997, p. 21).

Resumindo: a mãe biológica, o útero que gera, gesta, o seio que nutre possui sim um poder enorme de vida que se estende para a comunidade. Mas há também figuras matripotentes que não geram filhos biológicos (mesmo dotadas de útero), mas que por serem reconhecidas em suas famílias e comunidades como personalidades centrais, que gerenciam as atividades e iniciativas, também ocupam esse lugar de “mãe”. É o caso, por exemplo, das “mães de santo” (iyalorixás), que não precisam ter gestado seus “filhos de santo” para assumirem esse lugar central em suas vidas. O terreiro sendo um lugar originalmente organizado por *Ìyá* não precisava fazer esse debate de gênero. Contudo, hoje, no Brasil, há muitos homens nessa função, e até o título recebeu outro nome: “pai de santo” (babalorixá), teoricamente pela tradução de “baba” ser “pai” – o que Oyèwùmí também explica tratar-se de uma tradução do inglês. De uma forma ou de outra, o terreiro, no Brasil, assume esse lugar referência de acolhimento, de nutrição para o corpo e para a espiritualidade dos povos africanos que aqui chegaram, ou seja, imbuído de uma matripotência e de uma energia matriarcal já presente no espaço a partir de suas características. Mas esse é outro debate. O ponto aqui é: a senioridade e a matripotência são as características principais que definem o matriarcado, e não necessariamente a biologia, apesar de sua importância na geração de uma vida.

Tendo tudo isso dito, considero necessário ressaltar que as próprias autoras seguem usando os termos “homens” e “mulheres” em suas obras apesar de todo esse debate. Logo, também as usarei por fazer-lhes referência.

3. Poligamia, gênero e chefia familiar

Amadiume (2015) explica que a poligamia permite que mulheres se casem entre si, com mais de uma esposa, desde que comprovem ter condições

socioeconômicas para manter essas famílias, o que somente as mulheres dotadas de algum status social e autoridade eram capazes. Apenas essas mulheres assumiam o lugar de “marido”, ou seja, uma pessoa que provê os recursos materiais para sustentar uma família. “No caso dos *Nnobi* e do Reino do Dahomey², as mulheres autorizadas a governar o comércio tinham poder e autoridade, assim como os homens, e caso a mulher quisesse alcançar um elevado status social na comunidade, ela tinha que assumir o papel de marido e formar sua própria família” (PORTILHO, 2019, p. 73). Apenas com esse nível de autonomia financeira e grande reconhecimento social é que ocorriam os casamentos, e somente então a mulher recebia o título de marido (LECAPOIS, 2018; AMADIUME, 2015). O termo “marido”, segundo Amadiume (2015), não é uma palavra associada ao gênero masculino, mas um título social, referente a um tipo específico de autoridade familiar que pode ser atribuído tanto a homens quanto a mulheres.

As funções relacionadas à maternidade, entretanto, permaneciam restritas às pessoas com útero, mas não apenas à mãe biológica de uma criança. Tratava-se de uma atividade coletiva e compartilhada, que, para o povo *Nnobi* era representada pela expressão *Ummune*. O ditado nigeriano popularizado “é preciso uma vila inteira para criar uma criança” representa a construção de uma maternidade coletiva e demonstra o senso de pertencimento nesse tipo de organização social. O próprio termo *Ummune* também representa essa maternidade estendida, podendo ser substituído por “filhos de uma mesma mãe”, e “aqueles que comem da mesma panela”, expressando valores de compaixão, coletividade, amor e paz. Os valores relacionados à paternidade estão presentes no termo *Umunna*, que se expressam pela competitividade, valor, força e violência. A autora explica que essa diferença se dá por conta da oposição entre *Mkpuke*, a unidade matricêntrica em que o foco das relações públicas e privadas está em torno da mulher-mãe; e *obi*, que representa a casa ancestral focada no homem.

Havia, portanto, um princípio organizacional de dualismo sexual por trás da estrutura da economia, que era sustentado por várias ideologias de gênero. Esses princípios e ideologias governavam as atividades econômicas de homens e mulheres. Também regulavam o acesso à riqueza e prescreviam status e papéis baseados em conquistas, como títulos e acúmulo de esposas, que, na sociedade nativa, traziam poder, prestígio e mais riqueza.

² Grafia original do popularmente conhecido “Reino do Daomé”, que corresponde atualmente ao Benim, e que existiu entre os anos de 1600 e 1904, enviando um grande número de pessoas escravizadas ao Brasil no século XVIII.

distingui-los” (idem, p. 19). Nesse sentido, a autora usa os conceitos de “sexo” e “gênero” como sinônimos e explica que, na sociedade Oyó-lorubá,

não havia mulheres – definidas em termos estritamente generificados – naquela sociedade. Mais uma vez, o conceito “mulher”, usado e invocado nas pesquisas, é derivado da experiência e história ocidentais, uma história enraizada em discursos filosóficos sobre as distinções entre corpo, mente e alma, em ideias sobre determinismo biológico e ligações entre o corpo e o “social”. (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 20)

Chegamos então ao título deste trabalho: não existia mulheres. Não da maneira como o ocidente as coloca, com o gênero como categoria analítica visual, social e cultural. Visual no sentido destacado por Oyěwùmí, da prevalência do “olhar generificado” (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 28) para os corpos na sociedade ocidental, que estabelece funções sociais a partir das diferenças biológicas visíveis. Para ela, isso demonstra a prioridade do sentido da visão no ocidente, algo que também pode ser percebido pelo termo “cosmovisão”. A utilização deste termo é, portanto, “eurocêntrica”, quando utilizada para descrever povos e culturas que privilegiam outros sentidos (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 29). “O termo ‘cosmopercepção’ é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais” (idem, *ibidem*). A cosmopercepção não privilegia um único sentido, e sim, uma combinação de vários e a valorização à percepção de todo o corpo diante de uma determinada experiência. A dança, sendo uma arte que mobiliza todo o corpo e, portanto, todos os sentidos, ganharia amplitude epistemológica se pensada a partir da cosmopercepção, sobretudo as Danças Negras.

A maioria das danças negras é praticada por homens e mulheres sem distinção. As movimentações da Simbologia dos Orixás, ensinadas nas aulas de danças afro-brasileiras, por exemplo, não mudam seu padrão conforme quem está dançando, apesar de remeterem a personalidades reconhecidas popularmente como homens ou mulheres. O Passinho Foda, surgido no Rio de Janeiro entre 2004 e 2005, opera da mesma maneira, com homens e mulheres fazendo as mesmas movimentações. Seriam as Danças Negras a representação do equilíbrio entre o masculino e o feminino, fundamento do matriarcado?

Em sua clássica obra *A Unidade Cultural da África Negra: Esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica* (2014), o senegalês Cheikh Anta Diop explica que, no matriarcado, as mulheres eram o centro de suas comunidades, sendo respeitadas, cultuadas, valorizadas e exaltadas por sua

característica de gerar e nutrir uma vida, sendo as maiores autoridades tanto da vida pública quanto da privada. Aqui, analiso que o autor refere-se à anatomia de corpos com útero, pois o debate sobre gênero não se faz presente em sua obra. Sendo um dos precursores nos estudos sobre matriarcado em África, faz-se necessário trazer suas argumentações para esta pesquisa. Para Diop, o matriarcado trata-se de uma relação de equilíbrio entre masculino e feminino, com protagonismo deste último, diferentemente do patriarcado, em que os homens se consideram superiores às mulheres. Segundo ele, a poligamia era uma prática nas sociedades africanas, e a mulher não se encontrava em posição de subalternidade.

Muitas Danças Negras surgiram em contextos urbanos, sendo também chamadas de Danças Urbanas. As danças surgidas na diáspora africana, ou seja, nos países fora do continente africano, mas que receberam um enorme contingente de pessoas africanas a partir do processo de escravização apresentam movimentações que remetem às danças tradicionais africanas. O processo de preservação de expressões culturais não é simples, e sofre com perdas, acréscimos, supressões, sobretudo no contexto de violência profunda que a população negra passou na diáspora desde o século XVIII. Mas uma característica foi mantida: o ensino das Danças Negras era, em sua maioria, feito de forma oral, geracional, por mulheres pretas, reconhecidas como figuras de autoridade em suas comunidades, em espaços como os terreiros e festas familiares.

Dois conceitos trazidos por Amadiume e Oyèwùmí explicam esse protagonismo: a matripotência e a matrigestão. São termos que destacam o poder de criação, co-criação e organização da sociedade em torno das mães. A gestão de recursos físicos, financeiros, espirituais por parte das *Ìyá*/matriarcas/mães é diferente de outros tipos de gestão, pois passa por esse grande poder e igualmente enorme responsabilidade dessas pessoas que gestam, geram, nutrem e organizam a vida privada, pública, econômica e cultural de uma determinada sociedade. Daí o conceito da “matrigestão”, significando, literalmente, essa gestão matriarcal, que é orientada por princípios espirituais oriundos da capacidade de gerar e nutrir vidas, material ou imaterialmente.

A matripotência, associada à matrigestão, pode ser melhor compreendida como esse movimento de protagonismo das matriarcas, em que elas são o centro da vida pública e privada por sua capacidade de co-criar: vidas, pessoas, realidades divinas no espaço terreno, recursos físicos, financeiros, econômicos, artísticos e

culturais. A matripotência é a potência da vida, que tudo pode criar e co-criar. *Ìyá* é a representação máxima do poder, associada à mãe e sua capacidade de gerar o que há de mais valioso: a vida, e tudo que provém dela, seja individual ou coletivamente.

Uma pessoa que melhor pode explicar as características de matrigestão e matripotência nas Danças Negras é Naná Viana, professora de Simbologia dos Orixás e produtora cultural. Naná relata que a experiência de ser mãe modificou sua percepção do mundo e seu respectivo trabalho. Para ela, o matriarcado está associado a “sentir a vida” – a cosmopercepção de que fala Oyèwùmí –, experiência que ela visa compartilhar em sua atuação como professora.

A partir desse sentido, de sentir o universo, de sentir toda a minha ancestralidade, sempre me dando colo, sempre me dando amor, eu levo isso pra minha sala de aula, porque isso é verdade na minha vida. O matriarcado na minha vida está nessa sensação de sentir a vida, eu sinto todo o feminino me abraçar, todas as *Ìyàmi*⁶ me abraçarem, me darem força, o meu fogo vem daí, do feminino, e ele move montanhas. (VIANA, 2022)

A maternidade, em sua opinião, é uma construção diária e de poder ilimitado, diferente do patriarcado, que “vem com essa estrutura de limitar, de falar ‘esse quadrado é assim, esse é assado’, estruturar as coisas, e o matriarcado é o lugar do livre, do ser, do sentir, não do explicar. Está nas emoções”. Ao falar sobre seu filho, Kainán, de sete anos, se emociona e chora, e afirma que “ser mãe é se emocionar. Se emocionar com o simples sorriso da criança e dizer ‘graças a deus você me escolheu’”, resgatando novamente o que diz Oyèwùmí sobre a escolha da *Ìyá* e essa ligação pré-terrena entre mãe e filho.

Codazzi IDD, do bonde Imperadores da Dança, primeiro bonde de Passinho Foda do Rio de Janeiro, relata que ama ser mãe, e que sua filha fica “dançando o dia inteiro, rebolando essa bunda dela”, seguindo o exemplo da mãe.

⁶ “*Ìyàmi*, Mãe Ancestral, divindade mítica, representação coletiva das entidades genitoras ancestrais femininas, divindade das práticas religiosas afro-brasileiras. *Ìyàmi* veio para o Brasil com descendentes de populações da África Ocidental, mãe primordial, matriz primeira da qual advém toda a criação do mundo material”. AZEVEDO, Vanda Alves Torres. *Ìyàmi*: símbolo ancestral feminino no Brasil. Orientador: Prof. Dr. Ênio José da Costa Brito. 2016. 153 p. Dissertação (Mestrado) – Ciência da Religião, PUC-SP, São Paulo, 2016. p. 06.
Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/1982/1/VandaAzevedo.pdf>. Acesso em 13 mai. 2022.

Codazzi era, no momento da entrevista, professore⁷ à frente do projeto Afrofunk Rio, que mistura danças de matriz africana tradicionais com movimentações de quadril associadas ao funk carioca. “Ela [a filha] me tem como referência também, e eu estou viva é para isso. Para ser referência do meu melhor para ela. Eu quero ser o meu melhor pra ela”. Elu⁸ reforça a todo momento a importância de empoderar a mulher e o quanto deseja fazer isso por meio do seu trabalho, seja pensando na sociedade como um todo, seja pensando em sua filha.

Minha filha me vê como linha de frente, como referência, como artista, como dançarina, tipo “ai, minha mãe na televisão”, e tipo assim, se a mamãe pode, ela vai crescendo sabendo que ela é uma mulher que ela pode tudo, entendeu? Ela pode ser modelo, ela pode dançar no meio dos homens, ela pode vencer uma batalha, ela pode ser o que ela quiser, então minha meta de vida é essa: criar ela pra isso (CODAZZI, 2022).

Considerações Finais

As *ìyá*, conforme especificado por Oyěwùmí, estão representadas no trabalho e na fala dessas professoras, que trazem para suas relações familiares (domésticas) e de aulas (públicas) essas energias de criação e co-criação. Compreendem sua maternidade como parte de algo maior, anterior e que perdurará para além de suas vidas, e que, portanto, não é separada de sua atuação como professoras e artistas. É possível perceber que a prática e o discurso estão muito próximos daquelas que os têm, o que denota que as Danças Negras estão, sim, imbuídas dessa “energia matriarcal”, da matripotência e da matrigestão, independentemente de gênero.

Referências

ADESINA, J. Práticas da Sociologia Africana: Lições de endogeneidade e gênero na academia. In: SILVA, T. C.; COELHO, J. P. B.; SOUTO, A. N. (Orgs.). **Como Fazer Ciências Sociais e Humanas em África**: questões epistemológicas, metodológicas, teóricas e políticas (Textos do Colóquio em Homenagem a Aquino de Bragança). Dakar: CODESRIA, 2012. p. 195-210.

⁷ Codazzi se reconheceu como uma pessoa não-binária ao longo da pesquisa e prefere a utilização de pronomes neutros. Por isso o uso de “professore”, que seria a forma neutra para o termo “professora”.

⁸ Pronome neutro alternativo para “ela” ou “ele”.

AMADIUME, I. Gênero e economia [o século XIX]. *In*: ALVES, Miriam Cristiane (org) et al. **Matripotência e Mulheres Olusó**: memória ancestral e a enunciação de novos imaginários. Porto Alegre: Rede Unida, 2021.

AMADIUME, I. **Male Daughters, Female Husbands**: Gender and Sex in an African Society, Londres: Zed Books, 2015. E-book Kindle.

AMADIUME, I. **Reinventing Africa**: Matriarchy, Religion and Culture. Interlink Publishing Group, 1997.

DIOP, C. A. **A Unidade Cultural da África Negra**: Esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica. Coleção Reler África. Luanda, Angola: Edições Mulemba da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto, 2014.

OYĒWÙMÍ, O. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução de wanderson flor do nascimento. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

Joceline Gomes Silva (UFBA)

E-mail: jocelinegomesdanca@gmail.com

Mestranda em Dança na Universidade Federal da Bahia. Mother da House of Hands UP DF. Imperatriz da House of Zion. Integrante do bonde Imperadores da Dança. Jornalista e pós-graduada em Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça pela Universidade de Brasília e em Dança e Consciência Corporal pela Estácio.

Fernando M.C. Ferraz – orientador (UFBA)

E-mail: fernandoferraz@hotmail.com

Doutor em Artes e Mestre em Artes Cênicas pelo Instituto de Artes da Unesp de São Paulo. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA e do Mestrado Profissional em Dança - PRODAN, Coordenador do Curso de Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança do PPGDança/UFBA.

1763

Pretagogia como concepção filosófica e referencial teórico- metodológico para ensino e criação da Dança: ensaios iniciais

Keila Estefany Danielle de Oliveira (UFBA)

Comitê Temático Dança e Diáspora Negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: Esta afrografia¹ tem o propósito de alimentar-se do referencial teórico-metodológico Pretagogia (Sandra Petit, 2015) no campo de conhecimento da Dança, articulando as problemáticas da desnutrição da lei 10.639/03 que se aproxima do entendimento que são raras às experiências de institucionalização de práticas efetivas para o cumprimento da lei mencionada. Com intuito cartográfico, serão aqui apresentados fragmentos da minha trajetória de vida que revelam já uma filosofia preta de resistência justificando a insistência em metodologias negras anticoloniais na dança, bem como os conceitos operatórios desse afro referencial em pauta, e ainda caminhos possíveis para elaboração de processos artísticos-pedagógicos antirracistas na dança ilustrados, neste caso, com uma atuação concreta no *Projeto de Extensão de Monitoria* na disciplina *Laboratório de Criação Coreográfica II* do curso de Licenciatura em Dança da UFBA.

Palavras-chave: PRETAGOGIA. METODOLOGIAS NEGRAS EM DANÇA. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA. FILOSOFIA AFRICANA.

Abstract: This afrography aims to feed on the theoretical-methodological framework Pretagogy (Sandra Petit, 2015) in the dance's knowledge field, articulating the problems of "innutrition" of law 10.639/03 that approaches the understanding that are rare the experiences of institutionalization of effective practices to comply with the aforementioned law. With cartographic purposes, will be presented here fragments of my life trajectory, which already reveal a black philosophy of resistance justifying the insistence on anti-colonial black methodologies in dance, and the operational concepts of this afro-referential, as well as possible paths for the elaboration of anti-racist artistic-pedagogical processes in dance illustrated, in this case, with a concrete performance in the *Monitoring Extension Project in the discipline Laboratory of Choreographic Creation II of the course of Degree in Dance from UFBA*.

Keywords: PRETAGOGY. BLACK METHODOLOGIES IN DANCE. ANTI-RACIST EDUCATION. AFRICAN PHILOSOPHY.

¹Afrografia quer dizer "o corpo, os gestos e a voz reescrevem as heranças africanas na Diáspora que são relevadas pelas linguagens não a verbal a do corpo como performance da memória" (MARTINS, 1997). Entende-se aqui que essa escrita nada mais é que uma materialização do meu corpo em outras imagens-poéticas.

Estação I - Sankofa



Fig. 1. Adinkra² Sankofa. Fonte: imagens Google.

Para todes verem: imagem em negrito de um pássaro que pega uma pedra na direção contrária de seus pés que estão virados para frente.

AGÔ! Peço permissão aos meus ancestrais, as minhas mais velhas e mais velhos para atravessar essa encruzilhada. Que as minhas palavras possam ser guiadas compassadas com a verdade do meu coração.

Você que optou por investir seu tempo nesta leitura, meus agradecimentos pela sua energia e disponibilidade. Gostaria de iniciar localizando de onde parte minha cosmopercepção de mundo e de educação. Eu não seria africana caso não o fizesse assim, começando pelo começo, trazendo essas “pedras” da experiência do passado para o presente como forma de reverência, resistência, continuidade e conscientização racial como simboliza o pássaro Sankofa.

Eu sou Keila Estefany Danielle de Oliveira, natural de Curitiba-Paraná, filha sanguínea da senhora Valdete Maria que foi vaqueira e atualmente é faxineira, e do senhor Jucerlei Alves, vaqueiro e artesão. No sul, meus pais tiveram 4 filhos, e com o casamento conflituoso minha mãe pegou dois desses e percorreu de cidade em cidade morando de favor nas casas alheias até chegar em São Paulo onde teve outro breve casamento, e depois disso com mais 2 filhos e sem estudos foi muito custoso conseguir uma função melhor remunerada do que a de diarista. Segundo a

²Conjunto de símbolos que representam ideias expressas em provérbios. O adinkra, dos povos Akan da África ocidental (Gana), é um entre vários sistemas de escrita africanos, fato que contraria a noção de que o conhecimento africano se resume apenas à fala. Consultar em: Adinkra | Ipeafro.

crença das pessoas próximas de que ela quem não queria trabalhar, não durou muito o acolhimento nas casas e a última opção foi morar nas ruas.

Nas ruas tinham alguns princípios básicos de sobrevivência: disputar comida com os ratos nas caçambas, se proteger do frio com papelões e/ou em casarões abandonados, e fugir de violações dos nossos corpos. Para nós meninas isso significava estupro. Embora o contexto fosse de escassez, nossa mãe exigia que fossemos para a escola independente de qualquer causa.

A escola era um refúgio para mim, lá eu podia comer. E depois das aulas aguardar para pegar as sobras com as tias da cozinha e levar para minha família. Por outro lado, o contexto escolar foi pouco acolhedor com as minhas especificidades de criança negra e pobre. Comumente eu era acusada de ladra por outras crianças que consideravam minha estética e comportamento introspectivo suspeitos. E para as autoridades adultas da escola eu devia provar inocência. Além disso, também era diariamente insultada com apelidos de “casparenta”, “cabelo duro”, “fome-zero”, “nariz de batata”, “beijola”, “catadora de latinha”, dentre outros.

No ensino médio eu acreditava que por mais que fosse uma aluna extremamente dedicada com os estudos nas escolas públicas talvez eu precisasse de um cursinho para adentrar a universidade pública e isso eu não teria como custear. Então, fabulei sobre a possibilidade de estudar numa escola particular. Pesquisei as 10 “melhores” escolas de São Paulo e encaminhei cartas contando minha história e indicando que gostaria de receber uma oportunidade de bolsa de estudos. Enfim, já no 1º ano do ensino médio na EJA- Educação de Jovens e Adultos na Escola Monsenhor João Batista de Carvalho recebi um telefonema de uma dessas escolas.

Foi realmente um momento muito marcante na minha subjetividade, eu sentia que alguém estava olhando para mim, que nem tudo estava perdido, que agora era minha vez de erguer a cabeça e gritar pro mundo: EU VENCI!

Ao contrário do que idealizei, nesta escola eu fui a absoluta aberração pelos seguintes três piores anos da minha vida! Em grupo, eles tinham metodologias de aniquilamento da minha pessoa. Desde constrangimento pelo meu modo de falar, ridicularizações da minha estética, exclusão de qualquer atividade em grupo para estudos à expressivo nojo de toda ação que eu tivesse, por exemplo, o fato que eu não tinha condições de almoçar nos restaurantes das redondezas do centro de São Paulo como eles (filhos de empresários, políticos, juízes) e passar a levar marmitta, e

isso ser motivo de impetuosas zombarias e eu altamente constrangida, sem aliados para contornar essas situações, passar a comer sentada no vaso do banheiro com as pernas suspensas, em completo movimentos silenciosos para que não ouvissem o garfo bater na tapoer. Foram anos de adoecimentos.

Desistir nunca foi uma opção! Desistir da educação significava desistir de mim porque nos meus pensamentos e só poderia mudar o meu rumo e da minha família sanguínea, estudando.

Estação II - Akoma Ntoso

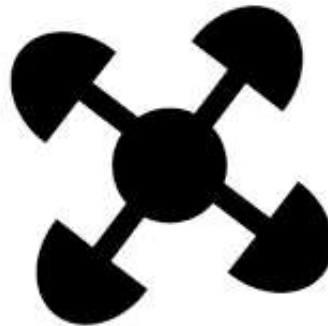


Fig. 2. Adinkra Akoma Ntoso. Fonte: imagens Google.

Para todos verem: imagem em negrito de 4 corações interligados por um círculo no centro.

Além da v.ida-escola, eu posso dizer que estar viva hoje tem relação com o destino de ter encontrado pessoas que puderam ver o que eu não conseguia naqueles cenários todos de violências. Assim como o Akoma Ntoso, meu coração está interligado com esses quilombos que me formaram.

Na pré-adolescência eu me aproximei de uma ONG que atendia crianças pobres da comunidade do Jd. São Luís na Zona Sul-SP, embora não fosse perto da casa que a obra da piedade da igreja Congregação Cristã no Brasil nos emprestou com a condição que frequentássemos a igreja, eu percorria quilômetros à pé para aprender nos cursos ofertados pela ORPAS-Obras, Recreativas, Profissionais, Artísticas e Sociais. Neste lar eu pude estudar ainda que muito jovem, um pouco sobre música, teatro, dança, contabilidade, administração, recursos humanos, empreendedorismo, inglês e espanhol. E tive a honra de ser reconhecida como aluna Ouro, mais tarde como a mais jovem professora de dança da comunidade e diretora júnior com direito a votação e contribuições críticas nas reuniões dos

líderes.

Muito fortemente, além da ORPAS, eu fui integrante de um importante quilombo cultural, o grupo de percussão e dança afro-brasileira È DI Santo. Guiados pelo nosso mestre Rabi, natural do recôncavo baiano, nossos estudos e referenciais tinham como chão o grupo afro Ilê Aiyê. Neste lar eu dei os primeiros passos com a gentileza, afeto, carinho, cuidado que meus mais velhos tinham com a minha pessoa, em direção ao espelho. Ao espelho da minha negritude, ancestralidade, e pertencimento afro.

Esses quilombos me incentivaram a escolher o território baiano para continuidade da minha formação negra-africana. E foi assim que em 2015 vim parar na cidade mais negra fora de África. Salvador-Bahia.

Estação III - Aya

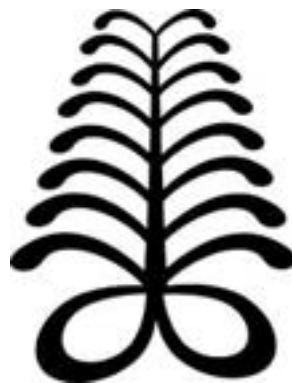


Fig. 3. Adinkra Aya. Fonte: imagens Google.

Para todes verem: imagem em negrito de uma samambaia.

Na minha afrofabulação³ e dos meus mais velhos, o curso de Licenciatura em Dança da Escola de Dança da UFBA constaria grande influência nessa formação negra-africana pela razão de estar localizada na cidade mais negra fora de África, devendo sobretudo dialogar com esse contexto.

Entretanto, para nossa surpresa, as práxis vivenciadas em cada “disciplina” do currículo não eram atravessadas nem enfatizavam os saberes e fazeres afro-brasileiros, africanos, e indígenas. Raramente líamos autores e autoras negres. Os estudos eram fundamentados por referências como Rudolf Laban, Jacques Delors, Paulo Freire, Helena Katz, Humberto Maturana, Jacques Rancière,

³Afro fabular aqui entendido tem a ver com imaginar, com “o exercício de fabular, inventar, forjar genealogias, filiações, imagens, arquivos” (FREITAS, 2018, p. 114).

Boaventura de Sousa, Jorge Larrosa, Edgar Morin, Christine Greiner, Isadora Duncan, Gilles Deleuze, Antônio Damásio, Lia Robatto, Marilena Chaui, André Lepecki, entre outros. Pensadores muito importantes para subjetividades brancas. Tampouco, tínhamos professores negres.

Somente em 2016, quando houve o concurso para as matérias de Estudos do Corpo e Estudos de Processos Criativos com ênfase em Danças Populares, Indígenas e Afro-brasileiras foi que passamos a contar com a presença da nossa mestre, Oyaci, mulher negra, itaparicana, Marilza de Oliveira e experienciar, criar, refletir dança a partir de sua metodologia *Ossain como poética para uma dança afro-brasileira*. No entanto, essa aproximação não foi suficiente no suprimento das lacunas do currículo no que se refere à material didático e disciplinas específicas que tratassem de filosofias africanas, afro-brasileiras, e indígenas para um ensino antirracista da dança.

Ao debruçar-se sobre o histórico das escolhas quanto aos currículos, o quadro de professores, as metodologias em dança, e atitudes interpessoais pautadas nas “relações de poder”, o mestre, pesquisador, arte-educador, dançarino e coreógrafo Jádriel Ferreira Santos (2018) escancara o racismo institucional da Escola de Dança da UFBA e afirma que:

São muitos os desafios para a inserção de projeto educacional voltado para a diversidade étnica e cultural negra brasileira que de fato atenda às demandas da sociedade na realidade da Escola de Dança da UFBA, que ainda está muito distante das recomendações e determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que diz respeito principalmente às Leis 10.639/03 e 11.645/08 (SANTOS, 2018, p. 200).

É urgente que a Escola de Dança da UFBA reconheça seu racismo institucional ao longo de sua existência e adote medidas que possam dar visibilidade para a presença negra e, conseqüentemente, para sua produção intelectual e contribuição para o campo da dança que de modo efetivo estejam no currículo e em todo processo de formação dos futuros professores de Dança (SANTOS, 2018, p. 200).

Renato Noguera, bacharel, licenciado, mestre, doutor em filosofia, elenca uma série de argumentos, dentro do escopo de um pensamento antirracista na discussão do ensino da filosofia nas escolas também em afroperspectiva. E ao delimitar os conteúdos de sua obra *O ensino de Filosofia e a lei 10.639*, contextualiza essas tais diretrizes da educação nacional:

A Lei 11.645/08 altera a Lei 10.639/03, subsumindo esta. Pois bem, em linhas muito gerais, o movimento negro brasileiro, através de estratégias,

negociações, ponderações e alianças, protagonizou a formulação da lei 10.639/03 e o apoio decisivo, cinco anos depois, à Lei 11.645/08. Esta, por sua vez, foi um resultado das articulações dos povos indígenas. As referidas leis instituíram a mudança do Art. 26-A da Lei 9.394/96, a LDB. Portanto, ficou estabelecido que os estudos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Índigena são obrigatórios em todas as modalidades de ensino e níveis de educação (NOGUERA, 2020, p.17).

A filósofa, professora, palestrante, Katiuscia Ribeiro, defende que “o combate ao racismo em sala de aula passa por refletir sobre a emancipação dos povos negros, emancipar significa possibilitar o acesso do ser humano à própria condição de sua humanidade, reconhecendo que esse corpo existe como matéria e pensa como intelecto” (RIBEIRO, 2017, p. 45), neste sentido confluem com a compreensão das intelectuais negras que tratam a capacitação de professores para efetiva aplicabilidade da Lei 10.639/03,

A história africana nesse país precisa estar em todas as esferas. O Brasil é um país construído e edificado pela população negra e como que a sua história não compõe a cultura desse país, o ensino desse país?. E algo que nós precisamos cada vez mais investir para pensar a permanência/vigência da Lei 10.639/03 é a formação de professores (RIBEIRO, 2020).

O advogado, filósofo e professor universitário, presidente do Instituto Luiz Gama, considerado um dos mais importantes intelectuais brasileiro, Silvio Almeida, em uma de suas palestras intitulada de: *História da discriminação racial na educação brasileira*, reflete sobre o processo da construção social e subjetiva do sujeito(a) a partir da Educação. Observa que na teoria muito se fala que a educação é transformadora e emancipatória, porém para que isso aconteça precisamos entendê-la como um projeto político já que “se não fosse a educação o racismo não teria como se reproduzir”, “o racismo faz parte de todos os projetos e processos educacionais” (ALMEIDA, 2018).

O período mais solitário e angustiante da minha graduação foi mormente nos estágios finais. Isto porque o curso de licenciatura em dança da UFBA não me capacitou no sentido de atuar em consonância com as diretrizes para educação das relações étnico-raciais.

Note que, na minha trajetória, o racismo é indubitável e se manifesta com diferentes máscaras ao longo do tempo. Foi, principalmente, nessas circunstâncias educacionais onde eu aprendi que tudo que vem do negro não tem valor, não é bonito, não é importante na construção da nossa sociabilidade, não é digno, não tem humanidade, não é filosofia, não é história, não faz história, não é cultura, não tem

nada que deva ser estudado e apreciado por isso justificaria-se a exclusão dos saberes negros da formação básica à superior. Isto posto, meu caminho de estudos não poderia ser diferente do qual questiona os euroreferenciais como única possibilidade de vida, pelo fato desses negarem também a minha humanidade matando-me ainda que simbolicamente.

Tal qual uma Aya (símbolo que sugere sabedoria, autonomia, desenvoltura ao estilizar uma samambaia, planta que possui a característica de crescimento em lugares difíceis), minhas investigações intencionavam encontrar um respaldo teórico-prático no qual eu pudesse me aterrar para pensar as aulas de dança na EJA- Educação de Jovens e Adultos da Escola Campinas de Pirajá (onde estagiei) que fugissem de meras reproduções de técnicas corporais, porém que refletissem todo um modo de comunicação, vestimentas, conteúdos, modos de avaliar, processos metodológicos criativos e elaborações artísticas. Foi assim que abracei a Pretagogia, referencial propositivo e questionador, rebelde na sua forma de pensar, e altivo na sua forma de andar.

Estação IV - Baobá: a árvore dos saberes Pretagógicos



Fig. 4. Árvore baobá africana (imagem conservada em estoque). *Crédito: © EcoView/stock.adobe.com. Fonte: imagens Google.*

Para todes verem: imagem de uma grande árvore com múltiplos galhos, preenchidos com folhagens esverdeadas, sustentados por um tronco grosso terroso. Céu azul sem nuvens ou pássaros. Solo de terra e mais ao fundo, pasto verde.

A Pretagogia é uma filosofia africana e referencial teórico-metodológico muito atribuído ao campo da Educação, mas que pode naturalmente ser uma tecnologia nas práticas artístico-pedagógicas em dança em direção à uma educação antirracista.

Você deve ter se perguntado por que estudar dança a partir da filosofia?. A pergunta não deveria ser: por que não pensar dança a partir da filosofia?. Filosofia segundo o Dr. Renato Nogueira é “cozinhar o pensamento”; “filosofia tem a ver com

uma culinária dos afetos pensantes” (NOGUERA, 2022), eu diria mais, que as experiências vivenciadas, os valores e ensinamentos assimilados das narrativas das nossas mais velhas e velhos, e tudo que atravessa o nosso corpo é uma *elaboração de pensamento no e pelo corpo* (ouvi isso em algum lugar porém por ora não me recordo quem falou rsrsrs). Significa dizer, por exemplo, que ao adentrar a sala de aula o que constitui a sujeita(o) mediadora da dança não é apartado do seu fazer-pensar. A própria dança não está dissociada das filosofias dos povos, pode você identificar na história da humanidade um momento no qual não havia dança?

Com isso, penso também que filosofias africanas sempre estiveram presentes na minha trajetória, nos quilombos, nas estratégias de sobrevivências, no cultivo da espiritualidade, nas narrativas de mim, ou seja, neste momento do percurso de pesquisa acadêmica é que verbalizo essa filosofia entendida aqui também como Pretagogia.

Sistematizada pela caribenha Dra. Sandra Petit, a Pretagogia tem como conceitos operatórios: *Tradição da oralidade; Pertencimento afro; Ancestralidade; Circularidade; Espiritualidade; Sacralidade do Corpo; Senioridade; Corpo Dança Afroancestral; Transversalidade; Produção Didática* (PETIT, 2015).

Os conteúdos que podem ser trabalhados dentro dessa concepção são estimulados pelo o que Petit nomeou de *Marcadores das Africanidades*, esses identificam nossas relações com a África e as Diásporas Negras perpassando todas as (i)materialidades dos conhecimentos africanos. Petit, registrou 30 desses, contudo, dado o caráter “questionador, mal-criado em atitude” (PETIT, 2015, p.19) da Pretagogia, os marcadores das africanidades não são enrijecidos, como pessoas filosóficas podemos investigar, criar, e reconhecer outros marcadores, pois

A Pretagogia tem uma perspectiva das diversidades, e se trabalha as diversas Áfricas, por isso devemos localizar de qual África estamos falando. Tudo que é trabalhado em sala deve ser contextualizado, e recortado, para não criarmos uma África genérica (PETIT, 2019).

Quadro 1 - Marcadores das Africanidades

<p>1. História do meu nome;</p> <p>2. Histórias da minha linhagem, inclusive agregados;</p> <p>3. Mitos/lendas/o ato de contar histórias/valorização da contação de histórias;</p> <p>4. Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/territorialidades e desterritorialidades negras (movimentos de deslocamentos geográficos, corporais e simbólicos);</p> <p>5. Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida;</p> <p>6. Pessoas negras referências da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referências do mundo, significativas para mim;</p> <p>7. Simbologias da Circularidade: tempos cíclicos e da natureza;</p> <p>8. Práticas e valores de Iniciação/Ritos de transmissão e ensino;</p> <p>9. Mestras e Mestres negras/negros (da cultura negra);</p> <p>10. Escrituras Negras;</p> <p>11. Curas/Práticas de saúde;</p> <p>12. Cheiros “negros” significativos que nos trazem memórias;</p> <p>13. Festas afro da minha infância e festas de hoje;</p>	<p>14. Lugares míticos e territórios afro-marcados (investidos pela negritude);</p> <p>15. Músicas/Cantos/Toques/Ritmos/Estilos Afro.</p> <p>16. Danças afro;</p> <p>17. Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) - práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros diacríticos;</p> <p>18. Representações da África/Relações com a África;</p> <p>19. Negritude – Forças e Resistências;</p> <p>20. Artesanatos;</p> <p>21. Outras tecnologias (exemplos, pinturas, parangadinkra, adinkras, situando de qual África estamos falando e quais etnias)</p> <p>22. Valores de Família/ Filosofia da família que herdamos de geração em geração que às vezes não identificamos como de origens africanas</p> <p>23. Racismos (perpetrados e sofridos);</p> <p>24. Formas de conviver/laços de solidariedade/relações de comunidade;</p> <p>25. Relação com a natureza;</p> <p>26. Religiosidades Pretas;</p> <p>27. Relação com as mais velhas e os mais velhos;</p> <p>28. Vocabulário/formas de falar;</p> <p>29. Relação com o chão (vivências e simbologias);</p> <p>30. Outras Práticas corporais (brincadeiras tradicionais/jogos e outros).</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fig. 5. Marcadores das Africanidades. Fonte: (PETIT; ALVES, 2015, p. 138-139).

Para todes verem: tabela com os marcadores das africanidades enumerados.

Estação V - Sementes Pretagógicas na Licenciatura em Dança, o retorno

A necessidade de pensar criticamente caminhos efetivos para desestabilização do racismo me convoca a gingar nessas tensões cotidianas que demandam estratégias sagazes de sobrevivência individual e coletiva. Por esse motivo, os estudos pretagógicos circunscritos no meu corpo permeiam todos os núcleos de formação comunitária os quais pertencço.

No 1º semestre de 2022, foram articuladas sob orientação da coordenadora do *Projeto de Extensão de Monitoria*, Rita Aquino, especificamente, nas disciplinas de *Laboratório de Criação Coreográfica I e II*, e *Laboratório de Corpo I e II* do Curso de Licenciatura em Dança, metodologias de ensino “multiperspectivistas” possibilitadas pelas pessoas mediadoras nessas disciplinas, fomos: professor substituto Leonardo França, monitores: Carlos Andrade, Marco Antônio, Keila Oliveira, e professora efetiva Rita Aquino.

O segundo módulo dessas disciplinas evidenciou as metodologias afroreferenciadas, com isso parte dos conteúdos programados decorreram de visitas à exposições negras em diferentes ambientes como museu, cinema e teatro, e na sala de aula reverberado essas similitudes e formas de cosmoperceber o mundo.

Em nossa vivência Pretagógica, os princípios organizativos do encontro foram aterrados em quatro momentos:

1. chegada/acolhimento: contextualização sobre a Pretagogia. Proposição de exercício para aquecimento das moléculas através de palavras-ações associadas ao corpo-árvore: raízes, caule, fruto, tronco, sementes.

2. elinga⁴ do corpo: consistiu numa roda de contação de histórias, onde a situação e o ponto de início era proposto pelas pessoas estudantes e de uma em uma iam somando, criando o enredo ao mesmo tempo que usavam de gestos, expressões, linguagem corporal, voz, sotaque, molejo para comunicar-se.

3. escritas poéticas de textos abertos que poderiam ser: poemas, fragmentos de músicas, falas marcantes, situações, memórias, cheiros, sabores, paisagens, etc, que remetiam às 7 Yabás referenciais na trajetória individual

⁴Em linhas muito gerais, nos estudos do Dr. Lau Santos, a palavra drama/dramaturgia foi substituída por Elinga que na língua umbundu significa ação. Isto porque, Santos considera e, eu concordo, que dramaturgia não se adequa aos fazeres negros-indígenas nos quais têm como premissa a potência sinestésica do corpo como um território enunciativo de multicorporeidades. Para mais informações consultar o artigo *Do oriki à Elinga: princípios negros brasileiros de atuação e encenação*.

constituintes da ética-estética-desejos-fazer-saberes da sujeita no hoje.

4. tradução desse texto poético, escrito à grafite ou caneta, em movimentos/gestos dinamizados coreocena⁵.

Para algumas pessoas, esse encontro foi um estalo cognitivo-criativo que se desdobrou em solos muito sensíveis e afetuosos, apresentados no final do semestre.

Ou seja, perceba você que o jogo que se faz aqui é justamente imaginar possibilidades criativas para estudos da dança numa perspectiva de integração das múltiplas linguagens das artes como teatralidade, musicalidade, recursos audiovisuais, artes visuais, sementeadas pelos *Marcadores das Africanidades*, e regidas pelos princípios antirracistas que a Pretagogia tem como sul.

A reflexão que me é movente é: como posso direcionar as pessoas artistas- estudantes no encontro com a própria ancestralidade oferecendo uma mesa farta de insumos para dar espaço ao questionamento sobre o próprio pertencimento afro, e outros pertencimentos não reduzidos ao hegemônico, "descendentes de europeus" como costumam verbalizar com orgulho em muitos espaços educacionais? A Pretagogia tem me iluminado nesta construção.

Referências

BARROS, L.M.B.; FREITAS, K. **Experiência estética, alteridade e fabulação no cinemanegro**. Artigo (Pós-graduação em Comunicação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", ECO PÓS, 2018.

FILOSOFIA AFRICANA ANTIGA: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS. Live com Katiúscia Ribeiro. YouTube. 1h20'40".
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PPibi3sFR5c>.
Acesso em: 17 set. 2022.

HISTÓRIA DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - Silvio Almeida - Escola da Vila 2018. YouTube. 1h48'06".
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw.
Acesso em: 15 set. 2022.

MARTINS, L. M. **Afrografias da memória**: O Reinado do Rosário no Jatobá/Leda

⁵ Também, na perspectiva do artista, pesquisador Lau Santos, coreocena se aproxima da ideia de anticoreografia por entender que coreografia, no sentido de partituras corporais quadradas, pode ser um dispositivo de controle das subjetividades no campo das artes das cenas. Para mais informações consultar o artigo *Do oriki à Elinga: princípios negros brasileiros de atuação e encenação*.

Maria Martins. – São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997. (Coleção Perspectiva).

NOGUERA, R. **Ensino de filosofia e a lei 10639**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2º edição, 2020.

PETIT, S. H. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores. Contribuições do legado africano para a implementação da Lei no 10.639/03. Fortaleza: UECE, 2015.

PONTES, K. R. **Kemet, escolas e arcádeas**: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10.639/03. 2017. 93f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ensino) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2017.

RENATO NOGUERA - O que é a Filosofia?. YouTube. 1h02'44".
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S2c9A6TjbUY>.
Acesso em: 14 set. 2022.

SANTOS, J. F. **ÒKÒTÒ**: dança desobediente afrocentrada, caminhos para a formação em dança no ensino superior sob os estudos das relações étnicas-raciais brasileiras. 2018. 247f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança da UFBA, Salvador, 2018.

SANTOS, L. Do Oríkì à Elinga: princípios negro-brasileiros de atuação e encenação. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, [S. l.], v. 12, n. 4, p. 1-24, 2022.

Keila Estefany Danielle de Oliveira (Keila Oliveira) – (UFBA)
E-mail: keila.estefany@ufba.br

Mestranda no PPG Dança-UFBA, orientanda da professora Dra. Maria de Lourdes Barros da Paixão. Licenciada em Dança pela Escola de Dança da UFBA. Técnica em Dança pela FUNCEB-Fundação Cultural do Estado da Bahia. Membro do Grupo GIRA– Grupo de Pesquisa em Cultura Indígena e Afro-Brasileira
Artista da dança move-se com os estudos da diáspora negra.

1776

Pedagogias afrorreferenciadas como mestras para as experiências de Dança na Escola

Larissa Bonfim (UFBA)

Comitê Temático Dança e Diáspora Negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: Esta pesquisa de Mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia, compartilha a provocação encontrada nas pedagogias afrorreferenciadas (PETIT, 2015; ROSA, 2013; FERREIRA, 2019) para o desenvolvimento das aulas do componente curricular Dança no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. O trabalho implica-se no questionamento de como essas referências negras em educação podem ser mestras das experiências de Dança na Escola no sentido de conteúdo e presença temática, mas, também, no sentido das concepções pedagógicas e didáticas, em um movimento de questionar as lógicas ocidentais escolares hegemônicas.

Palavras-chave: DANÇA. EDUCAÇÃO BÁSICA. PEDAGOGIAS AFRRREFERENCIADAS. DECOLONIALIDADE.

Abstract: This Master's research in progress at the Graduate Program of the Federal University of Bahia, shares the provocation found in Afro-referenced pedagogies (PETIT, 2015; ROSA, 2013; FERREIRA, 2019) for the development of classes of the curricular component Dança no College of Application of the Federal University of Pernambuco. The work involves questioning how these black references in education can be masters of Dance at School experiences in the sense of content and thematic presence, but also in the sense of pedagogical and didactic conceptions, in a movement to question the logics hegemonic western schools.

Keywords: DANCE. EDUCATION. AFRO-REFERENCED PEDAGOGIES. DECOLONIALITY.

Por favor não maltrate esse nego
Esse nego foi quem me ensinou
Esse nego de calça rasgada, camisa furada
Ele é meu professor
Olha o nego! Olha o nego, sinhá!

Esse canto foi entoado por uma estudante do 6º ano do Colégio de Aplicação da UFPE, durante a aula da componente curricular Dança, em um dia que, após alguns encontros nos quais construímos conhecimentos com danças e culturas afro-ameríndias, ela, com seus cabelos cacheados e volumosos que habitualmente cobrem seu rosto, disse: “Professora, posso cantar uma música que

1777

combina com as nossas aulas?”

Essa loa, presente em rodas de capoeira, não era por mim conhecida. A estudante, que fala de sua pele clara em comparação a de sua irmã e a de seu irmão, pessoas negras retintas que lhe ensinaram essa letra, ela, que vivencia a superação de traumas por situação de violência, compartilhou a música alto e bom som. Sua voz ecoava pela sala “Olha o nego!” e, em coro, colegas de turma respondiam “Olha o nego, sinhá!”.

A pesquisa de mestrado em andamento, recentemente reintitulada “Dança, Giro Decolonial e práticas docentes na educação básica: quando a reta se curva”, do Programa de Pós-Graduação em Dança na UFBA, com orientação do Prof. Dr. Fernando Ferraz, desde o início desse momento investigativo efetivo em sala de aula, tem sido surpreendida com a interlocução com estudantes e as partilhas realizadas em nossa gira de aprendizados.

Os caminhos das matrizes culturais negras e indígenas traçam encruzilhadas e neste trabalho provocam os processos de Dança na Escola em termos de conteúdo e presença temática, mas, também, no sentido das concepções pedagógicas e didáticas, em um movimento de questionar as lógicas ocidentais que elegeram a si mesmas como universais e superiores para dar espaço às pulsantes e resistentes diante dos constantes apagamentos, culturas ancestrais.

Estabelecer diálogos com estas culturas que são mestras a iniciar em seus repertórios a quem indigna-se contra o racismo estruturante de nossa sociedade e se propõe a interrogar os estereótipos e mesmices forjados pelos preconceitos que as confinam em retornos superficiais ao passado e não as compreendem como potências plenas de produções criativas de presente e futuro. São universos de conteúdos e princípios filosóficos-pedagógicos com os quais podemos aprender e nos colocar a dançar.

1. Pretagorias, pedagogias e pedagogias da circularidade

As reivindicações fomentadas nas lutas dos diversos movimentos sociais étnico-raciais, resultados da mobilização dos movimentos negro e indígena e das múltiplas formas de resistência cultural afro-indígenas, conquistaram os marcos

históricos das Leis no. 10.639 e 11.645¹.

Estas, de suma importância como políticas de reparação, valorização e afirmação, tratam de processos de inclusão dos saberes africanos, afrodiáspóricos e indígenas nos currículos escolares. Na esteira dessas transformações, surgem pesquisas que preocupam-se com a efetiva implementação dessas Leis, para que as palavras saiam do papel.

Três produções dedicadas ao movimento de afrorreferenciamento nas vivências educacionais tornaram-se guias principais para este trabalho, dentre tantas outras possíveis: “Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral na formação de professoras e professores - contribuições do legado africano para a implementação da Lei no. 10.639/03”, de Sandra Haydée Petit, “Pedagogia, autonomia e mocambagem”, de Allan da Rosa e “Pedagogia da Circularidade Afrocênica: diretrizes metodológicas inspiradas nas ensinagens da tradição do Candomblé Congo-Angola”, de Tássio Ferreira.

A partir dessas referências, a experiência de Dança na Escola será problematizada em seus preceitos universalizantes, hierarquizantes e eurocêntricos, e as práticas em sala de aula no componente curricular Dança estimuladas por esses fazeres afrorreferenciados serão compartilhadas.

Na proposta metodológica denominada Pretagogia, Sandra Petit (2015) posiciona a importância do reconhecimento dos valores filosóficos-pedagógicos da cosmovisão africana que perpassam diversas danças afro-descendentes. Em sua pesquisa, intitulada deste modo para enfatizar que se trata de uma Pedagogia que potencializa os aprendizados da ancestralidade africana, a discussão é voltada para a criação de referenciais para a formação de docentes com disposição para implementar, nos currículos escolares e universitários, a história e as culturas africana, afro-brasileira e afrodiaspórica.

A Pretagogia, referencial teórico-metodológico em construção há alguns anos, pretende se constituir numa abordagem afrocentrada para formação de pessoas educadoras de modo geral. Parte dos elementos da cosmovisão africana, porque considera que as particularidades das expressões afrodescendentes devem ser tratadas com bases conceituais e filosóficas de origem materna, ou seja, da Mãe

¹ A Lei 10.639, de 2003, torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura afro-brasileira em todas as escolas brasileiras. A Lei 11.645, de 2008, amplia a obrigatoriedade também para o ensino da cultura indígena.

África. Dessa forma, a Pretagogia se alimenta dos saberes, conceitos e conhecimentos, de matriz africana, o que significa dizer que se ampara em um modo particular de ser e de estar no mundo. Esse modo de ser é também um modo de conceber o cosmos, ou seja, uma cosmovisão africana (PETIT, 2015, p. 119-120).

Petit tece críticas aos apagamentos históricos relativos às contribuições culturais de matriz africana em geral, inclusive na Pedagogia. Diante da amplitude e diversidade cultural do planeta, a Pretagogia convoca a reflexão a respeito de como a própria História da educação é contada sempre a partir da Europa e América do Norte, de modo que é naturalizado que o termo Pedagogia se refira apenas a teorias e práticas exercidas por pessoas brancas dessas regiões do mundo.

Para a autora, o corpo tem papel fundamental nas culturas ancestrais. O corpo-dança afroancestral, conceito cunhado por ela, é aquele que dança, canta, conta histórias e mitos, e manipula objetos simbólicos. O corpo é fonte de conhecimento e ocupa um papel de centralidade nas experiências de transversalidade e transposição didática propostas pela Pretagogia “[...] como nas tradições africanas, o corpo é o principal vetor do conhecimento, incorporando natureza e mundo espiritual de forma integrada” (PETIT, 2015, p. 665).

Em diálogo com Sodré (1997), a autora afirma que, na tradição africana, o corpo é um microcosmo do espaço amplo (o cosmo, a região, a aldeia, a casa) tanto físico quanto mítico. Essa relação integrativa do corpo com o território não se faz presente nas tradições greco-latinas, pois, se na perspectiva eurocentrada o corpo se distancia da natureza, na cosmovisão africana ele é fundamento sagrado. O ocidente concebeu o corpo como natureza, sendo esta inferior, e o espírito como algo superior, pertencente à cultura.

Estes princípios são colocados também pelos outros autores, em consonância, como o princípio da aprendizagem pela experiência. A palavra tem força e dizer é fazer, e aprende-se fazendo, de modo que mais vale as vivências do que uma pessoa cheia de palavras que não viveu, [...] pois existem coisas que não 'se explicam', mas que se experimentam e se vivem" (BÂ, 1982, p. 193 apud PETIT, 2015, p. 114).

Na Pedagogia, de Allan da Rosa, a cultura afro-brasileira também é enfatizada como uma cultura da experiência. É uma cultura de iniciação, de conhecimentos construídos na presença, no encontro efetivo com o outro. É força viva. A pessoa que está na posição de mestre, portanto, não ensina, mas inicia, ou

seja, cria condições para que a aprendizagem aconteça em uma situação de aprendizado de forma aberta, com espaço para o indeterminado e o encantado.

A Pedagogia vislumbra práticas educativas que valorizem o experimental, o pessoal, o dialógico e o reencantamento do mundo. Rosa ressalta trabalhos de pesquisa em culturas negras que trançam teoria e prática e estes, como a própria Pedagogia, são referências para se lidar com a cultura afro-brasileira na escola. Não há modelos, há estudos a serem realizados, para que não continuemos ancorados em padrões de repetição simplista de temas. Ademais, a busca perpassa o questionamento de quais alternativas oferecem estas matrizes ancestrais para o entendimento dos processos pedagógicos, em meio as convenções em que se restringe a grande maioria da educação, oficial e institucional, brasileira.

Para além de “conteúdo” e de presença temática, tão importantes na correnteza dos rios escolares que fluem (ou se travam e transbordam) do ensino fundamental ao universitário, o que ressaltamos na Pedagogia é a forma, a didática, a maneira de gerar e de transmitir saber que permita à abstração se enamorar da sensibilidade e do sensorial, do corpo, do que somos, que é água, ponte e barco para qualquer concepção e desfrute de conhecimento (ROSA, 2013, p. 124).

Rosa estabelece, na Pedagogia, imagens simbólicas da cultura afro-brasileira. Elas são elencadas como presenças indispensáveis na cultura afro. Estes elementos possibilitam o encontro com os universos afrodiaspóricos, na perspectiva da cultura de experiência e podem ser levados para a sala de aula como fomentadores e disparadores poéticos para a vivência dos processos pedagógicos.

Essas imagens simbólicas são elencadas e trabalhadas pelo autor, em determinado momento de sua obra. São elas: a cabaça, tão utilizada em instrumentos musicais e como recipiente, vista como cesto de ancestralidade e símbolo gerador de criação. Os alimentos e as folhas, atributos arquetípicos das comidas de santo e outras entidades afro-ameríndias e dos banhos de ervas de cura. Os búzios, fontes de segredos, a casa, como corpo-morada e relação profunda com o território que se habita. Os tecidos, com suas estamparias e tramas, movem o ar e indicam pessoas e identidades. Os perfumes, fragrâncias e defumadores, tão frequentes nas culturas afro-brasileira, limpam os carregos e dão passagem. O quintal, como espaço da confraternização musicada e dançada, a árvore, símbolo de raiz que possibilita longos alcances. O tambor é fala e ritmo, ritmo chama a roda,

roda comandada pelo mestre. Travessias e mediações nos símbolos do navio, da teia e da encruzilhada.

As densas e poéticas escritas sobre cada um desses símbolos presentes no livro foram muito inspiradoras e orientaram fortemente o desenvolvimento das aulas do componente curricular Dança no Colégio de Aplicação da UFPE, aulas até recentemente chamadas de aulas-laboratório.

Esta perspectiva de imersão no mundo da natureza e dele retirar todo o conhecimento necessário para a vida é o que inspira a Pedagogia da Circularidade, de Tássio Ferreira. O próprio símbolo do círculo, a imagem da ida e do retorno, sem hierarquizações, é a compreensão dos modos de aprendizado a partir de uma perspectiva descolonizada.

A escola é reta. Quando roda, é uma máquina de fábrica que gira uma engrenagem que faz funcionar todo um sistema mantenedor de opressões. Nesta presente pesquisa, em consonância com esses autores e autora apresentados acima, a educação é concebida uma gira de Xirê de terreiro, uma roda em sentido anti-horário e anti pedagógico para a reinvenção de existências (FERREIRA, 2019).

Essa relação da escola com a fábrica não é metafórica, trata-se de uma referência literal. Na Europa do século XIX, as instituições escolares surgiram no formato conhecido até nos dias de hoje, como uma demanda do regime capitalista, para formação de mão de obra para o polo industrial. A própria estrutura da escola remonta a fábrica: horários de entrada e saída, segmentação de disciplinas, refeições cronometradas, docilização de corpos enquadrados em suas carteiras com foco de aprendizagem em determinado tipo de raciocínio.

Em uma perspectiva decolonial, a escola tem outro sentido. Ela é conexão com a vida. Por isso, autores como Ferreira, compreendem o terreiro como um contexto de aprendizagem, como uma escola.

[...] o ato de em-sinar na comunidade de terreiro significa colocar o outro dentro de seu odu, dentro de sua própria sina, do seu caminho, do seu jeito de ser no mundo do jeito como ele é. Entendemos que esta é uma singularidade que merece ser situada dentro do pensamento de matriz africana. Estamos falando do pensamento tradicional africano recriado nas comunidades de terreiro (MACHADO, 2017, p. 45).

Ensinar, ou, como nos provoca epistemologicamente Vanda Machado, em-sinar, compreende como papel da educação colocar o indivíduo na sua sina, no seu caminho. Isto subverte a lógica ocidental, pois estudar não significa mais

acumular informações de uma dada cultura, mas um chamado a vivência de experiências de modo a construir seu próprio percurso na passagem por esse mundo, trajetórias que deixam de ser retas e lineares para apreciar as curvas.

Nessas propostas de pedagogias afroreferenciadas, podemos reconhecer o incentivo para que docentes busquem e produzam conhecimento dentro das matrizes negras. Tratam-se de convites à reflexão a respeito do fazer educativo, convite este aceito na presente pesquisa na elaboração e realização de aulas instigadas por essas obras que propõem cenários educacionais plurais, transdisciplinares e antirracistas, com ênfases na importância do corpo, da experiência vivida, da comunidade e da ancestralidade.

2. Partilha de processos: encruzilhadas

Essa pesquisa de Mestrado em andamento tem se transformado significativamente ao longo do tempo e particularmente nos últimos meses com as experiências em sala de aula e com as provocações da banca examinadora na etapa de qualificação deste trabalho.

Acredito ser pertinente essa partilha na medida em que o próprio nome atribuído aos encontros com as turmas de estudantes no momento da submissão do resumo expandido, aulas-laboratório, foi problematizada. Inicialmente, a intenção era de traduzir um desejo de investigação, mas tornou-se inapropriado por sua direta conexão com um imaginário positivista e cientificista que se deseja combater nas perspectivas decoloniais e afroreferenciadas que exatamente questionam os saberes monoculturais eurocêntricos. Refletir sobre esse aspecto foi interessante, já que este uso da palavra laboratório me era próximo e o observo como bem aceito em diversos contextos de dança contemporânea, relacionadas a danças européias e norte-americanas, e o utilizei a partir dessa bagagem sem me dar conta da reprodução de colonialidade contida na expressão.

Outro ponto que gostaria de destacar antes de iniciar de fato a partilha das experiências do dançar é a construção de roteiros dessas, até então, aulas-laboratório. Em uma outra pertinente provocação feita pela professora membro da banca de qualificação, ouvi que não havia nada mais colonial/colonizador do que a proposição de roteiros prontos para essa experiência que se intencionava decolonial com as turmas de estudantes.

Esse relato se faz presente nessa escrita com o intuito de valorização da processualidade da pesquisa e no reconhecimento de que, principalmente nesse caso pela investigação se tratar de minhas próprias práticas docentes a partir de métodos (auto)biográficos (JOSSO, 2002 e 2012; NÓVOA, 2010; BOLÍVAR, 2002) e também com embasamentos na noção de professoralidade (ASSIS, 2018; PEREIRA, 2013), é de interesse do trabalho que possíveis armadilhas de desconexões entre as compreensões conceituais e o fazer de danças sejam desarmadas. Tendo em vista que somos socializados e educados em uma sociedade de manutenção e reprodução das colonialidades, estamos sujeitos a todo tipo de arapucas, inclusive postas por nós mesmos.

O encontro com essa temática de pesquisa das pedagogias afrorreferenciadas como mestras para as experiências de dança na escola, surge de muitos atravessamentos com minhas histórias profissionais e pessoais e um forte desejo por transformação em minha agência. Desse modo, por me sentir tão profundamente mobilizada e implicada em todo esse processo, é definitivamente desafiador e provocador o apontamento de que a construção de roteiros prévios para o desenvolvimento das aulas pode reafirmar o que se quer combater.

Mesmo que durante a reflexão, em partes, perceba que tendo a tecer certas ressalvas para o apontamento, fico em dúvida se de fato posso proceder minha análise neste lugar ou se seriam proteções para me defender de uma posição na qual não quero estar. Sinto-me em uma encruzilhada, disposta a problematizar os caminhos percorridos e os que ainda estão por vir.

De forma similar a inadequação da nomenclatura aulas-laboratório, a palavra roteiros pode não ser apropriada por estar associada a uma trajetória pré-estabelecida que precisa ser cumprida, quando a construção a partir de pedagogias decoloniais propõe a construção do conhecimento no encontro e não nesta lógica de que a pessoa na condição de educadora decida quais são os saberes mais importantes a serem aprendidos. Então será que é possível, mesmo que os saberes propostos sejam os não-hegemônicos, saberes negros e indígenas, que a estrutura de pensamento colonizadora se repita quando estes tornam-se as referências e conteúdos eleitos pelo professor para a situação de aprendizado?

Será que estaria eu, em certa medida, fazendo o que Enrique Dussel chamou de “crítica eurocêntrica ao eurocentrismo” (GROSFOGUEL, 2012), ou seja, acreditando estar em outra perspectiva de educação, mantendo a mesma educação

colonizadora? Com a intenção de rodopio, estaria eu, imóvel?

O rodopio configura-se como o giro que desloca os eixos referenciais, fazendo com que aqueles princípios que comumente são compreendidos como objetos a serem investigados e que por uma série de relações de saber/poder são mantidos sobre uma espécie de regulação discursiva sejam credibilizados como potências emergentes e transgressivas. Falamos de amarrações versadas, balaios, pontos riscados que enigmatizam e anunciam outros princípios explicativos de mundo, orientados por outras lógicas de saber que revelam experiências que emergem como outros referenciais (SIMAS; RUFINO, 2008, p. 35).

Movimentos de rodopio fazem girar a diversidade de saberes na escola enlaçados com o compromisso pela justiça social/cognitiva, no enfrentamento do racismo epistemológico e no fortalecimento de práticas pedagógicas que contribuem para a transgressão do ideário colonial. Com a colonialidade instalada há cinco séculos, são profundas as marafundas coloniais, termo reivindicado pelos autores para dimensionar os efeitos do colonialismo como traumas não curados. Não podemos acreditar que os processos de descolonização serão simples, há muito trabalho a ser feito e esta pesquisa pretende alinhar-se a esta força tarefa tão necessária. Vamos dançar.

3. Experiências do dançar: interlocuções com estudantes

Como dito por outro professor membro da banca de qualificação, algumas vezes não escrevemos o que fazemos ou não fazemos algo que escrevemos. Nesse sentido, minhas inquietações com a provocação compartilhada anteriormente foram encontrando respostas na retomada das vivências e fala das crianças e adolescentes com as quais trabalho.

Minhas experiências, ao longo dos anos, com diversos públicos e em diversos contextos educacionais, foram pautadas pela busca de uma profunda escuta (palavra provavelmente não adequada pelo seu teor capacitista, outra expressão muito utilizada vinculada a bagagem de compreensões de corpo e de danças contemporâneas de linhagens europeias e norte-americanas) e construção coletiva dos processos artístico-pedagógicos.

No entanto, aprendi que a escuta não é perguntar e ouvir a resposta que prontamente chega. Habitualmente não está nas primeiras e mais evidentes camadas. A escuta está também nas entrelinhas, no que não é dito. Não é algo fácil, ainda mais tratando-se de grupos tão heterogêneos como os que compõem as

turmas do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco em termos de raça e realidades socioeconômicas.

Quero dizer, a escuta dos interesses de uma outra escola pública que atende a estudantes de uma mesma comunidade, provavelmente terá respostas mais homogêneas quanto aos interesses de dança e possíveis pontos de partida para a construção coletiva do conhecimento, como foi apontado que deveria ter sido o caminho por mim traçado em uma perspectiva de pedagogia decolonial na provocação na banca de qualificação.

Observo que a chegada nos roteiros não foi um processo sem escuta, ao contrário, e não acredito que uma orientação de certa forma mais centralizada na figura da professora, que parte sua condução dessa observação prévia e inclusive mais aguçada das entrelinhas, em contextos de educação básica, não se configura como uma manutenção ou reprodução das colonialidades.

Além do mais, em todos os encontros, apesar da escolha de danças afro-ameríndias e o desenvolvimento das propostas de criação a partir de símbolos de culturas negras e indígenas estar pré-estabelecida, a roda girava viva de perguntas, comentários, partilhas surpreendentes, fazendo com que a construção do conhecimento se realizasse no coletivo.

As aulas foram criadas, como acima mencionado, com inspiração nas imagens simbólicas escolhidas e descritas poeticamente por Allan da Rosa (2013). Nelas, a partir dos elementos cabaça, massapê, folhas, água, vento, encruzilhadas, tecidos, estudantes entraram em contato com o corpo nessa compreensão de corpo-dança afroancestral (PETIT, 2015), aprenderam, de modo panorâmico, princípios de movimentos de danças afro-ameríndias, realizaram discussões pertinentes sobre racismo, racismo religioso, entre outros temas relacionados, e improvisaram e criaram em dança a partir desses elementos elencados.

Neste momento, devido ao limite de páginas, não cabe uma descrição apropriada das vivências, mas falarei brevemente sobre o retorno dado pelas turmas. Apesar de já imaginado, é revelador observar na prática como essas danças e essas discussões são, de modo geral, muito distantes desses estudantes. Escolas anteriores e nossa própria escola, de certa forma, não possibilitam o acesso aos conhecimentos advindos dessas matrizes não-eurocêntricas e, ao mesmo tempo, existe uma vontade de conhecer por parte dessas estudantes cada vez mais politizados em termos de identificação racial, ao mesmo tempo em que a reprodução

de preconceitos e estereótipos continua a perpetuar a cultura negra e indígena no lugar de inferior, primitiva, estranha e sem valor.

As mediações em sala de aula foram muito positivas. Muitas falas, perguntas e comentários realmente traziam vida para o ambiente, em um diálogo que muitas vezes não era intermediado por mim, mas pelos próprios estudantes. Um universo distante foi aproximado, como colocado pela estudante:

Eu não sabia de nada dessas coisas, sou evangélica e minha mãe disse que não era para eu dançar essas danças. Mas eu não penso assim, se está aqui na escola é para eu aprender, me abrir e conhecer coisas diferentes, para respeitar as culturas. Eu achei bem legal e divertido, para falar a verdade, então por que a gente não pode saber disso, não tem nada de errado, né? (Estudante A, 11 anos).

Muitas histórias foram aparecendo no decorrer das aulas, como avós benzedeiros, quando dançamos e criamos com as folhas; crianças que são de terreiro, e jamais tinham tido espaço para dizer isso para seus colegas, identificaram-se nas danças das águas, de Oxum, e desenvolveram outra relação com o espaço escolar. Muitas se interessaram pela relação com a natureza, com a terra, e com os pés descalços fomos para a área externa do Colégio compor e partilhar movimentos aprendidos e inventados. “Eu gosto muito de colocar meu pé no chão, não gosto de ficar de sapato. Já gostava da aula de dança por isso e agora gostei ainda mais que a gente veio aqui fora. Faço meu pé de tambor” (Estudante B, 12 anos).

4. É preciso finalizar por aqui, por enquanto

Mesmo com a percepção de que não houve tempo e espaço suficiente para o aprofundamento necessário das reflexões, acredito que a escrita aqui exposta apresenta-se como pertinente na medida em que partilha as referências das pedagogias afroreferenciadas e expõem os conflitos e processos de uma pesquisa em andamento.

Também foram breves as proposições das pesquisa feitas na escola, mas estruturas parecem estar se movendo, em pequenos movimentos, de tanto que estamos a tentar rodopiar.

Na reunião escola-família do CAP UFPE, tive contato com oposições ao trabalho que foi realizado devido aos racismos e intolerâncias religiosas entranhados

em nossa sociedade, o que revela ainda mais a urgência de fazeres como esses nas aulas. Por outro lado, sementes foram plantadas e parecem já ter força para germinar na direção de pluralidade e diversidade de saberes no espaço escolar e no aprender de dança na educação básica.

Há muito o que se aprender, ou melhor, ser iniciada, no encontro com essas pedagogias afrorreferenciadas como mestras para as experiências de Dança na Escola. As espirais desse texto nos conduziram para a problematização dos caminhos, diante de uma grande encruzilhada que é o momento de qualificação de uma pesquisa acadêmica. Inicialmente, na submissão do resumo expandido ao comitê temático “Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras”, no VII Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança, não imaginei que as curvas trariam essa pesquisa até aqui. Apesar da autocrítica por uma escrita, talvez, um tanto tortuosa que não deu conta de todos os elementos que se propôs, principalmente no que se refere as experiências de dança dentro da sala de aula, considero relevante e honesta a partilha dos trajetos não-lineares que indicam a busca por potência nessa investigação de autoformação docente.

Referências

ASSIS, T. S. **Professorialidade em Dança no contexto Universitário**: tessitura de uma rede de experiências. 171 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2018.

BOLÍVAR, A. ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa. **Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)**, v. 4, 2002. Disponível em: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4n1/contenidobolivar.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

GROSFOGUEL, R. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Revista Contemporânea**. São Paulo, v. 2, n. 2 p. 337-362, jul./dez. 2012.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Pentaedro, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 35-50.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRA, T. **Pedagogia da circularidade afrocênica:** diretrizes metodológicas inspiradas nas ensinagens da tradição do Candomblé Congo-Angola. 2019. 271 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2019.

MACHADO, V. **Pele da Cor da Noite.** Salvador: EDUFBA, 2017.

PETIT, S. H. **Pretagogia:** Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei Nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PEREIRA, M. V. **A estética da professoralidade:** um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

ROSA, A. **Pedagogia, autonomia e mocambagem.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Ed. Mórula, 2019.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Fogo no mato:** a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Ed. Mórula, 2018.

Larissa Bonfim (UFBA)

E-mail: larissa.bonfim@ufpe.br

Mestranda em Dança pela Universidade Federal da Bahia. Bacharela e licenciada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas. É professora de Dança do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.

1789

Vamos Arte-cular com a Silvestre Associação Cultural: insurgência decolonial da Dança para Arte Educação

Marcela Botelho Brasil (UNEB / UFBA)

Rodrigo Santos Carvalho (UFBA)

Comitê Temático Dança e Diáspora Negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: Este artigo tem como tema a Silvestre Associação Cultural, que nasceu em plena pandemia enraizada pela força e sabedoria da educadora e artista da dança Rosangela Silvestre, fortalecida pela *família* que acompanha aos seus chamados. Daremos ênfase a ações nomeadas *Vamos Arte-cular*, que foram celebradas em 18 edições, entre junho de 2021 e março de 2022, em eventos online e/ou híbridos, contando com artistas e educadores de diversas localidades e nacionalidades, pesquisadores de diversos formatos de manifestações culturais e ancestrais. Expõe-se também a inter-relação com artes visuais durante este percurso. A reunião destes artistas educadores, e suas lutas ou trabalhos com diversas Matrizes Culturais, “*arte-cula*” uma resistência decolonial fortemente amparada em saberes artísticos fundamentados em epistemes ancestrais e identitárias que se configuram como possibilidades do popular na contemporaneidade, em articulação com ideias encontradas em Abib (2015), Candau (2010) e Ligiéro (2011).

Palavras-chave: TÉCNICA SILVESTRE. DANÇA. VAMOS ARTE-CULAR. DECOLONIAL. ASSOCIAÇÃO CULTURAL.

Abstract: This article has as its theme the Silvestre Cultural Association, which was born in the middle of a pandemic rooted by the strength and wisdom of the educator and dance artist Rosangela Silvestre, strengthened by the *family* that accompanies her calls. We will emphasize actions named *Vamos Arte-cular*, or Let's Art-iculate, which were held in 18 editions, between June 2021 and March 2022, in online and/or hybrid events, with artists and educators from different locations and nationalities, researchers from different formats of cultural and ancestral manifestations. The interrelationship with visual arts during this journey is also exposed. The meeting of these educator artists, and their struggles or works with different *Cultural Matrizes*, “*art-iculates*” a decolonial resistance strongly supported by artistic knowledge based on ancestral and identity epistemes that are configured as possibilities of the popular in contemporary times, in articulation with ideas found in Abib (2015), Candau (2010) and Ligiéro (2011).

Keywords: SILVESTRE TECHNIQUE. DANCE. LET'S ART-ICULATE. DECOLONIAL. CULTURAL ASSOCIATION.

1. Silvestre Associação Cultural e conceitos de *família*

A escrita deste artigo precisa acontecer no plural. Ele tem como tema a Silvestre Associação Cultural, que nasce em plena pandemia de COVID-19 e que traz a força e sabedoria da professora, coreógrafa e dançarina Rosangela Silvestre¹ e sua Técnica Silvestre de dança como constructos fundantes, mas que por sua tamanha generosidade, segue construindo e reconstruindo seus saberes-fazeres coletivamente. O que veio antes e quem trazemos conosco passa por um entendimento de *família* que surgiu nas salas de aula de dança da Técnica Silvestre, sob a tutela e condução desta matriarca.

Família, no contexto das aulas presenciais, funcionava como parte do vocabulário desta técnica, quando Rosangela Silvestre convidava as pessoas a se reunirem no fundo da sala, dividindo-as em pequenos grupos para dançarem juntas - o que poderia se assemelhar às composições de diagonais no balé clássico, quando são solicitadas duplas, trios ou qualquer outra organização para que se frua o movimento. Na Técnica Silvestre, esse momento é marcado pela troca de olhares e reconhecimento daqueles que farão parte da mesma fileira, ou da sua *família* naquele momento da aula. Com a pandemia de coronavírus e o advento das aulas online, o encontro passou do fundo da sala às janelinhas virtuais das reuniões do Zoom, onde nos encontrávamos em grandes *famílias* multiculturais, em uma nova configuração de tempo-espço. *Família* era usado para a equipe de professores e produção, mas o protagonismo se estende também para estudantes, quer estejam há 10 anos nas práticas da Técnica Silvestre, ou aqueles que chegam para a primeira aula no modo online - e recebem as boas-vindas à *família*.

Então, neste contexto de pandemia, nasce a Silvestre Associação Cultural e vivenciamos a ampliação de *família* da dança para outras artes, outros modos de presença. Nas ações da Associação, *família* não é apenas quem se encontra para

¹ Rosangela Silvestre é coreógrafa, dançarina, instrutora de dança e criadora da Técnica Silvestre. Ela é natural de Salvador, Bahia, Brasil, onde se formou bacharel em Dança e pós graduou-se com Especialização em Coreografia, cursos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ela pesquisou dança e música no Brasil, Índia, Egito, Senegal e Cuba, formando esta sua paleta de movimentos eclética e que alimentam a sua técnica em constante evolução. Ela adquiriu formação em técnicas diversas de dança como, por exemplo: técnica de Martha Graham, José Limón, Lester Horton, Katherine Dunham barra ao solo, balé clássico, experimentando ainda a dança-teatro alemã, danças contemporâneas, folclóricas, bem como danças tradicionais da África e outros continentes. Os seus instrutores incluem Raimundo Bispo dos Santos - Mestre King, Mercedes Baptista, Clyde Morgan, Carlos Moraes, Nelma Seixas, entre outros, a partir do final dos anos 1970.

dançar, mas também para pintar, desenhar, expor, ou simplesmente contemplar, estar presente, doar a própria presença. Outras possibilidades de *família* passam também pela família consanguínea, pela religiosa, pelas ancestralidades, lembrando inclusive a referência indígena, onde podemos entender *família* como toda comunidade e inclusive a terra, a natureza, a água, as plantas e animais, que são parentes!

Podemos pensar também neste conceito aberto de *família*, que atinge a construção deste artigo ao incorporar reflexões geradas pela comunicação oral neste VII Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança, no comitê temático de Dança e Diáspora Negra – uma outra importante *família* no campo destas lutas por reconhecimentos destes saberes. A pergunta do professor Fernando Ferraz remodela a escrita deste artigo, revelando maneiras de compreensão de conceitos familiares à praticantes da Técnica Silvestre, mas, todavia, interessantes de serem esclarecidos em outras esferas e áreas da dança. Ao indagar o que é *família* neste modo Silvestre de concepção, também foi possível expressar que não se deseja fechar um conceito em poucas linhas, mas sim, abrir! A abertura de escuta e entendimento de outras possibilidades de *família* – assim como muitos outros conceitos – fazem parte da dinâmica que revela na Técnica Silvestre um modo de operar outro, numa construção de conhecimento colaborativa. Aqui, reforçamos como é potente pensar a abertura na produção de conceitos. Ao construir conhecimento sem precisar fechar ideias como nos dicionários, sem a necessidade de estabelecer: *Família* é – dois pontos – acreditamos estar celebrando a diversidade de percepções e compreensões sobre os objetos de estudo, sobre as simbologias nas danças, sobre as impressões que pode deixar o contato com uma obra de arte.

Assim, transcrever as potentes experiências promovidas pela *família* Silvestre Associação Cultural é uma forma de consolidar as epistemologias artísticas e os saberes do corpo como protagonistas de vivências na Arte, Cultura e Educação que, a partir da dança, têm se expandido para horizontes que contemplam também outras artes. Neste trabalho, daremos ênfase a ações nomeadas Vamos Arte-cular e, posteriormente, à inter-relação da dança com as artes visuais durante este percurso. Trazemos a articulação com algumas ideias encontradas em Abib (2015), Candau (2010) e Ligiéro (2011).

A tentativa de criar um dossiê do primeiro ano de atuação desta

Associação não poderia vir desacompanhada de uma menção honrosa à Técnica Silvestre e de seus desdobramentos que foram impulsionados pela pandemia de COVID-19. Breve histórico da Técnica Silvestre online e das ações durante a pandemia que fortaleceram esse *chamado* por um espaço físico e pela criação da Silvestre Associação Cultural constam em texto publicado por Brasil (2021). O presente trabalho seria continuidade desta primeira publicação.

Destarte, a Silvestre Associação Cultural foi registrada em 15 de dezembro de 2020, como uma nova luz de esperança para as artes que nasce em plena pandemia. Os primeiros associados que deram corpo a esta organização foram: Emilena Santos, Deko Alves, Adinelson Àkànbí Ode, Rodrigo Chakra, Marcela Brasil, Vanessa Oliveira, Lucimar Cerqueira, Samantha Carvalho, Hélio Oliveira e Cléber Trindade (BRASIL, 2021, p. 103).

No momento da tessitura deste texto, iniciado em abril de 2022, acabamos de vivenciar na cidade de Salvador, o alívio de medidas restritivas, quando o prefeito Bruno Reis, seguido do governador da Bahia, Rui Costa, decretaram a não obrigatoriedade do uso de máscaras em espaços abertos, como também em alguns lugares fechados. Assim, num cenário em que podemos vislumbrar horizontes de pós-pandemia, vale ressaltar, que todas as ações aqui descritas, anteriores a estes decretos, foram fomentadas de maneira online e/ou híbrida, e observando todas as medidas restritivas impostas na época de seus acontecimentos.

2. As ações “Vamos Arte-cular”

Após a conquista de um espaço situado no centro histórico de Salvador-BA, demos início a ações nomeadas **Vamos Arte-cular** - uma grande reunião de artistas que se juntaram à causa Silvestre, em grandes celebrações de arte, cultura e educação. Registrar a diversidade destas ações é mais do que manter uma memória do passado, mas sobretudo, promover a circulação de estéticas trazidas pela dança, pela música, pelas artes visuais, que trazem fortes referências identitárias que ainda lutam por reconhecimento e valorização.



Fig. 1. Cartazes das ações Vamos Arte-cular de junho de 2021 a março de 2022.

Para todos verem: Mosaico com os 18 cartazes das ações *Vamos Arte-cular*, a maioria deles em fundo preto, com fotos e nomes de cada artista participante e informações sobre o evento, como título do workshop performance, data e horário de realização. Na parte inferior de cada cartaz, em fundo branco, estão o logotipo da Silvestre Associação Cultural, em alguns casos das instituições parceiras, e a frase *Vamos Arte-cular*.

Num breve dossiê de decolonialidade, tivemos *workshops performances* “arte-culando” com estes seguintes artistas e educadores:

- Rosângela Silvestre, Marivaldo dos Santos e a Yalorixá Mainha da Bahia

(Simbologia de Orixá - Herança e Inspiração, em 19 de junho de 2021);

- Vânia Oliveira (Danças dos Blocos Afro, em 17 de julho de 2021);
- Nartan Lemos e Lúcia Cordeiro (Dança Vital e Danças Circulares, em 27 de julho de 2021);
- Dill Costa (Samba Jazz, em 31 de julho de 2021 - evento híbrido com estudantes presenciais em Chicago - EUA);
- Rosângela Silvestre, Deko Alves, Hélio Oliveira, Cléber Trindade e Adinelson Àkànbí Ode (In-corp-orar, em 21 de agosto de 2021);
- Lino Amilton Lino (Dança Afro Contemporânea, 25 de setembro de 2021);
- Aninha Malandro e Carlinhos Pandeiro de Ouro (Samba Encontro, em 17 de outubro de 2021 - evento híbrido com estudantes presenciais em Los Angeles - EUA);
- Lorin Hansen e Mason Aeschbacher (Samba da Terra, em 23 de outubro de 2021, com performance da companhia de dança Samba Fogo);
- Nildinha Fonseca e José Ricardo (Dança Afro-Brasileira e Histórias de Caboclo, em 30 de outubro de 2021);
- Janete Santiago (Experimentos para o corpo mover, em 6 de novembro de 2021);
- Elísio Pita (Olokun, em 12 de novembro de 2021 – em parceria com o EFAI - E-Fórum de Artes e Ideias);
- Priscila Paciência, Alysson Bruno, Renato Pereira (Caminhos do movimento - sons e ações, em 27 de novembro de 2021);
- Leda Maria Ornellas (Dança Afro-Brasileira - Andarilha Ancestral, em 3 de dezembro de 2021);
- Denilson Oluwafemí (Fundamentos da Dança Afro Brasileira, em 11 de dezembro de 2021);
- Gilmar Sampaio, Agnaldo Fonseca e Dudé Conceição (Atotô! O Senhor da Cura, em 18 de dezembro de 2021 - evento híbrido com estudantes presenciais em Salvador-BA, na sede da Silvestre Associação Cultural);
- Moving Spirits Dance Company (Raízes Diaspora Roots, em 19 de dezembro de 2021);
- Kimberly Miguel Mullen (Yemaya, em 26 de fevereiro de 2022);
- Luanda Mori (Vague, em 5 de março de 2022; evento híbrido com estudantes presenciais em Genève - Suíça).

Além de cada uma destas ações *Vamos Arte-cular*, foram promovidos os tradicionais Cursos Intensivos de Técnica Silvestre, que acontecem anualmente em janeiro e agosto - em agosto de 2021, realizado apenas na versão online; em janeiro de 2022, já experimentando a volta ao presencial com o alívio de medidas restritas, a exigência de testes rápidos de COVID e uso obrigatório das máscaras em espaço com capacidade reduzida de pessoas por metro quadrado, o curso foi também oferecido no modo online, com programações distintas e adaptações de fuso horário para estudantes da Técnica Silvestre em diferentes localidades, contando ainda, com a Mostra das Performances produzidas ao longo do mês - da experiência presencial e dos grupos online, numa socialização no formato híbrido. A performance elaborada presencialmente em Salvador também ganhou as ruas e foi apresentada à comunidade do centro histórico de Salvador na última sexta-feira do mês de janeiro de 2022, na praça da Sé, em frente à Cruz Caída e ao edifício que sedia a Associação. Outros cursos presenciais e/ou híbridos passaram a acontecer no Espaço Cultural Silvestre, como passou a ser chamada a nossa sede.

Referentes às ações *Vamos Arte-cular* em apoio à Silvestre Associação Cultural, transformando em números, tivemos 18 edições realizadas entre junho de 2021 e março de 2022, contando com a participação de cerca de 33 artistas e educadores de diversas localidades e nacionalidades, pesquisadores de diversos formatos de manifestações culturais e ancestrais.

Pois, como ignorar esse movimento significativo e consistente que começa a se articular sustentado por uma forte base comunitária, ligada aos saberes e tradições populares e na ancestralidade? Seria mesmo correto afirmar não ser possível reconhecer o caráter “popular” dessas ações e iniciativas? Será realmente que esse movimento que se fortalece dia a dia não nos mostra novas possibilidades de definir o “popular” nas sociedades contemporâneas, presente no cotidiano das comunidades e grupos sociais mais organizados, que se contrapõe e se diferencia das formas mais massificadas de cultura? (ABIB, 2015, p. 18).

Destarte, com essa interrogação, refletimos sobre uma releitura de ações que poderiam ser consideradas de caráter “popular”, uma vez que estão totalmente imbricadas a saberes e tradições ancestrais, não apenas afro-diaspóricas, mas também amparadas em saberes locais e culturas indígenas. Estas ações contam, ainda, com a repercussão pelo mundo de artistas que levaram a cultura brasileira em suas diversas apropriações e mixagens, incorporando aos seus trabalhos as vivências tradicionais e populares com as quais tiveram contato, gerando novas

epistemes, novos estudos e novas formas de existência - artísticas, educativas, sociais, culturais. Esta poderia ser também uma releitura do conceito de Motrizes Culturais de Zeca Ligiéro, que diz:

O conceito de Motrizes Culturais será empregado para definir um conjunto de dinâmicas culturais utilizados na diáspora africana para recuperar comportamentos ancestrais africanos. A este conjunto chamamos de práticas performativas e se refere a combinação de elementos como a dança, o canto, a música, o figurino, o espaço, entre outros, agrupados em celebrações religiosas em distintas manifestações do mundo Afro-Brasileiro (LIGIÉRO, 2011, p. 130).

Consideramos, então, que a partir de manifestações e celebrações destas culturas, novas formas de educar pela arte surgiram, preservando as características de recuperar tradições ancestrais, fortalecer identidades que sofreram outrora repressões e tentativas de apagamento e que, utilizando-se da combinação de dança, canto, música, figurino, artes visuais, incluindo as novas tecnologias, ressurgem, reconfiguram-se, resistem e re-existem.

Por essa razão, penso que o mais importante disso tudo é reconhecer que, nesse cenário de hibridações e trânsitos interculturais, é possível identificar aqueles sujeitos e grupos populares que se valem do seu fazer cultural, dos seus processos criativos próprios, dos seus saberes tradicionais para marcar uma posição e fazer um contraponto diante da avassaladora investida de uma indústria cultural que vem ganhando espaços estratégicos nas sociedades atuais, homogeneizando padrões, gostos e preferências, diluindo as diferenças e especificidades, sufocando ou domesticando a potência transgressora da criação espontânea que vem do “popular” (ABIB, 2015, p. 19).

Ressignificando o popular, hoje encontramos também a produção de conteúdos de arte, cultura e educação para serem divulgados através das tecnologias digitais. Levando em consideração esta modalidade de publicação virtual, celebramos a possibilidade dos links clicáveis e deixamos no rodapé o convite à visita às nossas redes sociais, onde materiais audiovisuais produzidos pela Silvestre Associação Cultural são veiculados, sobretudo, no perfil do Instagram @silvestretechnique².

Quem trazemos conosco, não apenas consta dos nomes já publicados na lista de ações *Vamos Arte-cular*, ou na ata de criação desta associação, mas pode remeter a ancestralidades mais profundas. Não por acaso, o primeiro evento da

² Link para acesso ao *Instagram*: <https://www.instagram.com/silvestretechnique/?hl=pt-br>.

Silvestre Associação Cultural, trouxe como tema Herança e Inspiração³, para o *workshop performance* sobre Simbologia de Orixá, com a participação da família consanguínea: a Yalorixá Mainha da Bahia, o músico Marivaldo dos Santos e a dançarina Rosangela Silvestre. Mãe, filho e filha, nesta ação-bênção inicial a um espaço conquistado através de investimentos pessoais de Rosangela Silvestre e das doações recebidas em eventos organizados online durante a pandemia.

Buscando incentivar o diálogo sobre os trabalhos de cada artista das seguintes edições, iniciou-se uma série de *Lives de Conversa no Instagram*, conduzidas e traduzidas para a língua inglesa por Marcela Brasil, nas quais foram utilizados os três triângulos da Técnica Silvestre: inspiração, expressão e equilíbrio, para dar voz às motrizes culturais, pesquisas acadêmicas e/ou metodologias desenvolvidas por estes artistas educadores. Como exemplo, e para aguçar a curiosidade na visita aos nossos conteúdos, deixamos o link para a conversa com Vania Oliveira⁴, proponente e estudiosa de Danças dos Blocos Afro, com o desejo de que outros diálogos como estes possam ser escutados e propagados. Acreditamos que a criação destas redes de trocas e apoios propõe um aquilombamento de saberes e fazeres, numa difusão de conhecimentos necessária e que tem logrado espaço em ambientes não acadêmicos, a exemplo das redes sociais.

Como ressaltado anteriormente, esta escrita reflete uma fala que é plural, e, destarte, não poderíamos deixar de agradecer, mais uma vez, às parcerias deste percurso, em nome de cada artista e suas equipes de produção.

3. Para além da dança: um destaque para produções em artes visuais

A elaboração das obras de arte e divulgação em diversas partes do mundo sugerem uma temática que envolve aspectos de arte contemporânea, onde ocorre uma representação de visão do mundo através dos elementos encontrados na cultura indígena, afro-brasileira e suas variâncias.

As primeiras criações visuais estiveram relacionadas à Técnica Silvestre, e foram elaborados trabalhos voltados para a contemplação do corpo humano: anatomia e movimento, ou seja, o objeto de estudo sendo o corpo mostrado em

³ Trecho exibido ao vivo durante o primeiro *Vamos Arte-cular*, com Rosangela Silvestre, Marivaldo dos Santos e Yalorixá Mainha da Bahia: <https://www.instagram.com/reel/CQUDB5Elu-0/?hl=pt-br>.

⁴ Vânia Oliveira fala sobre sua pesquisa com Dança dos Blocos Afro revelando suas inspirações, expressões e equilíbrios: <https://www.instagram.com/reel/CRU387yFtVA/?hl=pt-br>.

parte pela representação da musculatura e seus detalhes, assim como a representação da parte óssea, onde conseguimos retratar as articulações, extensões e flexões de cada movimento abordado.



Fig. 2 e 3. Obras do artista Rodrigo Chakra inspiradas nos *chakras* e no Corpo-universo.

Para todos verem Fig. 2: Pintura elaborada na vertical contendo ao lado esquerdo, uma árvore do topo da página ao seu rodapé, com tronco, galhos e raízes, e em um dos galhos, um pássaro cantando, e deste canto, saem vibrações; ao centro, uma figura humana como uma foto de raio X onde se consegue visualizar a estrutura óssea. A parte da pele é delimitada por linhas amarelas, e acompanhando a linha central do corpo, sete círculos coloridos do topo da cabeça à região pélvica, simbolizando os *chakras*. Do ponto do terceiro olho, irradiam vibrações de luz para todos os lados. Ao fundo, as cores azul, violeta e laranja.

Para todos verem Fig. 3: Figura vertical tendo ao centro um corpo humano vista de frente, metade músculos, metade sistema esquelético. Este corpo possui três triângulos: um na cabeça, outro no tronco, outro nos membros inferiores. Este corpo interage com o pano de fundo azul e preto que é apresentado através de uma malha simbolizando um campo eletromagnético.

Outras imagens também são contempladas no estudo do corpo: as expressões relacionadas aos *chakras* e aos ciclos de energia através dos elementos fogo, água, ar, terra e éter. A Técnica Silvestre expõe movimentos relacionados a esses elementos e representá-los artisticamente é sem dúvida um grande desafio.

Outras representações visuais importantes que também são criadas para contemplar a expressão através do movimento que a Técnica Silvestre representa estão relacionadas aos orixás. Estas artes possuem caráter mais estético, onde através da dança consegue-se expor sua complexidade e beleza, juntamente com a fluidez dos elementos da natureza. É importante salientar que a representatividade dos orixás é escolha livre do artista no sentido de que não existe apropriação cultural da simbologia destes e sua relação com a técnica silvestre. Tal associação surge

4. Silvestre Associação Cultural como insurgência decolonial

Após a explanação de algumas das ações do primeiro ano da Silvestre Associação Cultural, consideramos que com a reunião destes artistas, educadores e suas lutas ou trabalhos com diversas Motrizes Culturais (LIGIÉRO, 2011), compõe esta “arte-culação” de resistência decolonial (CANDAU, 2010), fortemente amparada em saberes artísticos fundados em epistemes ancestrais e identitárias que se configuram como possibilidades do popular (ABIB, 2015) na contemporaneidade.

Mais do que aderir à modismos, exercitar estes saberes-fazer decoloniais é compreender que

decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (CANDAU, 2010, p. 24).

Encaminhando para as considerações finais, acreditamos que as ações da Silvestre Associação Cultural merecem ser mantidas, ampliadas e divulgadas para ambientes outros e, neste sentido, as produções acadêmicas e eventos científicos podem transportá-la aos espaços das Universidades e aproximá-la de outros grupos, instituições e associações que tenham objetivos semelhantes.

Atualmente, já vivenciando um cenário pós-pandemia, tocamos ações presenciais como continuidade do *Vamos Arte-cular*, e, através desta associação cultural, seguimos reunindo potentes artistas educadores, reconhecendo neste círculo de colabores trabalhos “na perspectiva da decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder” (CANDAU, 2011, p. 24).

Vale ressaltar, a importância da Especialização em Arte Educação: cultura brasileira e linguagens artísticas contemporâneas, da Escola de Belas Artes da UFBA - mais uma *família* em reunião potentemente decolonizadora - e todas as suas provocações através do contato com cada componente curricular, que foram geradores de produções artísticas e acadêmicas sobre as ações cotidianas e as epistemologias das artes que já desenvolvemos.

Referências

ABIB, P. R. J. Cultura Popular e Contemporaneidade. **Revista Patrimônio e Memória**, v. 11, n. 2, p. 102-122, 2015.

BRASIL, M. B. Técnica Silvestre online: novas possibilidades da dança trazidas pela pandemia de coronavírus. *In*: BATISTA, F. E. A. (org). **Arte: multiculturalismo e diversidade cultural**. Ponta Grossa-PR: Editora Atena 2021. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/56835>. Acesso em: 17 abr. 2022.

CANDAU, V. M. F. e OLIVEIRA, L. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

LIGIERO, Z. O conceito de “motrizes culturais” aplicado às práticas performativas afro brasileiras. **Revista Pós Ciência Sociais**, São Luiz, v. 8, n. 16, p. 129-144, 2011.

Marcela Botelho Brasil (UNEB / UFBA)

E-mail: marcelabrazil@gmail.com

Doutoranda em Educação (UNEB), Mestre em Dança (UFBA).

Discente da Pós-Graduação em Arte Educação (EBA/UFBA). Artista da dança.

Rodrigo Santos Carvalho (UFBA)

E-mail: adm.rscarvalho@gmail.com

Administrador (FACOC); Pedagogo (FABRAS).

Discente da Pós-Graduação em Arte Educação (EBA/UFBA). Artista visual.

1802

Encruzilhada Junina

Márcio Fidelis dos Santos (UFBA)

Comitê Temático Dança e Diáspora Negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: Esta pesquisa intitulada *Encruzilhada Junina* é resultado do processo da investigação em que há uma relação do pesquisador, implicado diretamente com o objeto. Um estudo sobre a *espetacularidade*, Bião (2007), e o fazer junino *diaspórico*, Hall (2003), na *Quadrilha Junina Capelinha do Forró*. Sobre os cruzamentos das *africanidades* e a manifestação da junina na Cidade de Salvador - BA. A interpretação que se lança sobre a experiência dos grupos quadrilheiros em sua dimensão cultural e em seu caráter de grupo social, *ancestral* e *identitário* que se constrói nos *territórios* a partir das ações dos próprios atores sociais que compõem o meio em que estão inseridos. Essa busca vem sendo desenvolvida no processo do curso de doutorado em Dança no Programa de Pós- Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia/UFBA e teve início no ano de 2022, tem o interesse na problematização dos fenômenos que contribuem e interferem no desenvolvimento contínuo do fazer artístico *diaspórico* do movimento quadrilheiro, tendo a realidade da comunidade como mote de criação e enunciação política e produção da *cultura popular* a partir da *etnocenologia*, Bião (2009) como método de pesquisa e com os conceitos da *quadrilha junina*, Castro (2012), *identidade* e *ancestralidade* de Macedo (2001), a noção do saber corporal a partir de *Exu* e suas *encruzilhadas*, Rufino (2013) e os conceitos de *decolonialidade* e *afro-diaspóricas* sob a luz dos estudos de Stuart Hall (2003).

Palavras-chave: QUADRILHA JUNINA. CULTURA POPULAR. ANCESTRALIDADE. CONTEMPORANEIDADE. DIÁSPORA.

Abstract: This research entitled *Encruzilhada Junina* is the result of the investigation process in which there is a relation of the researcher, directly implicated with the object. A study on the *spectacle*, Bião (2007), and the Junino *diasporic* making, Hall (2003), in the *Quadrilha Junina Capelinha do Forró*. About the crossings of *Africanities* and the manifestation of Junina in the City of Salvador - BA. The interpretation that is cast on the experience of quadrilheiros groups in their cultural dimension and in their character of social group, *ancestral* and *identity* that is built in the *territories* from the actions of the social actors themselves that make up the environment in which they are inserted. This search has been developed in the process of the doctoral course in Dance in the Post-Graduate Program in Dance of the Federal University of Bahia/ UFBA and began in 2022, it has the interest in problematizing the phenomena that contribute and interfere in the continuous development of the diasporic artistic of movimento quadrilheiro, having the reality of the community as the *motto* of creation and political enunciation and production of popular culture from the *ethnocenology*, Bião (2009) as a research method and with the concepts of the *quadrilha Junina*, Castro (2012), *identity* and *ancestry* of Macedo (2001), the notion of body knowledge from Exu and his *crossroads*, Rufino (2013) and the concepts of *decoloniality* and *afro-diasporic* under the light of the studies of

Stuart Hall (2003).

Keywords: QUADRILHA JUNINA. POPULAR CULTURE. ANCESTRY. CONTEMPORANEITY. DIASPORA.

1. Apresentação

Este artigo faz parte de uma pesquisa desenvolvida no Doutorado em Dança, no Programa de Pós-Graduação em Dança, da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A pesquisa trata dos estudos teórico-práticos dos elementos da *Quadrilha Junina* a partir do fazer quadrilheiro *diásporico* no grupo Capelinha do Forró, esse é um resultado e processo da investigação em que há uma relação do pesquisador, implicado diretamente com o objeto, a fim de (ré)conhecer os seus sentidos dentro da *tradição* popular, assim como as possibilidades de reconfiguração na contemporaneidade.

Por estar inserido no movimento junino desde criança, até os dias atuais, sinto a necessidade de analisar pontos de interesses da quadrilha, em diálogo com referenciais teórico-metodológicos que fundamentam os modos de fazer comunitário, as dinâmicas de organização sociocultural e artística de forma a consubstanciar esta pesquisa em andamento. Os envolvidos são quadrilheiros jovens, adultos brincantes moradores da comunidade da Capelinha de São Caetano da cidade de Salvador - BA.

A festa junina é um evento no qual as pessoas estabelecem redes de sociabilidades, divertem-se e dançam. Dentro da diversidade das festas existentes no Brasil, o São João é uma das festas que ganha destaque na região Nordeste devido aos seus usos de significados. Vivida como *tradição*, o São João é uma festa popular que revela, ano a ano, a dinâmica da vida política, econômica e social da cidade (CHIANCA, 2006, p. 27).

Manifestação cultural periódica e cíclica que acontece inicialmente no mês de junho, essa festa aciona diversos segmentos da sociedade e sua efetivação mobiliza os cidadãos a participarem tanto na produção do espetáculo quanto no seu consumo. Os festejos juninos são considerados exponenciais no estado da Bahia pela economia criativa e cultural.

Neste âmbito, um dos elementos da festa junina é a *quadrilha*, de acordo

com Paula (2020) é necessário lançar breve olhar sobre alguns pontos importantes que colaboram no entendimento da presença das *quadrilhas* como parte de nossas expressões culturais, nas festas juninas brasileiras. A compreender enquanto um grupo, uma Dança, uma manifestação cultural que está presente em vários estados brasileiros.

A título de contextualização histórica, de forma resumida, temos no século XIX, a chegada da *quadrilha* no Brasil e era dançada nos salões palacianos, logo começa a se difundir e alcançar as camadas mais populares da sociedade e a dança passa a ser praticada em lugares abertos, livres, rurais e periféricos. Como dança ligada à *cultura popular* brasileira, ela já era, em si mesma, uma adaptação da original, que não era essencialmente brasileira. Isso pode nos dizer muito em relação à *quadrilha* enquanto manifestação das *culturas populares* brasileira, no sentido trazido por Castro (2012):

A quadrilha, tal como conhecemos atualmente, é antes de qualquer coisa uma adaptação popularizada da antiga dança aristocrática, resultante da apropriação de um costume da classe mais abastada por parte da população. É nesse ponto que parece estar concentrada a especificidade da quadrilha, bem como seu status de prática da cultura popular brasileira. Essa apropriação é que faz um elemento pertencente às práticas artístico-culturais do “povo brasileiro” (CASTRO, 2012, p. 7).

Fazemos parte de uma sociedade claramente composta não por uma, mas por muitas culturas heterogêneas, ou, como afirma Canclini (2000), *híbridas*. E estas culturas são híbridas justamente por não estarem resumidas a apenas uma característica.

Devido aos processos de transmutação cultural e diversos contextos, sujeitos e fatores somados, hoje temos uma diversidade na sua forma de fazê-la e interesses impactados por valores da contemporaneidade. O São João e as *Quadrilhas* configuram um cenário singular que se transformou em uma manifestação espetacular, massiva e estilizada que impulsiona a mobilização popular local.

Essa participação da comunidade inclui todas as faixas etárias, no que se refere à estilização das *quadrilhas*, em especial as *quadrilhas juninas* da Bahia, os seus atores/artistas/profissionais são os principais motivos de transformação de uma competição tradicional para uma estilização nos figurinos, textos, cenários, adereços, musicalidade, teatralidade, passos e dança.

Diante do exposto, a presença e força desses atores nas *quadrilhas* foram pontos fundamentais para escolha do propósito e problematização da pesquisa aqui retratada. A *quadrilha* foi abordada enquanto uma dança e estudada por muito tempo como sinônimo de um grupo que se reunia para dançar e festejar os santos juninos.

Mesmo que alguns trabalhos a considerem também como um grupo de pessoas que praticam essa dança e formam um conjunto, não há um desenvolvimento dessa ideia e as discussões analíticas carecem de contextualização e aprofundamento.

Essa investigação tem o interesse na problematização dos fenômenos que contribuem e interferem no desenvolvimento contínuo do fazer artístico quadrilheiro, tendo a realidade da comunidade como mote de criação e enunciação política e cultural a partir da *etnocologia* Bião (2009). A convergência entre os conteúdos dialogados com as minhas experiências no âmbito pessoal e profissional em cruzamento com a pesquisa, impulsiona o interesse sob a *diáspora negra* Hall (2013) e a manifestação *quadrilha*.

Enquanto uma expressão de dança de origem europeia, mas devido aos processos de transmutação cultural e diversos contextos, sujeitos e fatores somados para que hoje tenha uma diversidade na forma de fazê-la, ressaltamos a presença das comunidades negras que contribuíram e contribuem culturalmente. Encontramos como conceituação, o que Castro (2012) apresenta como resultante da apropriação de um costume da classe mais abastadas por parte da população.

Encruzilhada Junina é uma expressão inspirada no entendimento do orixá *Exu*, denominado também como orixá da comunicação. Segundo Rufino (2013) e candomblecistas, ele é um princípio explicativo de mundo, assente na cultura iorubana e transladado na *diáspora*, *Exu* como um princípio dinâmico da *tradição*, múltipla e inacabada, estrutural e estruturante de ordem do universo e de tudo aquilo que é criado como o próprio brinquedo popular, nessa *encruzilhada diaspórica* junina.

As experiências em perspectivas da *ancestralidade*, aqui empregada de forma analítica e, por isso mesmo, converte-se em conceito-chave para compreender uma epistemologia que interpreta seu próprio regime de significados a partir do *território* que produz seus signos de cultura Oliveira (2001).

Entretanto, trago a *quadrilha* enquanto uma manifestação cultural, uma

organização social ao se relacionar com a sociedade local. Um corpo coletivo ancestral, pois o corpo é uma anterioridade ao mesmo tempo é *ancestralidade* como é por ela regido, *ancestralidade é tradição* Oliveira (2007).

Ler se o movimento quadrilheiro como um *aquilombamento* urbano em virtude da sua relação de construção familiar e da sua localização em um território periférico, das atuações em forma *identitárias*, através de redes de colaboração por se tratar de um movimento que une um agrupamento de pessoas e de relações estéticas voltadas a *ancestralidade* e ao movimento *diaspórico*. Por utilizar um conjunto de ritmos, elementos cênicos e expectativas coreográficas que remetem a essas danças e produções da *cultura popular*, então esse conjunto todo de aspectos configura-se como um *locus* de produção artísticas no âmbito do estado Bahia numa perspectiva de *aquilombamento* urbano.

A *Quadrilha Junina* Capelinha do Forró desenvolve ações quadrilheiras *afro-diaspórico*, tendo em seu contexto um coletivo no total geral integrantes negros candomblecistas. Essas atividades estão relacionadas na construção dos fazeres quadrilheiros para o espetáculo nas questões artísticas em indumentária/figurino, cenário, música, dança, teatro e religiosidade.

Um cruzo determinante para o movimento junino que tem seu princípio relacionado a uma manifestação altamente ibérica, agora mantida pela população das comunidades aquilombadas que traduz a *quadrilha* na sua forma de pensar e sentir o mundo a partir de sua própria ancestralidade.

O objetivo dessa investigação é contribuir para a ampliação do entendimento da interpretação que se lança na experiência dos grupos quadrilheiros, na perspectiva social, política e cultural.

Essas questões contemporâneas, sobre os novos estudos e conceitos da *contemporaneidade* sobre cultura, são temas preciosos na prática, reflexão e criticidade do campo das danças populares.

2. Encruzilhada para caminhos

Pensar as *encruzilhadas* das festas juninas, seus folguedos e brinquedos das *culturas populares* em destaque a *quadrilha junina*, dentre as várias manifestações dos festejos juninos brasileiro, pela importância como prática cultural arraigada no imaginário coletivo, *identidade ancestral*, formação e produção artística,

economia criativa de extrema relevância para manutenção e difusão dos festejos juninos.

Essa prática artística cultural das *quadrilhas juninas* antes relacionada apenas às festas para os santos católicos nas suas dimensões comunitárias, segundo Castro (2012), ampliou-se e tornou-se complexa, envolvendo diversos atores e espaços, passando a não estar apenas nos terreiros das comunidades, mas nas ruas, quadras, tabladados, festivais privados e competitivos.

De acordo com o pensamento de Menezes (2012), às *quadrilhas* e seus sujeitos assumem posições mais inovadoras ou conservadoras, conforme as mudanças contextuais de acordo com as suas comunidades, os interesses pessoais e outras subjetividades que possam estar envolvidas nesse processo. De acordo com o pensamento de Menezes (2012), às *quadrilhas* e seus sujeitos assumem posições mais inovadoras ou conservadoras, conforme as mudanças contextuais de acordo com as suas comunidades, os interesses pessoais e outras subjetividades que possam estar envolvidas nesse processo.

Dessa forma vem acontecendo os procedimentos no movimento quadrilheiro e essa compreensão coloca a *tradição* como uma categoria em contínua reconfiguração, mediante a forma como associamos e articulamos os elementos que a compõem, ações sobre tudo contextuais.

Identificar o histórico da *quadrilha junina* é pensar em *ancestralidade*, *identidade*, *tradição* e ela não é imutável e estática, ela acompanha de forma dinâmica o tempo e o espaço como *cultura popular*. Segundo Oliveira (2001), a tradição por sua vez é a malha que sustenta todos esses princípios historicamente produzidos.

Os quadrilheiros são os atores sociais que compõem as *quadrilhas* e diretamente o universo simbólico junino que possuem práticas e interesses específicos. Percebe-se, a partir disso, a edificação de um segmento social contínuo que dá conta de uma mudança no folguedo, que incorpora a sua simbologia festiva típica a novos elementos, dentre os quais a questão da *identidade ancestral* e religiosa parece ser aspectos latentes.

Dentre os aspectos trazidos para a cena, chama atenção o fato de que os grupos quadrilheiros que se organizam em torno da fé, que com o passar do tempo, assumiram um caráter de manutenção da manifestação. Cujos trabalhos estão fortemente baseados no fortalecimento *identitário*, *ancestral* na busca pela primazia

técnica e qualidade artística de suas exposições públicas, construindo uma performance que deságua em um espetáculo construído ao longo de um intenso processo de preparação para dar *empoderamento* aquela determinada parte da população.

Nesse contexto, que é marcado por uma diversidade de ações, interesses e motivações específicas, os quadrilheiros atuam dentro de uma rede de significados partilhada pelos que fazem parte do meio em questão e direcionam suas atitudes movidas por fins determinados e disseminados dentro do contexto que estruturam.

Além do que, uma quadrilha junina se constrói em várias situações, como ensaios, reuniões e apresentações, que costumam ocorrer em espaços diferentes, com distintos interesses e pensamentos, muito embora quase sempre ligados por temas e objetivos comuns.

A proporção que esse movimento quadrilheiro vem tomando nas suas estruturas de construção de grupo *diaspórico*, ganha uma dimensão afetiva, profissional de criação artística e análise crítica na reelaboração do próprio brinquedo que se reinventa, na dança, na música, na roteirização e dramaturgia de acordo com o que os afetam nos aspectos sociais e políticos na sociedade.

Trata-se aqui de uma *tradição* dinâmica, capaz de se moldar aos novos tempos e responder aos desafios contemporâneos. Assim é que percebo o fluxo contínuo no conceber artístico da *quadrilha junina*, que dialoga com o corpo coletivo, temas e questões atuais.

Uma visão ampla do fazer quadrilheiro que não está fixado a uma única forma, uma única área de arte, mas sim em uma diversidade que se complementa em um processo de hibridação artística *diaspórica*. Isso dá a *quadrilha junina* uma dimensão de *multirreferencialidade* cultural.

Considerando o fato de que a porosidade das fronteiras e dos fluxos multidirecionais promete ou parece prometer, integrações supracionais para um futuro próximo, Canclini atribui grande relevância ao papel passível de ser exercido pela América Latina nesse universo, onde ainda prevalecem intercâmbios culturais e econômicos desiguais e onde “certas tendências globalizadoras da economia reforçam algumas fronteiras ou levam a inventar outras novas” Canclini (2000, p. 34).

Minha intenção não é promover uma análise de cunho histórico sobre as festas juninas e as *quadrilhas*, especificamente. Este trabalho é contextualmente

preocupado e localizado no tempo e no espaço voltado para *identidade ancestral*.

Obviamente, algumas regressões históricas e preocupações com a ideia de *tradição*, inevitavelmente atreladas ao campo das *culturas populares*, mostram-se frequentemente necessárias, mas a preocupação central está em entender a quadrilha junina hoje. Bem como as mudanças a que estão sujeitas no interior do espaço simbólico da cultura de criação dos espetáculos e a relação com seus agentes e atores nas questões de *identidade e ancestralidade*.

O que significa um olhar sobre as transformações não apenas no nível da expressão artística, mas também no que esses grupos se tornaram no nível dos processos organizativos. Interessa-me ainda compreender a estrutura desse meio, focando no que percebo como fundamental para a manutenção de tal realidade hoje.

Considero que as reflexões sobre as *culturas populares* no Brasil podem ser úteis para identificar quais fatores ou fenômenos já cruzaram a dança e a estética quadrilheira, numa perspectiva histórica, contribuindo para a estruturação do movimento junino, o reconhecimento enquanto campo de conhecimento e também de organização sócio-política.

As questões ligadas diretamente a pauta do corpo, *ancestralidade* e os deslocamento sobre os estudos e conceitos da contemporaneidade no campo da *cultura popular*, são temas preciosos e necessários para a prática, reflexão e criticidade do campo das danças populares, que segundo Monteiro (2011), ela explica que:

A dança popular não pode ser apreciada separadamente da música, do poema, da linguagem cênica, dos aspectos espetaculares da festa, na qual se insere. Um outro aspecto abordado pela ala é que “são manifestações de dança que articulam várias linguagens e exigem do artista qualidades múltiplas, polivalência de bailarino, ator, músico (MONTEIRO, 2011, p. 45).

Esse conceito exige na atualidade uma discussão aprofundada, pois, talvez, o termo já não dê conta de novos entendimentos sobre tal campo, o que, geralmente, as definições se dão de maneira generalizada, sobretudo ao se tratar de concepções que envolvam as manifestações *culturais negras e indígenas*.

Outra importante contribuição a este debate é o que Marco Aurélio Luz no livro *Agadá: dinâmica da civilização africana brasileira* (2017), quando ele discorre sobre “*Africanização do catolicismo no Brasil*”, que devido às perseguições à religião negra e as manifestações culturais negras, a estratégia de permanecer afirmando

seus valores foi através da religiosidade católica, romarias, festas de santos católicos e portanto, que as Congadas, Moçambiques, Taieiras, Ticumbi, Maracatu, encontraram formas de continuar sua adoração a Zambi. (LUZ, 2017, p. 309).

Como fala Machado (2013), o pensamento africano não separa, não hierarquiza. Corpo, mente, *memória*, *tradição*, sentidos, imaginário, símbolos, signos, espiritualidade e as vivências cotidianas, tudo faz parte de uma tradição na sua *multidimensionalidade* que não se presta a explicações reduzidas, a categorias que fragmentam sentidos.

Percebendo que esse lugar de produção de conhecimento e *sabenças*, possui sim nas suas estruturas necessidades e dinâmicas que precisam ser refletidas e asseguradas a partir desse olhar. Entendendo que as *culturas populares* uma vez que a bibliografia em especial pra dança é algo que está em construção e solidificação com o passar dos anos.

Porém no âmbito que tange as danças populares, as *culturas juninas* e *culturas negras*, essa realidade também possui questões de escritas com o teor bem mais aplicados com a relação plural das experiências dessas danças. Quando falo o plural, trago o sujeito implicado naquele local, sua capacidade técnica, dialógica, expressiva e enunciativa. Conrado (2017) afirma de outra maneira, os espaços formais e seus sistemas de ensino, cujas normas, leis, regras, necessitam aprender com essas outras formas de educação e arte, novas posturas, ensinamentos, convivência e produção.

Cultura popular é algo que vem do povo para o povo, é genuíno do povo pela dificuldade ou mesmo impossibilidade de se precisar a origem social das manifestações culturais, em função da histórica relação cultural entre os mundos sociais.

Como manifestação popular a *quadrilha junina* sempre foi vinculada ao conjunto de tradições e folguedos populares, mesmo essa dança passando ao longo da sua história por diversas adaptações e transformações tornando-se um dos maiores símbolos do ciclo junino no país.

A perspectiva metodológica da pesquisa encontra nos *etnométodos* caminhos de diálogos para as nossas buscas, pois valoriza os sujeitos envolvidos como produzem suas tradições, protagonismos e ordens sociais, diferente de trabalhar sobre eles ou utilizando-se deles. Mobilizar pesquisas a partir deste *ethos*, e desta ética, é ineliminável para uma *etnopesquisa implicada* (MACEDO, 2012, p.

177).

Um desafio de se pesquisar algo do qual se faz parte, uma vivência direta construída no movimento quadrilheiro soteropolitano ao longo dos anos de inserção em seu contexto, este trabalho está baseado mais diretamente nas incursões em campo que realizei nos últimos meses nos espaços e situações onde convive com o grupo Capelinha do Forró nas construções nesse período.

Nessas ações, busquei me inteirar dos acontecimentos envolvendo a quadrilha e suas atividades, promovendo análises a partir das observações de campo e conversas formais e informais com os atores sociais do meio pesquisado, buscando sempre inspiração no arcabouço teórico e direcionamentos da minha orientadora no doutorado, bem como nas leituras suplementares que fiz para estruturar o trabalho que aqui se compõe.

Nessa pesquisa em andamento pretendo erguer discussões a partir das informações dos sujeitos inseridos na junina, que irá refletir a *quadrilha* na contemporaneidade, compreendendo as formas de interação, o pertencimento cultural, a construção de uma *identidade ancestral afro-diaspórica*, através do resultado prático-teórico culminado num artigo do processo. No qual a relação entre o coletivo junino, sociedade e cultura local são ingredientes para essas novas experimentações, para as culturas populares. Segundo Bião (2007), é esta reflexão descritiva e compreensiva, sobre tempos de encontro, acontecimento, criação, prática e arte, que leva à pesquisar a cena, a *etnocenologia*.

As reflexões feitas nesse artigo tem como intenção desenvolver uma compreensão do universo formado pelo grupo Capelinha do Forró para pensar esse tipo de grupo junino a partir das suas características atuais.

Sei que é complexo pensar uma análise a respeito de um contexto tão abrangente direcionado apenas para um grupo, sendo que existem vários perfis distintos que compõem o universo referente a *quadrilha junina* enquanto manifestação típica do ciclo junino.

A *quadrilha* enquanto um brinquedo da *cultura popular* que se relaciona com a sociedade a sua volta, está como uma cultura em movimento constante como está exposto no texto para uma reflexão dessa manifestação. É pensar que todas as transformações pelas quais as *quadrilhas* venham passar, não as desvinculam dos códigos que fazem símbolos de um contexto comemorativo dentro da cultura brasileira.

É só necessário lembrar que os grupos de *quadrilhas* que são *afro-diaspóricos*, até mesmo pelo tipo de realidade que vivem, não estão aportados apenas pelos símbolos juninos. É por esse olhar que se faz interessante observar o *hibridismo* destacado por Canclini em relação a sociedade atual e como ela se manifesta na quadrilha, que pode ser interpretada como uma dança na roça para festejar a colheita, ou nos festivais juninos como espetáculos artísticos que integram música, dança e teatralização dando um foco maior para a identidade local e regional.

Dessa forma, o que se apresenta enquanto caminho credível nesta reflexão é a perspectiva da *encruzilhada*, que interpretada, a partir das sabedorias fronteiriças da *diáspora africana* compreende-se como um campo de possibilidades, tempo/espço das presenças e potências de *Exu*. (RUFINO, 2013, p. 56). É com essas ideias que atualizo o debate sobre o tema em questão que trata das *Quadrilhas* em seus caminhos e as possibilidades. Uma reflexão a partir de Conrado (2015):

Apesar de discriminarem a dança popular, considerando-a incultura, apropriaram-se de seus conhecimentos, representando-a, posteriormente, estilizada, como obras e segmentos renovadores, elaboradores de novos conceitos contemporâneos de arte (CONRADO, 2015, p. 206).

Para a maioria das pessoas que não circulam por esse ambiente junino é estranho imaginar que dentro de uma quadrilha possa existir tamanho aprendizado. No entanto, cabe refletir sobre esses papéis que se estruturam dentro do meio quadrilheiro, visto que são frutos dessas sabenças crescentes entre os grupos e seus atores.

Considero que as reflexões sobre as *culturas populares* no Brasil podem ser úteis para identificar quais fatores ou fenômenos já cruzaram a dança e a estética quadrilheira, numa perspectiva histórica, contribuindo para a estruturação do movimento junino quadrilheiro, o reconhecimento enquanto campo de conhecimento e também de organização sociopolítica. O impacto gerado na sociedade e produção cultural brasileira.

Nesse sentido, a pesquisa pretende refletir sobre esse contexto histórico da cultura junina, compreendendo às dinâmicas envolta dos processos de participação dos sujeitos, enquanto membros da sociedade, junto às instâncias de identidade e ancestralidade, questões sociais.

Esta pesquisa visa contribuir com a análise de possíveis relações de colaboração da comunidade quadrilheira e da dança na Bahia, que têm contribuído na construção e consolidação de ações sociais e culturais, refletindo o lugar de fala desses sujeitos, as formas de interação com a academia e o poder público, buscando possíveis estratégias de resistência, frente aos movimentos neoliberais que subalternizam a cultura enquanto eixo estratégico do estado. Conseqüentemente, a pesquisa também busca entender a relação que a manifestação quadrilheira, enquanto elemento das culturas populares, segundo as concepções de Abib (2019), estabelece com o contexto social contemporâneo ao assumir a característica do chamado mundo do trabalho e um aspecto estético voltado para uma linguagem mais espetacular.

Concluído a pesquisa teremos um material teórico-prático, em forma de artigo e *e-book* produzido durante a pesquisa, além de todo processo do fazer artístico, textual quadrilheiro para servir a academia, o movimento junino e toda sociedade a entender esse lugar de produção de conhecimento artístico *diásporico* das *quadrilhas juninas*, suas estruturas, necessidades e dinâmicas que precisam ser refletidas e asseguradas.

Visando também à formulação de ações para o campo da cultura, como viés de desenvolvimento social e econômico. Tais aspectos não estão focados apenas em sua dimensão festiva cultural, mas também em seu caráter de grupo social, complexo e repleto de simbologias e especificidades.

Referências

ABIB, P. A. J. Culturas populares, educação e descolonização. Universidade Federal da Bahia. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 57, n. 54, p. 1-20, 2019.

BIÃO, A. (Org.). **Etnocenologia e a cena baiana: textos reunidos**. Salvador: P & A, p.45-70, 2009.

BIÃO, A. Um trajeto, muitos projetos. *In: Artes do corpo e do espetáculo: questões de etnocenologia*. Salvador: P& A, 2007, p. 21-42.

CANCLINI, N. G. Culturas híbridas, poderes oblíquos *In: Culturas Híbridas estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CASTRO, T. S. **A Quadrilha Junina em um Contexto de Profissionalização:** um estudo sobre a cultura quadrilheira em Sobral/CE: UVA, 2012.

CONRADO, A. V. S. Artes cênicas negras no Brasil: Das memórias aos desafios na formação acadêmica. **Repertório**, [S. l.], n. 29, p. 68-85, 2017.

CHIANCA, L. O. **A festa do interior:** São João, migração e nostalgia em Natal no século XX. Natal: EDUFRN - Editora da UFRN, 2006.

HALL, S. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. *In*: HALL, S. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 101-131.

LUZ, M. A. **Agadá:** dinâmica da civilização africano-brasileira. 4.ed. Salvador: EDUFBA, 2017.

OLIVEIRA, E. **Filosofia da Ancestralidade:** corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Salvador: Editora Gráfica Popular, 2007. p. 129-260.

MACEDO, R. S. Etnopesquisa Implicada, Currículo e Formação. **Espaço do Currículo**, v.5, n.1, p.176-183, jun./dez., 2012.

MACHADO, V. **Pele da Cor da Noite.** Salvador: EDUFBA, 2013.

MENEZES NETO, H. **O balancê no Arraial da Capital:** quadrilha e tradição no São João do Recife. 2008. 155f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

MONTEIRO, M. **Dança Popular:** espetáculo e devoção. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2011.

PAULA, S. G. **Arromba chão que anima o salão, quadrilha de São João!** Memórias, danças e transformações das quadrilhas juninas em Salvador. 2020. 185f. Dissertação (Mestrado em Dança) - Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia/UFBA, Salvador, 2020.

RUFINO, L. Performances Afro-diásporica e Decolonialidade: O saber Corporal a partir de Exu e suas Encruzilhadas. **Revista Antropolítica**, v. 1, n. 40, p.54-80, 2016.

SODRÉ, M. A. C. **Pensar nagô.** Rio e Janeiro: 1º Ed Vozes. 2017.

Márcio Fidelis dos Santos (UFBA)

E-mail: fidelismarcio@hotmail.com

Doutorando em dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança UFBA;

Mestre em Dança pelo programa de Pós-Graduação Profissional UFBA;

Licenciado e Bacharel em Dança (UFBA; Professor de Dança do

Curso Técnico em Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia;

Membro do GIRA Grupo de Pesquisa em Culturas Indígenas, repertórios

Afrobrasileiros e Populares

O protagonismo e a emancipação de Eusébio Lobo: fazeres da capoeira na formação acadêmica em dança

Marcos Cezar Santos Gomes (UFBA)

Comitê Temático Dança e Diáspora Negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: Esse artigo dialoga com parte da obra artística e pedagógica de Eusébio Lobo, também conhecido como Mestre Pavão. Diante da realidade, em que se constata uma negação e conseqüente esquecimento dos que fizeram primeiro, práxis na cultura ocidental, propõe-se um levantamento que possa ajudar a tornar o legado dessa pessoa mais acessível. Portanto, essa é uma iniciativa providencial que traz informações pontuais dos seus fazeres, sobretudo, em Illinois USA, quando conseguiu uma bolsa de estudos na Escola de Katherine Dunham (SILVA, 2008) e, não menos importante, a sua atuação como doutor livre docente da Universidade Estadual de Campinas - Brasil. Nesse sentido, essa pesquisa tem como objetivo elucidar parte do protagonismo e da emancipação do mestre de capoeira e professor Eusébio Lobo da Silva. A sua história construída desde a década de 60, lutando e dançando capoeira na sua comunidade, posteriormente na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia – UFBA é relevante e tem destaque como artista, professor e coreógrafo. O estudo de caso vem como metodologia utilizada, pois, atua com investigações específicas e individualizadas (GIL, 2017). Enquanto aos resultados, sabe-se que Eusébio se tornou uma pessoa de referência na interface entre capoeira e dança, confirmando, portanto, a hipótese de que se emancipou e protagonizou o universo acadêmico na formação de profissionais.

Palavras-chave: PROTAGONISMO E EMANCIPAÇÃO. EUSÉBIO LOBO. CAPOEIRA. FORMAÇÃO ACADÊMICA. DANÇA.

Abstract: This article dialogues with part of the artistic and pedagogical work of Eusébio Lobo, also known as Mestre Pavão. Given the reality, in which there is a denial and consequent outline of two that first appeared, praxis in Western culture, proposes a survey of data that could help to return or legacy of more axcesive people. Therefore, this is a providential initiative that traced occasional information on two of his tasks, especially in Illinois USA, when he got a scholarship at the Katherine Dunham School (SILVA, 2008) and, not least, his role as a free teacher of the State University of Campinas - Brazil. In this sense, this research had the objective of elucidating part of the protagonism of the capoeira master and professor Eusébio Lobo da Silva. His history built since the 1960s, fighting-dancing capoeira in his community and later in the Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia – UFBA is relevant and stands out as an artist, teacher and choreographer. The methodology used here is or case study, therefore, it is based on specific and individualized investigations (GIL, 2017). Regarding the results, it is known that Eusébio became a reference person in the interface between capoeira and dance, confirming, therefore, the hypothesis that he emancipated and starred in the academic universe in the training of professionals.

1817

Keywords: PROTAGONISM AND EMANCIPATION. EUSÉBIO LOBO. CAPOEIRA ACADEMIC EDUCATION. DANCE.

1. Introdução

Esse trabalho tem como tema - O protagonismo e a emancipação de Eusébio Lobo: fazeres da capoeira na formação acadêmica em dança. No momento em que a conjuntura nacional nos provoca a mostrar a necessária audácia de um pensamento crítico emancipador e até a presença de “Um corpo encantado pela desobediência” (SANTOS, 2019), a partir de princípios epistêmicos, ontológicos e metodológicos, que produza novos saberes humanos individuais e coletivos, emerge essa pesquisa interessada no vislumbre da arte, imbricada na vida acadêmica do docente Eusébio Lobo, batizado artisticamente como Mestre Pavão.

Parte do legado que será entregue ao público leitor, nos inspira ao protagonismo através de caminhos que a dança contemporânea e a capoeira se atravessam. Nesse ínterim, é preciso nos remeter ao fosso da história e registrar que a capoeira é uma luta dançada e uma dança lutada, criada e desenvolvida pelas pessoas africanas escravizadas nas fazendas e senzalas, no período colonial brasileiro; sobretudo, na Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco (REGO, 2015).

Ao pensarmos dança luta, luta dança, emergem fatos inusitados que ocorreram na carreira de Eusébio. Nesse debruce científico por meio do texto dissertativo, falamos de uma pessoa afrorreferenciada e reverenciada mundialmente, pela popularização de inúmeros trabalhos artísticos e científicos publicados. Sabemos que em décadas passadas ele nos representou e tudo que efetivou, enquanto artista da dança e da capoeira reverbera na atualidade. A sua coragem e suposta ousadia se efetivaram em território brasileiro e norte americano, especialmente, nos EUA.

Portanto, o objetivo dessa investigação é elucidar parte do protagonismo artístico e pedagógico do mestre de capoeira e docente universitário Eusébio Lobo da Silva. Também, pretendemos analisar a importância da formação acadêmica em dança, subsidiada pelo cruzamento com os estudos em capoeira, enquanto linguagem e poética fundamental para a representação artística do cenário afro-brasileiro; refletir a maneira que acontece a discussão sobre a cultura da capoeira como movimento negro educador, capaz de transitar no campo da arte, assim como

da educação e discutir a necessidade de emancipar-se enquanto saber construído nas lutas por epistemologias emergentes.

Nesse estudo, tais lutas se reportam, necessariamente, ao “Movimento Negro educador”, através do pensamento da ativista mineira Nilma Lino, (GOMES, 2017). É importante sinalizar que a atenção atribuída aos feitos do mestre Pavão, virá imbuída de olhares decoloniais, correlacionados com a contemporaneidade. Para tanto, ao tratarmos de um homem negro na dança, existem preconceitos históricos que nos inquietam e incomodam frequentemente, os quais geram questões como, de que maneira um corpo negro pode potencializar a sua epistemologia representando a linguagem da capoeira, em programas de dança? A fim de problematizar com a obra publicada por Nilma Lino Gomes, em 2017, questiono ainda: os corpos negros dentro das cenas de dança contemporânea propõem subserviência ou subversão ao sistema hegemônico?

Esses olhares questionadores estão em acordo com a trajetória de Eusébio. Aquele corpo negro da periferia de Salvador – BA pôde chegar com suas potencialidades em terras estrangeiras e imergir em uma trajetória autônoma, a qual a capoeira era a maior sustentação naquele momento histórico. Ele até nos conta que a comunidade da dança confundia os seus princípios técnicos corporais, afirmando ser ele da dança apenas, enquanto que afirmava ser um capoeirista nato que ginga na vida (SILVA, 2008). É nesse aspecto que se dialoga com um dos objetivos desse trabalho, ao sugerir analisar, em parte, essa interface capoeira/dança na formação acadêmica. Quando entendemos que os corpos respondem positivamente, ao serem provocados com movimentos de capoeira nas aulas de dança.

Filosoficamente, a capoeira traz uma desenvoltura que abraça a filosofia do malando, onde podemos observar “Estéticas de um corpo encantado pela desobediência” (SANTOS, 2019). Assim, esse corpo se comporta como elemento insurgente que confronta o adversário literalmente, a fim de dar conta de um jogo bem sucedido ou, no mínimo, uma trama bem articulada. Embora tenha saído do Brasil a convite de Dunham, artista e mulher negra americana, Eusébio chega na América do Norte e encontra as autoridades das instituições e outros sujeitos sociais brancos. Todavia, se manteve no foco da individualidade para o crescimento coletivo.

Nesse dissertar progressivo, cabe situar alguns outros teóricos que se

atravessam e chegam para abordar a temática, romper com a perspectiva do poder universal europeu e legitimar o protagonismo e emancipação. Ainda no contexto afrorreferenciado, a obra de (FERRAZ, 2012) e Inaicyrá Falcão - Corpo e Ancestralidade. A autora diz que ao dançar, usamos a resignificação dos movimentos da Dança Livre de Rudolf Laban, em ações ancestrais, (SANTOS, 2021).

Essa pesquisa se justifica por meio da emergência em tratar da capoeira e dança com base na mestiçagem que as une, logo, traz como problema: de que maneira Eusébio Lobo protagonizou o ensino da capoeira na formação acadêmica em dança? Inicialmente, foi acreditando que a capoeira enquanto arte tinha potencialidade para gerir a sua trajetória em dança, fato iniciado no Grupo Folclórico Balú, passando pelo Grupo Oxum, em seguida no Grupo de Dança Contemporânea (GDC) da Universidade Federal da Bahia – UFBA (ARAÚJO, 2012) e, se efetivou com a ida para Illinois USA, ao conseguir a bolsa de estudos na Escola de Katherine Dunham (SILVA, 2008).

Os seus esforços e determinação vão além do talento; é o que conseguimos visualizar em seu imenso currículo acadêmico, que começa se articulando em uma graduação incompleta em dança na UFBA e finaliza na Pós Docência, pela Unicamp. A abordagem metodológica assume um lugar de estudo de caso, que, segundo Gil (2017) está classificada como qualitativa e oferece dados para descrever uma fase ou a totalidade de uma pessoa, família, instituição ou comunidade. Na dissertação de Gomes (2013) vemos que “Método integral da dança: um estudo dos exercícios técnicos em dança, centrado no aluno” enquanto pesquisa de doutorado de Eusébio, demonstra a significativa contribuição que ele deu para o universo da dança e da capoeira; material que nos aproxima dos resultados da pesquisa ainda não concluídos.

2. O mestre e sua emancipação artístico-pedagógica



Fig. 1. Eusébio Lobo em entrevista. Fonte: Jornal da Unicamp – Campinas, 17 a 23 de agosto de 2009 – ANO XXIII – No. 437.

Para todos verem: Fotografia de Eusébio após escrever a coleção intitulada o corpo na capoeira, com quatro volumes. O autor está em uma área ao ar livre, sentado em uma cadeira e no fundo da imagem aparece coqueiros e outras vegetações. Ele está vestido com uma camisa vermelho e branco listrada, com boné cinza e óculos.

Como apontado inicialmente, a biografia do mestre aqui apresentada está sintetizada, em parte. Sabemos que histórias vêm de processos e são intermináveis. Por isso, abrimos um espaço ímpar, por ora, plural, para falar desse artista professor, cuja diferença está em ser uma oportunidade possibilitada para a minoria, pelo menos em nosso país. Quis dizer, à realidade dos profissionais capoeiristas no Brasil, quando se trata da acessibilidade ao nível superior público (federal ou estadual), representado pelo ensino do terceiro grau. Nessa reflexão, inserimos Eusébio Lobo da Silva, o mestre Pavão.

Capoeirista e estudante no bairro do Garcia em Salvador, atualmente aposentado. Como professor possui graduação em Bachelor of Artes pela Southern Illinois University at Edwardsville (1979), mestrado em Artes pela The Katherine Dunham School of Arts and Research – KDSAR - EUA (1980) e doutorado em Artes pela Universidade Estadual de Campinas. Aposentou-se como doutor livre docente na mesma Instituição. Tem experiência na área de artes, com ênfase em dança, atuando principalmente nos seguintes temas: método de ensino, técnico de dança. Dados extraídos no Currículo Lattes do professor.

O doutorado iniciado em 1990 foi concluído em 1993, com a pesquisa intitulada: “Método Integral da dança: um estudo dos exercícios técnicos em dança centrado no aluno”. Essa informação otimiza a contribuição que ele deu para o

universo da dança e da capoeira, o que reconhecemos como protagonismo e emancipação. O tema da primeira tese nos interessa pelo que apresenta em consonância com a emancipação proposta por esse trabalho.

Entretanto, consideramos que é na sua tese de livre docência de título “O corpo na capoeira” que o seu legado como capoeirista tem eminência acadêmica e popular, o que faz a diferença. Essa realidade não aconteceu com tantos outros capoeiristas famosos, tendo em vista a falta de oportunidade e o esquecimento por parte de alguns alunos e amigos, se caracterizando como fator determinante no final da vida. Após 50 anos de prática da capoeira concomitante com a dança, Eusébio é consultado para conceituar a capoeira e, diz:

A melhor definição que eu conheço para a capoeira A melhor definição que eu conheço para a capoeira, cunhada por Almir das Areias, é a que a compara a uma árvore. Dependendo da necessidade ou motivação da pessoa, a árvore pode servir para lhe fornecer sombra para o descanso, frutos para a alimentação e madeira para a construção (LOBO, 2009, p. 12).

Como se pode observar, estamos diante de uma pessoa que ao trazer os seus saberes ancestrais para o campo da dança, contempla os estudantes de graduação e pós-graduação no convívio da Universidade. Essa ação subjetiva do pensamento, diz respeito às potencialidades que cada mediador do conhecimento carrega consigo e socializa com seus alunos. O capoeirista e/ou a capoeira, ambos cúmplices de um processo protagonizando e escrevendo capítulos nos diários de milhares de jovens universitários.

Frente ao contraste curricular que encontramos, pensando em seus contemporâneos, ao iniciar essa abordagem sobre o percurso de Eusébio Lobo, rendemos uma homenagem aos poucos dançarinos/capoeiristas com expressividade mundial que conseguimos localizar, são eles: nossos amigos mestre Baiano na Bahia - Brasil e mestre Jelon em Nova York - Estados Unidos, os quais fazem parte desse elenco.

São tantos bons capoeiristas mestres, contramestres e professores, no entanto, eles não possuem uma trajetória atrelada à dança cênica profissional especificada no contexto das linguagens artísticas universalmente conhecidas. Assim, ao “pedir” permissão aos capoeiristas e com muita admiração e respeito ao berimbau, peço também “licença” ao próprio mestre Eusébio para fazer valer sua longa e brilhante história que trilhou em longas estradas. Ciente de que nosso mérito

como pesquisador científico ainda é frágil, utilizo-me dos quase cinquenta anos de estudos prático-teóricos da capoeira para mediar essas informações. Escavando os livros da coleção o corpo na capoeira, publicação da EDUFBA, 2008, ele nos conta com muito fascínio seu início, a surpreendente descoberta do corpo e o aprendizado histórico que viveu:

Descobri meu corpo no gingando da capoeira; meu potencial para aprender com a vida e influenciá-la. Foi através da capoeira que pude me expor (expressar) no e para o mundo. Meu “pequeno” mundo de Salvador, Bahia, no Grupo Folclórico Balú, no Grupo Oxum, nas festas de largo etc. Ah, que saudades! Daí e por essas atuações na capoeira, fui convidado a participar de um grupo de dança contemporânea. Ao ingressar naquele grupo, eu sabia que poderia contribuir de alguma forma com o corpo em movimento e isso significava capoeira. Naquele tempo já percebia a natureza indissociável da luta e da dança no jogo corporal. Com base nessa ideia, é possível dizer que o corpo na capoeira pode ser usado com ênfase em um determinado sentido sem excluir os outros (SILVA, 2008, v. 1, p. 14).

Na citação acima, a fala do mestre emerge como reflexões que reverberam nos debates em campo acadêmico, frente aos estudos da capoeira, enquanto ação política e movimento social. Nesse lugar, ressalta-se que é primordial a compreensão da análise da capoeira enquanto objeto emancipador. Ainda em entrevista para o Jornal da Unicamp, Eusébio imagina que a capoeira está se fazendo ou desenvolvendo-se no corpo, porque é através desse mesmo corpo que fazemos a capoeira. Ou seja, o fenômeno se resolvendo nele mesmo.

Este fato aliado às informações sobre o mestre em discussão, responde acerca da relevância que o mesmo tem, portanto, essa publicação pode vir a ser material de pesquisa para dançarinos e capoeiristas. Desde o momento que Eusébio participou da banca de qualificação de mestrado, do autor dessa pesquisa, no ano de 2012, ele desejava publicar algo que contemplasse a sua carreira, vindo a se efetivar nessa escrita. Que os mestres da cultura popular tenham os seus valores reconhecidos.

3. O corpo na ação de capoeiristas emancipados

No quadro “Fala mestre”, proposto por Eusébio Lobo, para que seus amigos pudessem fazer o prefácio dos seus livros da coleção - O corpo na capoeira, a professora doutora Dulce Tamara da Rocha Lamego da Silva se pronuncia:

Como ele nos conta, a capoeira serviu para o jovem adolescente ingressar no Grupo de Dança Contemporânea da UFBA, atuando ao lado de

profissionais da área. Viajou para os Estados Unidos a convite. Em Illinois foi submetido à prova, com banca formada pelo reitor da Universidade e por Katherine Dunham, entre outros professores, com o objetivo de conseguir uma bolsa de estudos; deu uma aula usando a linguagem da capoeira, o que resultou em sua contratação como professor instrutor. Ou seja, o acadêmico com curso de graduação não concluído, submetido à prova em terras estrangeiras, usando seu objeto mágico, a capoeira, galga o cargo de mestre (SILVA, 2008, v. 1, p. 10-11).

Enquanto mestre de capoeira, mestre e doutorando pesquisador em dança, percebo que as palavras da professora Dulce, mais do que comprovação dos “feitos ousados” do mestre Pavão, o que é característica dos exímios capoeiristas, me remetem a façanhas próprias realizadas pela África, Europa e América Central, vivenciadas na trajetória como capoeirista que dança, também. Fica explícito o reconhecimento que pessoas de outras culturas demonstram para conosco artistas brasileiros. Interessante é que existe um dito popular afirmando ser a capoeira a manifestação popular que mais divulga a língua portuguesa no exterior. Se assim o é, conclui-se que nosso país poderia investir mais nos capoeiristas.

Atualmente, são muitos os capoeiristas que migram para outros países. Não temos a certeza se encontraremos contratos genuínos como aconteceu com Eusébio na segunda metade do século XX, o que normalmente nos garante um bom retorno financeiro. Talento, determinação, esforço, são aliados das conquistas subsequentes. Espera-se que as consultas aqui realizadas despertem o surgimento de outros estudantes e pesquisadores que desejem investigar a vida de outros colaboradores do saber científico e popular, dando-lhes o devido valor.

É pertinente lembrar que a intenção desse último capítulo é, também, a partir dos fatos citados, difundir o saber que veio do povo. Portanto, tentamos por meio da pesquisa bibliográfica apresentar uma sucinta e desejada investigação. Nela, relacionamos fatos ocorridos do século XX ao XXI, justificando o hibridismo da capoeira com a dança cênica profissional.

Podemos considerar Eusébio Lobo uma pessoa, especialmente, emancipada em suas escolhas ao longo da carreira e eventos em que esteve envolvido. Em alguns momentos associamos o seu nome à emancipação em (Freire, p. 15), tendo em vista o seu trajeto que nos remete a “Educação como prática de liberdade” e a conquistas como a livre escolha e o direito de construir seus saberes. Também é pertinente inserir a dança de Eusébio no contexto do pensamento da mestra Inacyra Falcão dos Santos, quando publica *Corpo e Ancestralidade*, 1824

argumentando que ao dançar, usamos a ressignificação dos movimentos ocidentais e os transformamos em ações ancestrais (SANTOS, 2021).

Outra relação pertinente é o nome de Eusébio no universo da capoeira como dança negra, através da pesquisa “Danças negras: historiografias de memórias de futuro” (FERRAZ, 2018). O professor da Escola de Dança da UFBA, Fernando Ferraz, afirma que “A trajetória de Eusébio Lobo insere-se nos processos de desenvolvimento da capoeira como elemento cênico nos grupos folclóricos brasileiros, num contexto de apogeu dos grupos folclóricos soteropolitanos entre os anos 1960 e 1970 no Brasil”. Portanto, a preocupação de análise do hibridismo entre as duas linguagens, capoeira e dança, nos revela que elas são indissociáveis e estão no mesmo bojo artístico. Vale ressaltar que a dança fez parte da luta e a luta da dança, em momentos coloniais. Que possamos dançar o som inconfundível do berimbau.

Considerações

Ao finalizar esse artigo e não a pesquisa, pois, a mesma segue em processo e deverá reverberar em outros trabalhos, pode-se afirmar que os objetivos foram alcançados, assim como a nossa hipótese se aproximou da realidade histórica da vida e obra de Eusébio Lobo da Silva, o mestre de capoeira Pavão. Analisamos com afinco o que propomos inicialmente, concluímos que o mestre protagonizou uma carreira internacional brilhante e enfática, através da dança.

O vínculo inicial com a capoeira na sua comunidade levou a galgar caminhos jamais conquistados por capoeiristas ou até mesmo dançarinos profissionais, ao associar o mestre da cultura popular com o docente universitário. Através do material consultado, observamos que Eusébio foi um dos cinco primeiros dançarinos a alcançar a formação pela The Katherine Dunham School of Arts and Research – KDSAR – EUA. Além de chegar para contribuir através da capoeira da Bahia, ele, também, estudou em Universidades americanas, portanto, emancipou-se intelectualmente.

Entendemos que o ponto alto da sua emancipação se deu de forma justa e merecida, quando retornou da América do Norte. A sua ida para Unicamp – São Paulo causou uma grande revolução artística, resultando na fundação do Instituto de Artes e o grande desenvolvimento da dança na Instituição. Agora sabemos que

Eusébio se tornou um dos grandes capoeiristas dançarinos do Brasil com extensão internacional. Eusébio acreditou que a capoeira, enquanto arte tinha potencialidade para gerir a sua trajetória em dança, fato iniciado no Grupo Folclórico Balú, passando pelo Grupo Oxum, em seguida no Grupo de Dança Contemporânea (GDC) da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Referências

ARAUJO, L. V. C. **Lia Robatto e o Grupo Experimental de Dança: estratégias poéticas em tempos de ditadura.** Salvador: EDUFBA, 2012.

FERRAZ, F. M. C. **Danças negras: historiografias e memórias de futuro.** Disponível: em https://www2.sesc.com.br/wps/wcm/connect/7deb697e-9ee1-445ca41990d150ca0d22/Dan%C3%A7as+negras.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=url&CACHEID=7deb697e-9ee1-445c-a419-90d150ca0d22.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, N. L. **O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

REGO, W. **Capoeira Angola: ensaios sócioetnográfico.** Rio de Janeiro. MC&G, 2015.

SANTOS, L. P. A filosofia do malandro: estéticas de um corpo encantado pela desobediência. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. 31, p. 95-112, fev. 2020.

SANTOS, Y. F. **Corpo e ancestralidade: Uma proposta pluricultural de dança-arte-educação.** 5ª edição. Curitiba: Editora CRV, 2021.

SANTOS, M. C. **Capoeira emancipatória no ensino da dança: uma proposta emergente dos saberes de mestres na espacialidade da cinesfera.** 2013. 100f. Dissertação (Mestrado em Dança). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SILVA, E. L. **O corpo na capoeira: introdução ao estudo do corpo na Capoeira.** Volumes 1, 2, 3 e 4. Campinas: Edunicamp, 2008.

Marcos Cezar Santos Gomes (UFBA)

E-mail: zambi.mestre@hotmail.com

Doutorando, Mestre e Especialista em Dança pela UFBA - PPGDANÇA. Especialista em Metodologia da Educação do Ensino Superior e Pós-Graduação Docente. Psicopedagogo. Licenciado em Educação Física. Mestre de Capoeira. Integrante do Grupo de Pesquisa GIRA. Estudante pesquisador da área de artes/dança com ênfase em capoeira e metodologias de ensino.

A Dança Negra no Cinema Brasileiro Contemporâneo: contra dramaturgias de corpos negros na dança em campo expandido

Maria de Lurdes Barros da Paixão (UFRN/UFBA)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: O conceito de cinema em campo expandido oferece um amplo campo para os estudos acerca das danças negras no cinema, tendo em vista que estas danças são constituídas de elementos simbólicos, estéticos, contradramatúrgicos e coreográficos presentes de forma implicada, resultando em uma perspectiva estética singular, decorrente do diálogo entre a câmera e a coreografia. Nessa perspectiva, o artigo proposto analisa as características estéticas da dança negra no cinema brasileiro contemporâneo, na obra intitulada, “um filme de dança”. Os procedimentos metodológicos e parâmetros de análise fílmica adotados tem como base o campo da análise fílmica.

Palavras-chave: DANÇA. NEGRA. CINEMA. EXPANDIDO. CONTRADRAMATÚRGICO.

Abstract: The concept of cinema in an expanded field offers a broad field for studies about black dances in cinema, in view of the fact that these dances are made up of symbolic, aesthetic, counterdramaturgical and choreographic elements that are implicitly present, resulting in a singular aesthetic perspective resulting from the dialogue between the camera and choreography. From this perspective, the proposed article analyzes the aesthetics characteristic of black dance in the contemporary Brazilian cinema in the work entitled, “a dance film ‘The methodological procedures and parameters of filmic analysis adopted are based on the field of filmic analysis.

Keywords: BLACK DANCE. EXPANDED CINEMA. COUNTERDRAMATURGICAL.

Questões Introdutórias

O início destes escritos se dá na primeira pessoa com o objetivo de situar as reflexões, estudos e pesquisas acerca da dança negra no cinema, a partir do contexto material e existencial vivido na condição de mulher negra, artista, pesquisadora das danças negras afroreferenciadas e de docente universitária. A argumentação aqui proposta é consequência do modo de existir, de provocar e de ser provocada pelas coisas do mundo que coabitam em mim, bem como, àquelas que nutrem e ramificam em outras diversas provocações que venho fazendo na atuação docente, particularmente, na pesquisa e estudos sobre a Dança Negra no

Cinema.

Os estudos contradramatúrgicos atravessam as questões refletidas no âmbito da dança negra no cinema, sendo para mim um campo de interesse, por duas razões que considero fundamental pontuar, a saber: primeiro porque gosto da sonoridade e elasticidade da palavra dramaturgia. De acordo com as ideias de Hercoles (2011), a dramaturgia em dança pode ser entendida como o lugar das ações do corpo, mais especificamente da composição da ação do corpo que dança. Este entendimento parte das observações e considerações da citada autora sobre a origem da palavra “dramaturgia”.

Dramaturgia é uma palavra de origem grega que significa a composição do drama, já a palavra drama, também do grego drao, significa agir, trata-se, portanto da composição da ação. Diferentes áreas artísticas fazem usos distintos desta definição etimológica, mas, aqui se fala de dança e, em dança, agir implica na construção de especialidades e competências táteis-cinestésicas (HERCOLES, 2011, p. 2).

A possibilidade de compreensão da dramaturgia em Dança a partir de um compósito de significados derivados de suas respectivas etimologias gregas, proposto por Hercoles (2011), amplia a possibilidade de se pensar a dramaturgia em dança enquanto forma singular e plural de ações realizadas pelo corpo no âmbito da dança negra, o que ora denomino de contradramaturgia da dança negra fora e dentro do cinema. Assim, acredito na possibilidade de refletir criticamente e propor que, em se tratando da dança negra tanto no cinema quanto fora dele, instaura-se um *modus operandi* inerente a um jeito singular de mover os corpos pautados em elementos constituintes dos valores civilizatórios afroreferenciados. É mister considerar que a dança negra brasileira contemporânea opera na contramão dos estudos dramaturgicamente tradicionais.

Neste sentido, no âmbito da dança negra se configuram criações contradramaturgicamente que privilegiam o vocabulário corporal específico, constituído de gestos, de símbolos, de afetos e de memória ancestral, fortemente e inegavelmente assentados no paradigma estético/conceitual/ cultural afro-brasileiro. Deste modo, as danças negras estabelecem relações de sentido e significado no dançar, por meio de repertórios que lhes são próprios, isto é, o que é dançado contradramaturgicamente falando se faz a partir das experiências e vivências de corpos, de modos de pensar, de agir, de mover, de relacionar, de compartilhar e, sobretudo, de tornar presentes princípios éticos e estéticos da cultura ancestral

africana e afro brasileira em seus paradoxos e hibridismos.

Do drama da vida individual e coletiva para as criações contradramatúrgicas na dança negra contemporânea

As experiências e vivências nas danças negras geralmente são aprendidas pelos dançarinos, coreógrafos e demais artistas que trabalham no âmbito das danças negras em diferentes contextos, acontecendo na maioria das vezes em espaços comunitários, ou seja, se aprende a dançar na experiência compartilhada com diferentes sujeitos. É nas comunidades de terreiro, que temos um exemplo dessa insurgência. Nele, aprende-se a louvar, a pedir, a agradecer e a dançar os mitos, os ritos e a sua respectiva ancestralidade. Os terreiros são espaços identitários multiculturais afro-brasileiros de resistência e de exercício pleno da espiritualidade de matriz africana.

[...] o terreiro é um espaço onde a tradição afirma-se, recriada como elemento capaz de garantir a permanência do Universo simbólico negro face a descontinuidade histórica provocada pela violência da escravidão. Nesses termos, podemos ver o terreiro como uma reterritorialização étnica operada pela via do sagrado em terras brasileiras, ou seja, uma forma social de condensar a realidade fragmentada parida pelos movimentos da diáspora africana (OLIVEIRA, 2002, p. 76).

As danças negras também são aprendidas nos grupos de dança denominados de dança afro, nas aulas e oficinas ministradas por expertises da dança e da cultura afro-brasileira, assim como e de forma ainda incipiente em algumas Universidades. O dançarino americano Clyde Morgan em sua fala no filme a ser, parcialmente, analisado neste artigo *Um filme de dança* (2013), afirma que “as danças negras não somente são dançadas e aprendidas nos espaços convencionais de dança, mas também são dançadas e aprendidas no *play*”. Ao utilizar o termo *play*, observa-se que o artista citado incorporou a metáfora do dito popular “não sabe brincar não desce pro *play*”.

As palavras de Morgan ditas em *Um filme de dança* (2013) se somam às imagens que apresentam um jovem dançarino negro dançando nas ruas, nas quebradas e em cima de entulhos, assim a expressão “*play*” utilizada por Morgan demonstra que a experiência adquirida e inserida na cultura de um povo, ou seja, o

espaço coletivo das ruas, dos parques e do *playground*¹ são espaços potenciais de expressão da dança negra. Nesses espaços alternativos se dança entre e com os outros. Deste modo, os corpos das pessoas negras vivenciam experiências de caráter social, temporal e simbólico, bem como articulam tradição e contemporaneidade nos corpos que dançam.

Neste sentido, essas características éticas e estéticas da dança negra, suas contradramaturgias são construídas em diferentes espaços de formação e de aprendizado do vocabulário técnico, corporal e estético dessas danças e, conseqüentemente, possibilita aos artistas da dança negra brasileira contemporânea expandir, recriar e ressignificar seus repertórios.

Um filme de dança (2013): a dança negra no cinema brasileiro contemporâneo

Em se tratando de análise fílmica, não vejo a possibilidade de reflexão sobre a película da cineasta Carmen Luz ser realizada sem uma postura crítica e ancorada sobre a colonialidade do poder, no sentido atribuído por Anibal Quijano (2000). Para este autor a colonialidade de poder pressupõe a articulação de duas questões fundamentais: capital e trabalho; valores civilizatórios europeus e não europeus. Ao articular esses dois dispositivos centrais, o autor também reflete sobre o conceito de raça e sua conseqüente interferência na composição dos espaços sociais, apontando o racismo como uma das esferas da colonialidade e da hegemonia do poder e da cultura eurocêntrica.

Nessa direção, as epistemologias das danças negras se revestem a partir de uma ética e postura contra a colonialidade e o etnocentrismo destrinchados por Quijano (2002). Chamo atenção para o fato de que o vocabulário corporal e os repertórios criados e inseridos nas danças negras, observadas em *Um filme de dança (2013)*, desobedecem a lógica do pensamento hegemônico europeu, fortemente assentados na ideia de superioridade do saber e da produção de conhecimento artístico e científico apresentado ao mundo como modelo ideal de civilização a ser seguido por outras culturas e povos no mundo ocidental e fora dele.

Neste sentido, as contradramaturgias da dança negra se configuram como desobedientes em sua concepção. De acordo, ainda, com o filósofo Walter

¹ *Playground* é utilizado no sentido restrito de parque infantil, local onde as crianças se divertem e brincam conjuntamente com pessoas adultas (Trad. Nossa).

Mignolo (2010) para se combater a colonialidade do saber é preciso exercer a desobediência epistêmica, visando descolonizar o próprio saber. Desse modo, o termo “contracolonial”, ora utilizado junto à palavra “dramaturgia”, dialoga com a decolonização do saber proposta por Mignolo (2010), pois veicula inevitavelmente a ideia de oposição e de desobediência para com o drama em seu sentido aristotélico e para com as dramaturgias de dança eurocentradas. As contradramaturgias das danças negras no cinema também se insurgem como coreografias do cinema expandido, conceito utilizado pelo cineasta, coreógrafo e artista visual britânico Isaac Jullien.

Observa-se que o termo insurgência atualmente está sendo fortemente utilizado em campos de estudos diversos e adotados por grupos de pesquisadores brasileiros como algo novo, isto é, como uma espécie de *slogan*, visando abarcar ou dar conta das diferentes perspectivas no campo da dança pelo viés das práticas e das metodologias consideradas insurgentes.

Teço uma breve crítica ao uso do termo “insurgente”, muitas vezes utilizado de forma descontextualizada em relação às práticas e aos modos de vida de pessoas negras e ou indígenas. Defendo uma articulação entre o uso situado do termo em sua coerência às origens étnicas e suas próprias formas de existência, sobrevivência e constante luta frente à cultura dominante colonizadora, recheada de práticas culturais violentas, de extermínio, de invisibilidade e de negação identitária e cultural. O que insurge são os corpos e suas contradramaturgias da vida cotidiana, sempre resistindo às práticas colonizadoras supracitadas, infelizmente ainda presentes na contemporaneidade da vida dos povos negro e originários em nosso país.

Nesta direção, convém afirmar que a insurgência é um a forma de vida das pessoas negras e indígenas que se dá nas diferentes formas desses povos reexistirem, reelaborarem e ressignificarem as diferentes dimensões de suas vidas, sejam elas sociais, culturais, políticas, estéticas e simbólicas.

Ao falarmos de contradramaturgias da dança negra no cinema brasileiro contemporâneo, marcamos um território e uma postura política, cultural, social e estética contracolonial insurgente feita por uma artista-pesquisadora negra. Nessa condição, debruço-me sobre esta temática com intuito de contribuir e ampliar as discussões sobre o tema. Para Christel Stalpaert (2009), a dramaturgia na dança é corporal, sendo também o lugar privilegiado do corpo e do olhar externo.

Em outras palavras, a dramaturgia na dança negra se constrói em processos de criação com conteúdos abissais, intensos e integrantes das dramaturgias da vida dos corpos negros e de seus paradoxos. Nessa direção, as contradramaturgias na dança negra devem significar surpreender e impactar o corpo do espectador. “O ‘olhar externo’ do dramaturgo deve, neste caso, ser expandido para um corpo externo, para um ‘teste’ corpóreo da capacidade corporal do espectador de ler e fazer sentido de uma estética de intensidade” (STALPEART, 2009, p. 123)².

Assim, o filme abordado expressa essa relação com o “outro-espectador”, a fim de possibilitar uma experiência sobre o corpo que dança os enunciados sobre a cultura negra, a dança negra e suas possibilidades de movimento. O termo “dança negra” abarca o seu sentido afrorreferenciado e diaspórico, cuja relação defino da seguinte forma:

Nessa perspectiva, o termo dança negra aqui utilizado tem como referência a história e os valores civilizatórios da África Negra, bem como o legado dos artistas e intelectuais brasileiros que se destacam no século passado pela ousadia, compromisso e pioneirismo político e artístico no combate à discriminação étnico racial e à exclusão dos negros nas artes e na sociedade brasileira (PAIXÃO, 2009, p. 7).

Para o pesquisador Ferraz (2018): "O termo danças negras também é diaspórico porque se constitui como espaço de negociação de subjetividades coletivas e individuais, no qual uma dinâmica de similitudes e diferenças constitui uma cultura negro atlântica híbrida" (FERRAZ, 2018, p. 3). A análise fílmica de *Um filme de dança* (2013) deve levar em consideração o tempo e o espaço de produção e fruição, pois de acordo com Jullier e Marrie (2009), a produção cinematográfica deve ser situada no tempo e no espaço geográfico, em suas condições materiais e históricas. Isto é, levando-se em conta não só o seu enunciado, mas sua enunciação, devendo extrapolar o campo da análise estrutural em nível do plano e dos jogos que lhes são inerentes: proximidade e distanciamento/perspectiva e profundidade. Centralização e descentralização dos planos/lateralidade, verticalidade dos planos/câmera alta e baixa, enquadramento e desenquadramento/frontalidade e paralelismo, etc.

² "The dramaturg's 'external gaze' should in this case be expanded to an external body, to a corporeal 'try out' of the spectator's bodily capacity to read and make sense of an aesthetic of intensities" (STALPAERT, 2009, p. 123 - Trad. Nossa).

Paralelamente, observa-se que em *Um filme de dança* (2013), já a partir do título, deparamo-nos com uma postura afirmativa sobre seu gênero; a dança é trazida para o proscênio, revelando em seu conteúdo uma pluralidade de vozes e de corpos (as) (es) negros(as) (es) em cena, e deste modo contribuindo para uma discussão acerca de diferentes artistas no âmbito da dança negra contemporânea brasileira.

Um filme de dança (2013) nas imagens iniciais apresenta o bailarino americano, Clyde Morgan dançando as histórias e memórias de um artista afro - americano que também já esteve na Bahia, sendo referenciado em suas diferentes atuações como professor convidado para lecionar na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Enquanto Clyde Morgan dança na abertura do filme, algumas vozes masculinas se insurgem e atravessam o corpo do dançarino americano com falas que questionam e propõe pensar sobre diferentes questões implicadas, a saber: a experiência de ser negro, o que somos, de onde viemos, do que somos compostos, como é possível ampliar com coragem a relação com o mundo para não se perder deste mundo.

As questões destacadas acima se apresentam em *Um filme de dança* (2013) com danças e entrevistas de artistas negros (as) (es) brasileiros(as), pesquisadores(as) e docentes de diferentes regiões do país, vale citar alguns deles: Amélia Conrado³, Fernando Ferraz⁴, Evandro Passos⁵, Zebrinha⁶, Nildinha Fonseca⁷ Mestre King⁸, Mercedes Batista⁹, Marlene Silva¹⁰, Augusto Omolu¹¹, Augusto Soledad¹².

³ Amélia Conrado, artista pesquisadora e docente da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia.

⁴ Fernando Ferraz, artista, historiador, pesquisador e docente da Universidade Federal da Bahia.

⁵ Evandro Passos, artista mineiro, professor de dança afro-brasileira, doutorando do PPGDANÇA/UFBA.

⁶ Zebrinha dançarino, professor e coreógrafo do Balé Folclórico da Bahia.

⁷ Nildinha Fonseca, dançarina, professora e solista do Balé Folclórico da Bahia, mestranda do PRODAN UFBA.

⁸ Mestre King (194-2018) Dançarino, professor de dança afro-brasileira.

⁹ Mercedes Batista (1921-2014), considerada a primeira Bailarina negra do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, precursora da dança afro-brasileira no Rio de Janeiro.

¹⁰ Marlene Silva (1936-2020), artista, coreógrafa e professora mineira.

¹¹ Augusto Omolu (1962-2013), artista e professor Baiano de danças negras de reconhecimento internacional.

¹² Augusto Soledade, coreógrafo, artista e professor baiano radicado nos EUA, criador da técnica de dança Afro Fuzion.



Fig. 1. Imagem do cartaz do filme. Fonte: <https://bityli.com/MPYTVsx>.

Para todos verem: descrição da figura: imagem em preto e branco de corpos de homens e mulheres negras (os) com o torso voltado para cima em ação de dança, a direita da imagem inscrições com dizeres: Dança Afro, Danças Negras, DocDançasNegras, ilustrando o cartaz de um “Filme de Dança” da Cineasta Carmen Luz.

Compreendo que a dança negra contemporânea em *Um filme de dança* (2013) coloca em cena dramaturgias da dança negra, compostas de histórias e memórias narradas pelos seus protagonistas, revelando os profissionais comprometidos com os valores civilizatórios africanos na cultura brasileira contemporânea em seus aspectos culturais, artísticos e educacionais. Os corpos desses protagonistas atuam em diálogo permanente com a câmera. Dessa forma, também são instauradas as contradramaturgias da dança negra em campo expandido no cinema.

O conceito de cinema expandido do artista Inglês Isaac Julien se assenta nas referências das chamadas tecnologias digitais, deste modo elas estabelecem a diferença entre o cinema normativo e o que ele denomina de pós-cinema ou cinema expandido. Este oferece um amplo campo de estudo coreográfico, pois é visto em seus estudos uma preocupação estética de composição coreográfica, isto é, a organização dos corpos em movimento em uma perspectiva tridimensional.

Observo na base epistemológica e conceitual de cinema em campo expandido de Isaac Julien, analogias com a dança negra no cinema, a partir das implicações estéticas decorrentes do diálogo entre a câmera e a coreografia. A produção audiovisual, Episódio 2 Mar de telas criada por esse artista na obra

JULLIER, L.; MARIE, M. **Lendo as imagens do cinema**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Senac, 2009.

MIGNOLO, W. **Desobediência epistêmica**: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidade y gramática de la decolonialidade. Buenos Aires: Del Signo. 2010.

OLIVEIRA, P. C. M. **A organização da Cultura na cidade da Bahia**. 2002. 344f. Tese (Doutorado em Comunicação e Culturas Contemporâneas) - Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2002.

PAIXÃO, M. L. B. **Re-elaborações estéticas da dança negra brasileira na contemporaneidade**: análise das diferenças e similitudes na concepção coreográfica do Balé Folclórico da Bahia e do Grupo Grial de Dança. 2009. 175p. Tese (Doutorado em Artes); Unicamp, Campinas-SP, 2009.

QUIJANO A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: E. Lander (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2000.

STALPAERT, C. A Dramaturgy of the Body. **Performance Research A journal of the performing Arts**, v.14, 2009. Disponível em: <https://nyuskirball.org/wp-content/uploads/2018/04/A-Dramaturgy-of-the-Body-by-Christel-Stalpaert>. Acesso em: 29 abr. 2022.

MAR DE TELAS. Isaac Jullien: Geopoetics. Ep. 2: Direção e produção Solange Farkas. 2012. (25.01). Disponível em: http://site.videobrasil.org.br/canalvb/video/2214489/Mar_de_Telas_programa_7_IsaacJullien_Geopoetics. Acesso em: 14 abr. 2020.

UM FILME DE DANÇA. Direção, roteiro, pesquisa e produção: Carmem Luz. Montagem Artur Lins. (2013). Elenco: Balé Folclórico da Bahia, Clyde Morgan e outros. (90 min) (fragmento). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eZArJdLn88o>. Acesso em: 29 abr. 2022.

Maria de Lurdes Barros da Paixão (UFRN/UFBA)

E-mail: luluacaso@gmail.com

Líder e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Linguagens da Cena: imagem cultura e representação/LINC/CNPQ/UFRN. Professora Associada do Departamento de Artes da UFRN, Curso de Licenciatura em Dança. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA.

Dança afro-gaúcha: o matriarcado presentificado no fazer das danças negras

Natália Proença Dorneles (UFBA)

Comitê Temático Dança e Diáspora Negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: O artigo aqui apresentado trata-se de uma pesquisa em andamento que se propõe a investigar como os saberes matriarcais se fazem presentes na Dança Afro-Gaúcha desenvolvida pelo Grupo Afro-Sul de Música e Dança (RS), encontrando caminhos investigativos para compreender de que maneira esse matriarcado fundamenta os processos artísticos elaborados pelo grupo. Trazendo a importância do matriarcado como um sistema africano de afirmação política das populações negras em diáspora. A performance é o território central que marca o encontro da encruzilhada, onde tais conhecimentos encontram-se presentificados.

Palavras-chave: DANÇA AFRO-GAÚCHA. MATRIARCADO. DANÇAS NEGRAS

Abstract: The following article is an ongoing research that proposes to investigate how matriarchal knowledge makes itself present in the *Afro-Gaúcha Dance* developed by the *Afro-Sul Group of Music and Dance (RS)*, finding investigative paths to understand how the matriarchy substantiates the artistic process developed by the group. Pointing out the matriarchy value as an african system for political affirmation of afro diasporic populations. The performance is the central territory that marks the *meeting of the crossroads*, where such knowledge is presentified.

Keywords: AFRO-GAÚCHA DANCER. MATRIARCHY. BLACK DANCES

1. Afro-Sul: Um pedaço de África no Sul do Brasil¹

Na rota dos movimentos de insurgência organizados pelos corpos que atravessaram o Atlântico e que se reconstituem na diáspora negra, localizamos no sul do Brasil um pedaço de África. Criado por um grupo de jovens negros, em 1974, na cidade de Porto Alegre (RS), o Grupo Afro-Sul de Música e Dança é referência política, artística e social no combate a discriminação racial da população preta no estado do Rio Grande do Sul. Tendo a arte como seu lugar de fala, apresenta a Dança Afro-Gaúcha como criação do seu legado histórico na ação política de reconhecimento das identidades negras que constituem a memória e a história do Rio Grande do Sul.

¹ Frase que está escrita em uma das paredes na sede do Instituto Sociocultural Afro-Sul Odomode, localizado na Avenida Ipiranga na cidade de Porto Alegre.

Formado majoritariamente por mulheres negras, o Grupo de Música e Dança Afro-Sul é conduzido pela renomada artista negra gaúcha, Maria Iara dos Santos Deodoro, mais conhecida como Mestreira Iara Deodoro. Matriarca das danças negras no estado do Rio Grande do Sul, Mestreira Iara Deodoro é diretora do Grupo Afro-Sul de Música e Dança, referência cultural e intelectual de um saber negro que resiste em sua corp(o)ralidade e que através do seu corpo-voz cria um espaço político e artístico para o fazer das danças negras no estado, abrindo caminhos para falar sobre as danças negras no cenário das danças no sul do Brasil. Entre as políticas de fomento à cultura e ações sociais desenvolvidas pelo grupo, é criado o Instituto Sociocultural Afro-Sul Odomode em 1988, que se desenvolve a partir da necessidade de ações que busquem o fortalecimento individual e coletivo das pessoas pretas, onde estas se reconheçam enquanto sujeitos dignos de humanidade e de direitos.



Fig. 1. Mestreira Iara Deodoro na sede do Afro-Sul. Fonte: Jornal do Comércio

Para todos verem: Fotografia da Mestreira Iara Deodoro na sede do Instituto Sociocultural Afro-Sul Odomode. Mestreira Iara está vestindo uma camiseta preta escrita Afro-Sul - Grupo de danças em letras brancas. Na cabeça ela usa um turbante colorido nas cores laranja e azul. No rosto ela usa um óculos de grau e expressa um leve sorriso, seus braços estão cruzados em frente ao peito. Atrás dela tem uma arte que representa uma foto tirada em um espetáculo do grupo, onde tem três bailarinos. Junto da arte está escrito: Afro-Sul - Um pedaço de África no Sul do Brasil. A parede que está a arte tem as cores preto, cinza e branco. Na lateral direita da foto aparece uma porta verde com quadrados de vidro e do lado esquerdo uma janela com quadrados de vidro.

A Dança Afro-gaúcha, termo usado pela Mestreira Iara para nomear o seu

fazer nas danças negras, é parte da sua pesquisa desenvolvida no grupo Afro-Sul durante sua trajetória como bailarina e coreógrafa. Tendo como perspectiva a recuperação e o reconhecimento dos saberes produzidos pela população preta, seu trabalho apresenta traços significativos de um matriarcado presentificado na criação e desenvolvimento do grupo. Estes traços são identificados a partir da pesquisa² intitulada: *Iara Deodoro, potência africana no sul do Brasil: Uma proposta de sistematização em dança afro-gaúcha como resistência da corporalidade negra no Rio Grande do Sul*. A pesquisa abordou os princípios técnicos, estéticos e pedagógicos da metodologia de Dança Afro-Gaúcha desenvolvida pela Mestre Iara e teve como objetivo sistematizar tais conhecimentos, analisando como se desenvolve a corporalidade na Dança Afro-Gaúcha. “Seu fazer em dança é um convite à comunidade preta de nos reorganizarmos coletivamente enquanto povo em diáspora, promovendo a partir da dança uma proposta afrocentrada” (DORNELES, 2020, p. 70)

A partir desta pesquisa, identificamos o matriarcado como um território abundante de conhecimento no que tange o campo das pesquisas em Danças Negras e os possíveis desdobramentos cênicos, artísticos e pedagógicos que emergem no campo da dança. Entende-se matriarcado aqui, a partir de uma perspectiva africana e suas dimensões na diáspora.

[...] compreendemos que o matriarcado é característica presente no berço meridional (África) desde tempos imemoriais, e que, devido ao impacto dos inúmeros contatos conflituosos com o Berço Nórdico Patriarcal (Europa), ocorreu um apagamento do protagonismo feminino negro focando na submissão e subordinação destas (NJERI; RIBEIRO, 2019, p. 598).

Desse modo, apresento aqui uma pesquisa que está em desenvolvimento e que se propõe abordar a importância do matriarcado para o fazer da Dança Afro-Gaúcha desenvolvida pelo grupo Afro-Sul, compreendendo como ele se apresenta e fundamenta os processos artísticos do grupo. Tomamos como questões norteadoras: De que forma os fundamentos matriarcais estão presentes na metodologia, estética e técnica corporal da dança afro-gaúcha? Quais são as práticas que corporificam esse fazer na construção da performance?

Importante dizer que essa escrita perpassa também pelas minhas vivências e experiências como integrante do grupo, sendo este, território do meu

² A pesquisa foi elaborada por mim no ano de 2020 para conclusão do curso de licenciatura em dança na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

pertencimento e (re)conhecimento como mulher negra, enquanto corpo político e artístico, onde meu corpo se coloca ativo na escuta das histórias que apresentam a Dança Afro-Gaúcha e que são contadas oralmente, como escreve o mestre Hampaté Bâ “transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo” (2010, p.167).

Tomamos como suportes teóricos da pesquisa, os estudos de Cheik Anta Diop (2014) sobre a Unidade Cultural da África, abordando as esferas do patriarcado e do matriarcado, os estudos sobre o Mulherismo Africana escritos por intelectuais como Nah Dove (1988), Anin Urasse (2022), Katiúscia Ribeiro (2019) e Aza Njeri (2019), Zeca Ligiéro (2011) e Leda Maria Martins (2003) trazem contribuições para os estudos no campo da performance, além de outros autores.

2. O matriarcado como alicerce da comunidade Afro-Sul

Vinda de uma família de estrutura matriarcal, Mestra Iara é criada pela mãe e pelas irmãs. Sua mãe, Maria Verônica dos Santos, mais conhecida por Vó Lili, representa uma figura de extrema importância na criação e continuidade do grupo Afro-Sul. Sem lugar para ensaiar, Mestra Iara conta que os ensaios do grupo aconteciam na garagem da sua casa, que se localizava no bairro Petrópolis, na cidade de Porto Alegre (RS), ainda na década de 1970, regado de comidas e cuidados da Vó Lili. Segundo Mestra Iara apud Alves Neto (2019)

Tia Lili foi uma apoiadora fundamental durante os primeiros anos do grupo, atuando como uma espécie de produtora-empresária. Quando os jovens músicos eram convidados a se apresentar era Tia Lili, a adulta responsável, que agenciava como empresária a contratação, acertos financeiros e espaços para ensaio do grupo. (2019, p. 118).

Conhecida pela sua “mão boa” para os feitos da cozinha, Vó Lili foi uma renomada cozinheira da burguesia porto alegreense, seu tempero causava alvoroço nas casas por onde passava. Seu talento na cozinha foi herdado pela Mestra Iara, que hoje é também conhecida por suas saborosas receitas. Essa herança culinária é elemento presente no grupo, seja no cuidado da alimentação durante os ensaios, celebrações ou festas, o tempero de Vó Lili se faz presente pelas mãos de Mestra Iara. Durante os ensaios não pode faltar a “comidinha da Tinha”, como carinhosamente a chamamos, o alimento preparado por ela vem cheio de amor e afeto, é fonte nutritiva não só do corpo, mas de importantes histórias. Histórias estas que contam sobre o amor de sua mãe e perpassam a trajetória do grupo, traçando

os elos com a ancestralidade e abordando a importância da oralidade. “Esta oralidade é entendida muito mais do que um meio de comunicação, mas como um meio de preservar a memória, a sabedoria dos ancestrais, atuando como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra” (PEREIRA, 2005, p. 38).

O alimento aqui representa um dos princípios do matriarcado, sua relação com a agricultura, a terra e o plantio. Segundo Cheik Anta Diop (2014), figura importante no que se refere aos estudos sobre matriarcado no continente Africano, o matriarcado é um sistema presente no berço meridional ou berço sul (África), concebido em condições opostas ao patriarcado, que ele descreve como o berço nórdico ou berço norte (Europa). Um dos fatores importantes para o desenvolvimento destes diferentes sistemas sociais, segundo o autor, foram as condições climáticas. Enquanto o berço nórdico patriarcal se desenvolve em temperaturas frias, caracterizadas pela vida nômade onde o homem se estabelece como provedor dominante e a mulher como figura de menor valor, o sistema matriarcal surge em um contexto climático favorável ao cultivo da terra e o desenvolvimento da agricultura, caracterizando as sociedades sedentárias.

Nas sociedades agrícolas a ciclicidade da natureza é base para o tempo social da vida, onde a centralidade feminina é fator importante e está intimamente relacionada com a fecundação da terra, sendo vista como uma “[...] divindade periodicamente fecundada pelo céu por intermédio da chuva” (DIOP, 2014, p. 40) onde a partir dessa fecundação dá origem a vegetação. Desse modo, “A assimilação do papel da terra na origem da vegetação ao da mulher no nascimento da criança é evidente” (DIOP, 2014, p. 40).

Com a travessia das populações negras pelo Atlântico, os hábitos alimentares e a tecnologia agrícola das sociedades sedentárias se fazem presentes nos modos de vida que se reelaboram na diáspora e que compõem as técnicas de sobrevivência dos corpos pretos. Estando em choque constante com as práticas do berço nórdico, visto que, é esse o lugar do colonizador, o papel desempenhado pelas mulheres nas sociedades que aqui se reorganizam, é de fundamental importância para a continuidade dessas populações. Responsáveis pelo cuidado e gestão das dinâmicas da vida social, o compromisso com a alimentação da sua comunidade, é uma das tarefas desempenhadas por elas. Diferente do berço nórdico patriarcal que impõe esse papel às mulheres de maneira subordinada, nas

3. Afro-Sul: Sementes da mesma raiz³

Com seu trabalho de cunho social e educativo em dança, sob uma perspectiva afrorreferenciada, Nogueira (2012, p.147) compreende a afroperspectiva como “[...] o conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas”, Mestre Lara inicia seu desenvolvimento como educadora quando é criado ainda na década de 1970 o Afro-Sul Mirim, que surge a partir de casos de racismo sofridos pela filha da Mestre e a filha da Pedagoga Marilene Paré⁴ dentro das escolas onde as meninas estudavam. Identificando a necessidade de trabalhar a autoestima das filhas e desenvolver a identidade negra de forma positiva, elas começam a promover ações educativas voltadas para as crianças negras, pois se percebe essa necessidade vinda de outras mães também. É dessa iniciativa que é criado o Afro-Sul Mirim e que mais tarde vai se tornar a continuidade do grupo.

A partir desse trabalho com as crianças e o envolvimento das mães com o grupo, se começa a pensar ações educativas para essas mulheres também, entendendo que o nosso levante é comunitário, bem como disse Katiúscia Ribeiro anteriormente. A relação que essas mães vão tecendo com o grupo e o comprometimento que elas têm com as ações propostas, corresponde a um dos princípios do matriarcado, que é a maternidade coletiva, pois entende-se que a educação e o cuidado com as crianças é responsabilidade nossa enquanto comunidade. Segundo Anin Urasse 2019, existe uma canção tradicional de Guiné Bissau que diz assim: “*Nin si n ka padi/ padidas padi/ e padi par mi*” na tradução significa “Mesmo que não tenha gerado um filho/ outras mulheres pariram/ e o fizeram por mim”.

As crianças que fizeram parte do Afro-Sul Mirim são hoje as mulheres que junto com a Mestre Lara compõem os alicerces do grupo. As funções desempenhadas por elas vão desde o trabalho coreográfico às ações administrativas da instituição. Uma das exigências da Mestre era em relação a dedicação aos estudos, existe uma frase que elas dizem dentro do grupo que é “as gurias⁵ da lara tem estudo”, que parte dessa importância que ela trazia de ter

³ “Sementes da mestra raiz” é uma frase que está na música - Mãe Preta - composta pelo Mestre Paulo Romeu, um dos fundadores do grupo Afro-Sul.

⁴ Marilene Paré é uma grande amiga da Mestre Lara e uma figura importante na história do Grupo Afro-Sul de Música e Dança. É pedagoga e mestra em educação.

⁵ Guria significa menina no Rio Grande do Sul.

interesse pelo conhecimento e busca-lo não importava o espaço onde elas estivessem.

Esse reconhecimento da educação como um caminho para a libertação dos nossos corpos faz parte de um processo de emancipação da população preta. Segundo Gomes, “no contexto brasileiro esse processo realiza a trajetória entre um estado de ignorância chamado colonialismo/escravidão e um estado de saber designado solidariedade/libertação” (2017, p. 98). A educação como herança é uma fala muito presente nas famílias negras e é colocada também como um lugar possível de ascensão dessas famílias. No grupo, as profissões das integrantes perpassam por diferentes áreas como: dança, educação física, medicina, fisioterapia, serviço social, pedagogia, administração, enfermagem, entre outras. Todas elas trazem nos seus discursos a importância que a figura da Mestre Lara teve nos seus processos educacionais e como ser parte do Grupo Afro-Sul foi e é significativo para a construção das suas identidades.

Essas sementes seguem germinando e alimentando os fazeres do grupo, se ontem eram elas que davam os primeiros passos dentro do Afro-Sul, hoje, seus filhos também estão presentes dentro do grupo e aprendendo desde crianças a importância e o respeito pela sua ancestralidade, tendo a cultura como agente na construção das suas subjetividades.

Família Afro-Sul é desse lugar que se configuram as relações no grupo, criadas como irmãs, por muitas mães e uma comunidade inteira. Um dos princípios mulheristas é a genuína irmandade no feminino, e isso é muito presente dentro do grupo. Mulheres que cultivam relações de irmandade sendo uma o alicerce da outra e juntas sendo a base que conduz essa grande e importante comunidade. É muito potente ver e sentir como essas relações são extremamente fortes e operam em colaboração com outros princípios⁶ mulheristas como: a centralidade na família, o respeito, o reconhecimento pelo outro, a maternidade, a ambição, o respeito pelos mais velhos, entre outros.

Oyèrónkẹ Oyěwùmí, escritora nigeriana, afirma que “O conhecimento

⁶ Segundo Anin Urasse (2022) o Mulherisma Africano, perspectiva teórica desenvolvido por Clenora Hudson em 1980, é composto de 18 princípios, são eles: 1- terminologia própria; 2 - autodefinição; 3 - centralidade na família; 4 - genuína irmandade no feminino; 5 - fortaleza; 6 - colaboração com os homens na luta de emancipação; 7 - unidade; 8 - autenticidade; 9- flexibilidade de papéis; 10 - respeito; 11- reconhecimento pelo outro; 12 - espiritualidade; 13 - compatibilidade com o homem; 14 - respeito pelos mais velhos; 15 - adaptabilidade; 16 - ambição; 17 - maternidade; 18 - sustento dos filhos.

Silva (2017) ainda contribui dizendo que:

“Nessas investigações, as noções de técnica corporal e linguagem se inspiram e fundamentam nas formas de religiosidade afro-atlânticas, e configuram-se como tema para muitas das pesquisas cruciais no campo das danças afro-orientadas [...] e que [...] parece importante reconhecer o quanto tais pesquisas em suas especificidades e qualidades são fundantes para esta e outras investigações na medida em que seus sujeitos reconheceram a potência dos saberes e maneiras de existir oriundas desses campos religiosos mobilizadores das identidades brasileiras (SILVA, 2017, p. 96).

Na mitologia africana, as labás, divindades femininas, trazem nos seus arquétipos características e saberes ancestrais das mulheres pretas. Conectadas a elementos da natureza, elas simbolizam a existência feminina como ventre gerador de potências e possibilidades transformadoras. São senhoras sagradas que gestam, alimentam e nutrem. Portadoras da sabedoria ancestral, personificam os mistérios, sentem as dores do mundo, rainhas, guerreiras, senhoras da terra, do ar e das águas. A mitologia africana afirma a existência do matriarcado, pois como coloca Nogueira (2018), a cultura iorubá é matriarcal, ela é protagonizada pela figura feminina.

Omiúdo! Odoyá! Janaina, Iara, Iemanjá, mãe dos Orixás
Do manto azul que fascina, rainha das águas.
Na beira do mar a bailarina Iemanjá, Janaina, Iara, Maria.
Mão feito nossa senhora.
Maria, preceito da vovó de Angola, sábia e guerreira com amor
De Yemanjá a bravura, de Osùm a doçura, afrobrasileira com louvor
A cigana com maestria, a dança em poesia Bela, negra, divina, é Dandara, Akotirene, Clementina
É Leci, Pina, Jovelina
É Dona Ivone Lara.
É Maria, é Iara Elegância e arte, bailado de porta estandarte
O axé do acarajé, é Iara, Afro-Sul Odomodê
Poema citado no Espéculo - O Feminino Sagrado: Um Olhar Descendente da Mitologia Africana do Grupo Afro-Sul no de 2016.

A performance torna-se território de investigação, pois é o ponto de encruzilhada dos elementos que constituem os conhecimentos produzidos por essas mulheres e os modos africanos que se reorganizam na diáspora. Ligiéro (2011) define essas manifestações enquanto práticas performativas, onde existe uma combinação de elementos como a dança, o figurino, a música, o canto, o espaço e que se encontram presentes nas manifestações religiosas afro-brasileiras. E, como vimos anteriormente, tais elementos tornaram-se fundamento de pesquisas e processos artísticos das ditas danças afro. Conforme Alves Neto:

Sabemos que o Brasil tem utilizado o prefixo Afro para referir-se à Dança Negra, já no Rio Grande do Sul a nomenclatura recebe como complemento o sufixo Gaúcha, sendo reconhecida, pois, como Dança Afro-Gaúcha em função do pertencimento geográfico de seus criadores e das peculiaridades impressas como sotaque no movimento (ALVES NETO, 2019, p. 50).

No que se refere à estética imprimida na Dança Afro-Gaúcha, os elementos da natureza apresentam-se como recurso criativo dos movimentos, tendo como principal referência a forma como esses elementos se relacionam com a simbologia de cada Orixá. Entre as orixás femininas trazidas pelo grupo, destacam-se Nanã, Iemanjá, Oxum e Iansã. Seus mitos fazem parte do espetáculo criado em 2016 - O Feminino Sagrado: Um Olhar Descendente da Mitologia Africana do Grupo Afro-Sul⁸, lugar escolhido para realizar as investigações a partir das performances. Os mitos trazidos para o espetáculo foram retirados do livro - A Mitologia do Orixás de Reginaldo Prandi (2001).

A partir das lendas trazidas para o espetáculo, é possível identificar alguns dos elementos que já foram trazidos no decorrer do texto e que se relacionam aos saberes e fazeres das mulheres negras. Na lenda de Oxum por exemplo, é abordado essa relação com a terra, com a fertilidade, na lenda de Iansã aparece o cuidado e a proteção com as crianças, Iemanjá aborda a resistência da população negra em manter as suas espiritualidades vivas e a Nanã vai trazer a maternidade das mulheres negras. Apresento aqui de forma sucinta um pouco do que é abordado em cada lenda, mas aponto como todos esses lugares estão manifestados em todas, pois fazem parte de como elas se constituem no mundo. Trago aqui um trecho do depoimento da bailarina Leciane Rodrigues no que se refere a sua percepção do espetáculo.

[...] O que me encanta assim, em fazer parte desse espetáculo é perceber que as labás somos nós, que somos mulheres reais do cotidiano, com durezas da vida real, da maternagem, do enfrentamento do machismo, de se colocar na sociedade, de perceber então tudo isso [...] (RODRIGUES, 2021).

As lendas representadas pelo grupo deixam evidente o quanto nossas memórias e saberes resistem ao tempo e se manifestam no presente, nos dando

⁸ GRUPO AFRO-SUL DE MÚSICA E DANÇA. Afro-Sul 2016 (O Feminino Sagrado: um olhar descendente da Mitologia Africana). Youtube: vídeo publicado por Afro-Sul Odomode, em 16 de novembro de 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=to6PiV3A2t8&ab_channel=Afro-SulOdomode. Acesso em: 31 ago. 2022.

caminhos para se reinventar enquanto mulheres negras e fortalecer a nossa comunidade, fazendo da espiritualidade e da ancestralidade nosso lugar de proteção e amparo. Através da dança e da performance retomamos e reinventamos um espaço importante para as mulheres negras, lugar de fala, de presença, de existência, dando voz às nossas narrativas. Como afirma Bonfim (2009), as mulheres negras fizeram com que fosse possível a reelaboração das práticas culturais na diáspora como: os arranjos familiares matricentricos, a dança, a música, a linguagem, a forma de se vestir, a relação não censurada do corpo, de forma que tais práticas abriram brechas na estrutura social seguindo a lógica da dinâmica dominação-resistência.

Diante dos apontamentos feitos até aqui, afirmo ainda sobre como essas práticas culturais transmitidas por gerações se transformaram em processos técnicos e estéticos em dança que, como ressalta Martins “[...] o que no corpo se repete não se repete apenas como hábito, mas como técnica e procedimento de inscrição, recriação, transmissão e revisão da memória do conhecimento [...]” (2003, p. 66), fazendo do corpo lugar de encontro destes conhecimentos, onde as experiências coletivas se tornam campo de investigação no desenvolvimento de técnicas, estéticas, metodologias e práticas pedagógicas em dança.

5. Considerações finais

As produções artísticas realizadas por mulheres negras têm se tornado ferramenta importante na leitura das camadas de história referente ao contexto cultural brasileiro, são as vozes que denunciam e ecoam as desigualdades históricas, que assolam as populações negras, mas também, trazem a importância da nossa cultura como um lugar de produção de conhecimento. São essas produções, que recuperam, através das suas narrativas, a sabedoria e a pluralidade das populações negras, tanto do continente africano quanto da diáspora.

Escrever sobre os trabalhos artísticos desenvolvidos pelas mulheres negras do Grupo Afro-Sul é confrontar esse sistema que compulsoriamente vem nos apagando e nos negando o direito à existência, sobretudo em um estado extremamente racista como o Rio Grande do Sul. Reconhecer no matriarcado a potência que somos e não o que fizeram de nós é trilhar um caminho emancipatório para corpos pretos, afirmando nossas estratégias de sobrevivência e reinventando

outros caminhos de resistência.

Sendo assim, o grupo, sob a condução da Mestre Iara, torna-se espaço de resgate da memória africana e afrodiaspórica, de fortalecimento e de vínculo comunitário, que sob os pilares afromatriarcais retomam os fundamentos do quilombo como espaço de vivência coletiva e de luta anticolonial, utilizando as referências mitopoéticas para subverterem, por meio da dança, a condição de inferioridade imposta pelo ocidente sobre seus corpos.

Referências

ALVES NETO, M. G. **Falarfazendo dança afro-gaúcha: ao encontro com mestra Iara.** 2019. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

BÂ, A. H. A tradição viva. *In: História Geral da África*; volume 1. Metodologia e pré-história da África. Editor: Joseph Ki-Zerbo. 3ª edição. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 2010.

BOMFIM, V. M. S. A Identidade Contraditória da Mulher Negra Brasileira: bases históricas. *In: NASCIMENTO, E. L. (Org). Afrocentricidade.* São Paulo: Selo Negro, 2009.

DIOP, C. A. **A Unidade Cultural da África Negra:** Esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica. Coleção Reler África. Luanda, Angola: Edições Mulemba da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto, 2014.

DORNELES, N. **Iara Deodoro, potência africana no sul do Brasil:** Uma proposta de sistematização em Dança Afro-Gaúcha como resistência da corporalidade negra no Rio Grande do Sul. 2020. 101f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Dança) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

DOVE, N. Mulherisma Africana: uma teoria afrocêntrica. **Jornal de Estudos Negros**, v. 28, n. 5, p. 515- 539, mai., 1998.

GOMES, N. L. **O movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GRUPO AFRO-SUL DE MÚSICA E DANÇA. Afro-Sul 2016 (O Feminino Sagrado: um olhar descendente da Mitologia Africana). Youtube: vídeo publicado por Afro-Sul Odomode, em 16 de novembro de 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=to6PiV3A2t8&ab_channel=Afro-SulOdomode. Acesso em: 31 ago. 2022.

LIGIÉRO, Z. **Corpo a corpo**: Estudo das performances brasileiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

NJERI, A.; RIBEIRO, K. MULHERISMO AFRICANA: práticas na diáspora brasileira. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 595-608, mai./ago., 2019. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss2articles/njeri-ribeiro.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

NOGUEIRA, R. **Mulheres e Deusas**: Como as Divindades e os Mitos Femininos Formaram a Mulher Atual. 1 ed. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

NOGUEIRA, R. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 3, n. 6, p. 147-150, fev. 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/358/331>. Acesso em: 10 set. 2022.

ORO, A. P. As religiões afro-gaúchas. *In*: SILVA, G. F.; SANTOS, J. A.; CARNEIRO, L. C. C.(Orgs). **RS Negro**: cartografias sobre a produção de conhecimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 123-147.

SANTOS, I. F. **Corpo e Ancestralidade**: Uma proposta pluricultural de dança-arte-educação - 2.ed. - São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SILVA, L. **Corpo em diáspora**: colonialidade, pedagogia de dança e técnica Germaine Acogny. 2017. 281 f. Tese (Doutorado em Artes da Cena) – Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

PEREIRA, P. S. **GRIOT-EDUCADOR**: a Pedagogia ancestral negro-africana e as infâncias, em um espaço de cultura Afro-gaúcha. 2005. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

RIBEIRO, K. Mulher Preta: Mulherismo Africana e outras perspectivas de diálogo. **Alma Preta Jornalismo**, 24 jan. 2019. Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/quilombo/mulher-preta-mulherismo-africana-e-outras-perspectivas-de-dialogo>. Acesso em: 12 set. 2022.

URASSE, A. Uma introdução aos 18 princípios do Mulherismo Africana. **PENSAMENTOS MULHERISTAS**. 2 jan. 2022. Disponível em: <https://pensamentosmulheristas.wordpress.com/2022/01/02/18-principios-do-mulherismo-africana/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

URASSE, A. A maternidade numa perspectiva africana. **PENSAMENTOS MULHERISTAS**. 2 jan. 2022. Disponível em: <https://pensamentosmulheristas.wordpress.com/2022/01/02/a-maternidade-numa-perspectiva-africana/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

Natália Proença Dorneles (UFBA)

E-mail: natalyadornelles@hotmail.com

Natália Dorneles, mestranda em dança pelo PPGDança UFBA.

Graduada em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal do Rio Grande Sul.

Integrante do Coletivo Corpo Negra e bailarina do grupo de Música e Dança Afro-

Sul. Pesquisadora das corporalidades negras na área da dança.

Amélia Vitória de Souza Conrado

E-mail: ameliaconrado@ufba.br

É Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia(UFBA). Professora da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia e integra os Programas de Pós-graduação em Dança e Mestrado Profissional em Dança da UFBA. É líder do Grupo de Pesquisa GIRAculturas indígenas, repertórios afro-brasileiros e populares. Colaboradora nas ações artístico-culturais do Bloco Afro Ilê Aiyê em Salvador-Bahia.

A presença africana na Bahia e em Cuba: entre cabildos, candomblés e confrarias

Raissa Conrado Biriba (UFBA)

Comitê Temático Dança e Diáspora Negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: Este trabalho propõe discutir a presença africana na Bahia e em Cuba por meio da formação de “núcleos organizativos culturais” (SIQUEIRA¹, 1985; 1998; 2006) africanos nesses territórios, os quais foram imprescindíveis para o combate ao racismo e para as lutas por emancipação da pessoa negra. Para tanto, trazemos ao debate aspectos conceituais que se pautam nos estudos sobre pan-africanismo e negritude, amplamente abordado por intelectuais como Munanga (2012; 2016; 2019), Silva (2020) e Diop (2014); em perspectiva com a ideia de transculturação legitimada por Ortíz (1916; 1949; 1993; 2017), Barcía (2009), dentre outros pesquisadores cubanos. Ao consideramos a importância dessas agremiações de africanos na Bahia e em Cuba, buscamos aproximar o diálogo entre ambos territórios, na medida em que identificamos aproximações quanto à constituição do seu *ethos* social – o qual se pode perceber no estabelecimento das tradições culturais afrodiaspóricas conhecidas como Yorubá/Lucumí, Bantu e Jêje/Arará nessas localidades. De outro modo, o presente artigo valoriza a importância da interculturalidade para os processos de descolonização de *Abya Yala*, bem como a necessidade de que essa ideia seja atravessada pelos movimentos pan-africanistas e da negritude, com vistas a construção de um futuro antirracista e anticapitalista.

Palavras-chave: AFRODIÁSPORA. TRANSCULTURAÇÃO. PAN-AFRICANISMO. INTERCULTURALIDADE.

Abstract: This work proposes to discuss the African presence in Bahia and Cuba through the formation of African “cultural organizational centers” (SIQUEIRA, 1985; 1998; 2006) in these territories, which were essential for the fight against racism and for the struggles for emancipation of the black person. To this end, we bring to the debate conceptual aspects that are based on studies on Pan-Africanism and blackness, widely addressed by intellectuals such as Munanga (2012; 2016; 2019), Silva (2020) and Diop (2014); in perspective with the idea of transculturation legitimized by Ortíz (1916; 1949; 1993; 2017), Barcía (2009), among other Cuban researchers. When considering the importance of these African associations in Bahia and Cuba, we seek to bring the dialogue between both territories closer, insofar as we identify approximations regarding the constitution of their social ethos - which can be seen in the establishment of the Afro-diasporic cultural traditions known as Yorubá. /Lucumí, Bantu and Jêje/Arará in these locations. On the other hand, this article values the importance of interculturality for the decolonization processes of

¹ Utilizamos o **negrito** nos sobrenomes das autoras negras, como forma de identificar o lugar de afirmação política dessas mulheres. Esta ação é sugerida por Figueiredo (2020) no artigo “Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial”, publicado na *Revista Tempo e Argumento*. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/2175180312292020e0102>. Acesso em 02 dez. 2021.

Abya Yala, as well as the need for this idea to be crossed by the pan-Africanist and blackness movements, with a view to building an anti-racist and anti-capitalist future.

Keywords: APHRODIASPORA. TRANSCULTURATION. PAN-AFRICANISM. INTERCULTURALITY.

1. Introdução

Este trabalho está vinculado à pesquisa de Doutorado em andamento intitulada “Políticas de Fomento à Dança na Bahia e em Cuba: diálogos entre territórios afrodiaspóricos” realizada no Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDança/UFBA), a qual se volta para o aprofundamento dos estudos sobre o entrecruzamento da diáspora transatlântica africana na Bahia e em Cuba. Ao constatarmos semelhanças no âmbito das manifestações culturais religiosas em ambas localidades, bem como na constituição do *ethos* social afrodescendente baiano e cubano, acreditamos que esse fato nos dá a possibilidade de ultrapassar as fronteiras da colonização europeia e propor diálogos em perspectiva entre as formas de organização sociocultural e política africana no contexto desses territórios. Para tanto, nosso trabalho investigativo nos levou ao encontro dos chamados “*Cabildos de nação*” afrocubanos com o conhecido “*Candomblé*” afrobrasileiro.

Historicamente, ambos “núcleos organizativos culturais” (**SIQUEIRA**, 1985; 1998; 2006) podem ser considerados espécies de “confrarias de negros”, assim denominados por antropólogas e/ou estudiosas dessas localidades, como Maria de Lourdes **Siqueira** (ibidem) e María del Carmem Barcía (2009). Tanto na Bahia como em Cuba, esses agrupamentos de africanos se configuravam como organizações ou sociedades étnicas, cujo complexo processo de transculturação e reinvenção dos modos de vida afrodiaspóricos foram possíveis graças aos cultos e tradições ancestrais africanas aí preservados. Portanto, pode-se dizer que são formas de (re)existência negra nas sociedades transatlânticas, que tiveram como estratégia a congregação das suas identidades etnicoculturais para o fortalecimento das lutas por emancipação e liberdade.

Intelectuais negros como Munanga (2012; 2016; 2019), **Silva** (2020) e Diop (2014) explicam tal processo de reinvenção dos modos de vida africanos ao redor do planeta pelas vias epistemológicas do pan-africanismo e da negritude,

enquanto processos sociopolíticos que permitiram uma aproximação das diferentes etnias afrodiáspóricas para a emancipação de povo negro e afirmação de suas identidades entre fronteiras transatlânticas. Diante da condição histórica imposta pela colonização, escravização e tráfico de africanos, as confrarias de negros, irmandades, *cabildos* de nação e candomblés tiveram significativo papel no combate às estruturas racistas coloniais e pós-coloniais, “evidenciando, simultaneamente, processos de resistência, de adaptação e fundação de novas culturas”² (BARCIA, 2009, p. 50, tradução nossa).

O caráter pluricultural de nossas sociedades deve ser compreendido e associado às lutas históricas por emancipação dos africanos diáspóricos e povos originários, bem como às lutas contra o racismo instituído desde a chegada dos colonizadores europeus em *Abya Yala*³. É necessário considerar que as misturas étnicas entre os povos originários e afrodiáspóricos do nosso continente com os colonizadores europeus se deram à base de extrema violência contra mulheres e crianças africanas e indígenas; luta e resistência contra a imposição dos valores branco-hegemônicos; afirmação e (re)existência dos modos de vida dos povos originários e afrodiáspóricos. Por esse motivo, a importância dos processos de reconhecimento identitário e afirmação étnicorracial afro indígena abriram portas para compreender nossas sociedades transculturadas, que ainda vivenciam o “mito da democracia racial” (MUNANGA, 2019).

É nessa direção que nossos interesses e objetivos visam aproximar os estudos sobre a constituição dos “núcleos organizativos culturais” (SIQUEIRA, 1998) africanos na Bahia e em Cuba, em que reconhecemos a importância da interculturalidade enquanto processo que possibilita encontrar novos caminhos e soluções para o combate ao racismo e à colonialidade do *ser, saber e poder* em *Abya Yala* – que incidem sobre nossos corpos, culturas, ideologias e instituições. Sobretudo porque o lugar de trânsito que ocupam Bahia e Cuba no contexto histórico da afrodiáspora caracteriza a complexidade das suas formações

² Do original: “evidenciando, simultaneamente, processos de resistencia, de adaptación y de fundación de nuevas culturas” (BARCÍA, 2009, p. 50).

³ *Abya Yala* é o nome adotado pelo movimento dos povos originários na chamada América Latina para se referir ao continente. Para Biriba, Freire & Conrado (2021, p.1): “*Abya Yala* significa “terra em plena maturidade” ou “terra de sangue vital”. [...] É também a fase final de evolução e formação da Mãe Terra, quando ela vai entrar em pleno equilíbrio. Simboliza, portanto, esse grande momento e movimento de transformação que vem sendo a cada dia protagonizado por mulheres afrolatinoamericanas e indígenas, povos originários, comunidade LGBTQIA+, pessoas com deficiência, dentre outras, por reivindicação de autonomia e liberdade”.

socioculturais, bem como o caráter dinâmico de assimilação, arraigamento e (re)existência de suas referidas tradições culturais. Estas, refletem aspectos políticos e ideológicos que fundamentam as lutas contemporâneas por transformação e decolonialidade em nossos territórios. Para tanto, nos embasamos na perspectiva de autores como: Munanga (2019; 2020); **Silva** (2020); **Siqueira** (1998; 2006); **Conrado & Conceição** (2020); **Conrado**, Almeida & **Passos** (2021) Ortíz (1916, 1949; 1993, 2017); Barcía (2009); dentre outro(a)s pesquisadores, o(a)s quais nos auxiliam a construir esse debate.

2. Processos de transculturação na diáspora baiana e cubana

O trânsito de africanos para *Abya Yala* se deu em um contexto de extrema violência. Com as Grandes Navegações, as nações europeias iniciaram uma corrida pelo Atlântico em busca de riquezas para a construção de seus impérios. É a partir de meados dos séculos XV que se dá início ao processo de colonização e exploração da África, onde uma infinidade de povos, nações, etnias e culturas nas mais diversas regiões do continente foram mortas, destruídas e/ou sequestradas, passando por um processo de escravização para servirem como mão de obra nas colônias além-mar. No caso da Bahia e de Cuba – pólos do comércio triangular do açúcar, do tabaco e do tráfico de africanos com a costa ocidental africana – as nações africanas transportadas para esses territórios estabeleceram novas formas de vida e (re)existência cultural que irão caracterizar nossas sociedades como transculturadas.

Tal processo de transculturação é explicado pelo etnólogo cubano Fernando Ortíz (1949, p. 4), quando compara a ilha de Cuba a um *Ajiaco*: “antes de tudo, uma panela aberta”⁴. Segundo o autor, essa comida típica cubana é composta por uma diversidade de ingredientes que dão sabor ao sentimento de *cubanía* expressado por meio da dança aborígine, espanhola, africana e crioula constituída no país. Na Bahia, podemos associar a metáfora de Ortíz a uma “Feijoada”: comida herdada da afrodiáspora, que acompanha as rodas de samba e festividades da cultura local e nacional.

⁴ Do original: “Ante todo una cazuela abierta” (ORTÍZ, 1949, p. 4).



Fig. 1. Ajiaco cubano. Fonte: <https://www.dimecuba.com/revista/comida-cubana/receta-ajiaco-cubano/>

Para todos verem: panela na cor preta, com duas alças laterais, colocada sobre um “descansa prato” redondo de palha. No interior, um caldo espesso de cor amarelada, com pedaços de milho, abóbora, cenoura, um tipo de carne de porco e um ramo de folha verde enfeitando o prato.



Fig. 2. Feijoada brasileira. Fonte: <https://www.lanacion.com.ar/recetas/ensaladas/feijoada-nid06042014/>

Para todos verem: panela de barro esmaltada, com uma alça lateral redonda, colocada sobre um fundo de madeira. No interior, feijão preto com pedaços de carne diversos.

Contudo, esse processo de readaptação e encontro de culturas em nossos territórios foi/é atravessado pela agressão física e moral do racismo, que acomete a pessoa afrodescendente e os povos originários até os dias atuais. O racismo se configura como ideologia voltada à discriminação e exploração do corpo afrodescendente e indígena, o que vai influenciar nas suas formas de vida e (re)existência, bem como nos apagamentos, silenciamentos e transformações de suas tradições culturais. Isso porque o processo de transculturação consiste na perda, destruição, recriação, resistência, mescla, sobreposição, assimilação e arraigamento das distintas influências culturais afrodiaspóricas e originárias com as culturas dominadoras europeias, que darão origem aos novos valores, expressões e

formas de organização das sociedades transatlânticas.

Indo mais adiante, o lugar de “cruzo” (RUFINO, 2019) que as expressões culturais religiosas afrobaianas e afrocubanas possuem advém da constituição do seu *ethos* social, uma vez que ambas localidades foram portas da afrodiáspora em Abya Yala. Tal fato é constatado na consolidação da cultura Yorubá, Jêje/Arará e Bantu de forma similar na Bahia e em Cuba, a qual se deu pelo trânsito de retorno dos africanos libertos com a costa ocidental africana – quando os movimentos abolicionistas ganharam maior força nas colônias europeias ao redor do mundo em meados do século XIX (MATORY, 2015).

Esse trânsito entre fronteiras transatlânticas foi o que tornou possível as relações etnológicas africanas na Bahia e em Cuba. Por outro lado, a dança foi alicerce das novas formas de expressão cultural afrodiáspóricas baiana e cubana, na medida em que por meio da sua ritualística, estabeleceu o diálogo entre culturas estrangeiras, o sentido de comunidade e a fundação das novas sociedades transculturadas.

3. Formação dos cabildos de nação e candomblés

Ao analisar as sociedades africanas formadas em Cuba, chamadas “*Cabildos*”, Fernando Ortíz (1916) identificou que a sua procedência viria de pelo menos 96 regiões da África. Esses povos eram capturados, sequestrados e vendidos em mercados construídos pelos colonizadores europeus antes de serem enviados para *Abya Yala*. Muitas dessas nações africanas foram indetectáveis, pois possuíam como registro o Mercado ao qual eram vendidas, normalmente localizado na Costa Oeste Africana. Ou seja, apesar de serem originários de outras regiões da África eram identificadas como naturais do local onde se situavam esses Mercados. Tal fato explica as denominações das culturas africanas que se estabeleceram na Bahia e em Cuba como Yorubá, Bantu, Jêje/Arará, as quais são consideradas nações – apesar de historicamente serem constituídas por povos de diferentes localidades.

Fuentes Guerra (2017, p. 77) assume que a falsa denominação dos africanos diaspóricos com os lugares de concentração e embarque do tráfico transatlântico oculta ou deturpa a sua etnicidade. De outro modo, o diálogo entre as distintas etnias africanas em nossos territórios permitiu a (re)existência dos seus

modos de vida e reconfiguração de suas tradições, por meio da formação de “núcleos organizativos culturais” (**SIQUEIRA**, 2006) e constituição da identidade negra (MUNANGA, 2019).

Em Cuba, os chamados “Cabildos de Nação” foram os mais complexos e importantes “núcleos organizativos culturais” (**SIQUEIRA**, 1998) africanos. Nas definições de Pedro Deschamps Chapeaux (apud **BARCIA**, 2009, p. 54):

era um agrupamento de negros africanos pertencentes a uma mesma nação ou tribo entre cujos propósitos estava a ajuda mútua, o socorro em caso de doença ou morte e manter viva a lembrança da pátria distante e perdida, mediante a prática da própria religião, o uso do idioma, os cantos, a música.⁵

Porém, como se sabe, essas nações nem sempre eram provenientes das mesmas etnias. Além disso, segundo os estudos de Barcía (2009), os cabildos de africanos foram criados com uma intenção controladora por parte do poder político espanhol e português. Uma das estratégias de controle era separar as etnias que falavam o mesmo idioma, evitando a sua articulação e organização política. Mas, ao contrário do que se desejava, os cabildos se tornaram verdadeiros agrupamentos de negros, constituindo “um *campus* onde [...] atesouraram suas culturas, não somente para recriá-las, mas para transmiti-las a seus descendentes”⁶ (**BARCÍA**, 2009, p. 53, tradução nossa).

Na Bahia, essas sociedades étnicas podem ser comparadas aos “Candomblés”, e se expandem aos quilombos, irmandades, confrarias e manifestações culturais afro-brasileiras como os afoxés, a capoeira, os reisados, as congadas e o Bumba-meu-boi (**SIQUEIRA**, 2006, p. 13).

Segundo a antropóloga Maria de Lourdes **Siqueira** (ibidem), apesar de todas essas formas de agrupamentos étnicos constituírem o legado das diferentes sociedades de matrizes africanas, pode-se dizer que há “um fundamento maior que perpassa todas as outras manifestações” (**ibidem**, p.15), que é o culto à ancestralidade e à religiosidade africana presente nos candomblés.

Nessa direção, é importante compreendermos que as sociedades de

⁵ Do original: “era una agrupación de negros africanos pertenecientes a una misma ‘nación’ o tribu entre cuyos propósitos estaba la ayuda mutua, el socorro em caso de enfermedad o muerte y mantener vivo el recuerdo de la pátria lejana y perdida, mediante la práctica de la religión própria, el uso del idioma, los cantos y la música” (CHAPEAUX, apud **BARCIA**, 2009, p.54).

⁶ Do original: “un *campus* donde [...] atesoraron sus culturas, no sólo para recrearlas sino para transmitir las a sus descendientes” (**BARCÍA**, 2009, p.53).

africanos possivelmente se constituíram nos territórios da diáspora a partir de aproximações e ajuda-mútua entre os distintos povos afrodiaspóricos, que tiveram o culto às tradições africanas no âmbito religioso, cultural, étnico, social, político como alicerce à luta coletiva. Isso porque são “culturas diversas de etnias diferentes, que por sua vez vão se mesclando, mas têm um núcleo definidor” (SIQUEIRA, 2006, p. 18).

4. Afrodiáspora, negritude e pan-africanismo

As sociedades étnicas africanas como as irmandades, as confrarias de negros, os *cabildos* de nação e os *candomblés* foram capazes organizar a luta coletiva antirracista e contracolonial desde a chegada dos europeus em nossas terras. Segundo Barcia (2009, p. 54, tradução nossa): “foram precisamente os elementos culturais, religião, língua, cantos e danças que possibilitaram estabelecer e manter a coesão grupal e dessa forma conservar e transmitir as tradições das diferentes etnias de origem africana”⁷.

Porém, diante dos processos de inferiorização e discriminação vivenciados pela pessoa negra – que se expandem às suas tradições culturais e modos de vida – esses “núcleos organizativos culturais” (SIQUEIRA, 2006) se transformaram em movimentos políticos-ideológicos de afirmação da negritude, cujo “reconhecimento do fato de ser negro, a aceitação de seu destino, de sua história e de sua cultura” (MUNANGA, 2016, p. 116) foi imprescindível para as lutas pela equidade, igualdade e humanidade da pessoa negra nas sociedades racistas pós-coloniais.

Segundo o antropólogo Kabenguele Munanga, esse processo de afirmação político-ideológica da negritude tem origens no pan-africanismo, que compreende a necessidade de uma “unidade africana” (DIOP, 2014) e a consciência da luta coletiva e solidariedade entre os africanos e afrodescendentes ao redor do mundo. Isso porque, o sistema opressor do racismo age contra a pessoa negra, independente da sua herança étnica-cultural. Portanto, os pan-africanistas defendem a necessidade da valorização do legado africano e da “africanidade” (MUNANGA, 2016) como uma estratégia de ação e combate à discriminação racial e violências

⁷ Do original: “Fueron precisamente los elementos culturales, religión, lengua, cantos y bailes los que posibilitaron establecer y mantener la cohesión grupal y de esa forma conservar y transmitir las tradiciones de las diferentes etnias de origen africano” (BARCIA, 2009, p. 54).

que acometem os africanos e seus descendentes da diáspora.

É nesse sentido que consideramos a importância de que os processos identitários de afirmação político-ideológica em nossas sociedades transculturadas sejam atravessados pelos movimentos pan-africanistas e da negritude, sobretudo como forma de combate ao “mito da democracia racial” (MUNANGA, 2019; 2012) – que acomete os territórios da Bahia e de Cuba, cujas localidades são berços da afrodiáspora em *Abya Yala*.

5. Considerações finais

A dança teve papel fundamental no estabelecimento das tradições afrodiaspóricas, não apenas na Bahia e em Cuba, mas em toda *Abya Yala*. Foi também por meio da dança que as ideologias racistas posicionaram o lugar de inferioridade e discriminação do corpo afrodescendente e indígena. Isso pode ser constatado nas perseguições históricas aos seus cultos, ritualidades e manifestações artísticas, bem como nos sincretismos religiosos que foram estratégicas necessárias à (re)existência das suas tradições culturais e modos de vida.

Apesar do processo da transculturação se configurar como elemento fundante de nossas sociedades, sobretudo no âmbito do reconhecimento e afirmação da diversidade cultural em *Abya Yala*, os movimentos da negritude e do pan-africanismo nos ajudaram a compreender e desmascarar o mito da democracia racial presente nos discursos proclamados pelas estruturas dominantes, uma vez que as condições de vulnerabilidade, discriminação, desigualdades e pobreza acometem em sua maioria as pessoas afrodescendentes e indígenas – o que pode também ser ampliado para as comunidades identitárias que estão fora do padrão normativo brancohegemônico, como os LGBTQIAP+, pessoas com deficiência, dentre outras. Mesmo assim, a interseccionalidade dos fatores de raça, classe e gênero reconhece que o lugar social das mulheres e homens negros e indígenas é comprovadamente mais vulnerável no contexto das sociedades capitalistas atuais.

Na pós-modernidade, com o desenvolvimento do sistema capitalista global e do imperialismo mercadológico no mundo, as consequências da perseguição contra as culturas africanas e indígenas são enfrentadas no campo da dança, quando a mesma é transformada em objeto de hierarquização social.

Significa compreender que essas dinâmicas as posicionam em lugar de menor valor e legitimidade nas instituições, independente de serem consideradas elementos identitários nacionais e locais.

Em decorrência do racismo, percebe-se que os artistas negros e indígenas são os menos incentivados e/ou sofrem com as apropriações culturais, silenciamentos e invisibilizações por parte das classes brancohegemônicas. Aqui, fazemos referência aos estudos de **Conrado & Conceição (2020)** e **Conrado, Almeida & Passos (2021)**, que abordam as consequências de tais processos para a manutenção e sobrevivência das culturas e populações afrodiáspóricas e indígenas, bem como a importância das suas manifestações para o combate ao racismo e à imposição de modelos e estereótipos culturais aliados às ideologias brancohegemônicas.

Nessa direção, acreditamos que somente com a união dos povos em *Abya Yala* pelo reconhecimento da presença africana e indígena em nossos territórios e valorização das suas expressões culturais – que se tornaram símbolo das identidades nacionais nos lugares que constituem afrodiásporas – será possível encontrar soluções para uma verdadeira descolonização do nosso continente. Além disso, considerando que Cuba é a principal referência e resistência do socialismo na contemporaneidade; e que a Bahia é referência nos movimentos culturais de afirmação da negritude – com destaque para o Bloco Afro Ilê Aiyê, criado em 1974, “mediando através da dança, do canto, da indumentária, mensagens que conduziram ao orgulho de ser negro e das suas origens culturais, reconstruindo a auto estima e identidade étnico-racial do povo negro” (**SILVA, 2020, p. 198**) – acreditamos que é possível aproximar os diálogos e as fronteiras transatlânticas entre ambas localidades, com vistas a trilharmos caminhos para um futuro antirracista e anticapitalista.

Referências

BARCIA, M. D. C. **Los Ilustre Apellidos**: negros en La Habana Colonial. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2009.

CONRADO, A. V. S.; CONCEIÇÃO, S. S. Dança e Música de Blocos Afro: fundamentos de uma poética e política negra. **Revista Dança**, Salvador, v. 5, n. 1 p. 100-109, jul./dez. 2020. Disponível em: 1863

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/42878/23826>. Acesso em: 19 set. 2022

CONRADO, A. V. S; ALMEIDA, E. P.; PASSOS, S. B. Danças, epistemologias negras e indígenas para uma educação humana e antirracista. *In*: CONGRESSO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 6, 2ª edição virtual, 2021, Salvador. **Anais eletrônicos [...]**. Salvador: Editora ANDA, 2021, p. 2490-2502. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2021/trabalhos>. Acesso em: 18 set. 2022.

DIOP, C. A. **A unidade cultural da África negra**: esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica. Trad. Sílvia Cunha Neto. Luanda: Edições Mulemba; Portugal: Edições Pedagogo, 2014.

FUENTES GUERRA, J. **Los negros congos de Cuba**. La Habana: Ediciones Unión, 2017.

MATORY, J. L. **La Religión Del Atlántico Negro**: Tradición, transnacionalismo y matriarcado en el candomblé afrobrasileño. Santiago de Cuba: Editorial Oriente, 2015.

MUNANGA, K. **Negritude**: Usos e sentidos. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MUNANGA, K. Pan-Africanismo, Negritude e Teatro Experimental do Negro. **ILHA - Revista de Antropologia**, v. 18, n. 1 p. 109-122, 2016.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. 5ª ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

ORTÍZ, F. **Los factores humanos de la cubanidad**. La Habana. Editorial de Ciencias Sociales, 1949.

ORTÍZ, F. **Origen de los afro-cubanos**. La Habana, 1916. p. 214-239.

ORTÍZ, F. **Travesía y trata negrera**. La Habana: Publigráf, 1993. Colección Raíces.

ORTÍZ, F. **Los negros esclavos**. 3ª ed. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, Fundación Fernando Ortíz, 2017.

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SILVA, A. C. Movimento Negro no Brasil: uma trajetória. **Retrospectiva de uma trajetória de ações afirmativas precursoras à Lei 10.639/03**. 2ª ed. Salvador: Hetera, 2020. p. 188-205.

SIQUEIRA, M. L. **“Agô, Agô Lonan”**: repensando o ser negro em terreiros de candomblé Salvador-BA. 1985. 304f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) –

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1985.

SIQUEIRA, M. L. **Agô Agô Lonan** – Belo Horizonte: Mazza Edições, 1998.

SIQUEIRA, M.L. **Siyavuma**: uma visão africana de mundo. Salvador: Ed. Autora, 2006.

Raissa Conrado Biriba (UFBA)

E-mail: raissabiriba@gmail.com

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDança – UFBA). Mestre em Cultura e Sociedade pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos (Poscultura – IHAC/UFBA).

Membro do Grupo de Pesquisa em Culturas Indígenas, Repertórios Afrobrasileiros e Populares – GIRA (CNPQ).

1865

Mandinga no Pé e Patuá no Peito: Processos Criativos Através das Danças Afro-Soteropolitanas e da Capoeira

Rose Bárbara da Silva (UFBA)

Comitê Temático Dança e Diáspora Negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: Esse artigo propõe uma análise dos métodos estético-criativos envolvendo as Danças Afro-brasileiras e a Capoeira Regional como elemento e possibilidade para a construção do corpo cênico emancipado, Rangel (2015). Retoma-se as origens da expressão “Mandinga no Pé” Dias (2004), percebendo-a como a movimentação síntese em um processo que provoca jogadores de Capoeira a dançar, e dançarinos a jogar Capoeira, pelo método da pesquisa ação Gil (2010). A investigação, que nasce de inquietações pessoais para o desejo de compreensão, e, quiçá, transformação das construções artísticas, analisa e incorpora elementos da ancestralidade Cruz (2011) em uma perspectiva de dar continuidade aos processos que ligam a contemporaneidade cultural de relações híbridas aos saberes e práticas dos antepassados. Para compreensão do corpo que enfrenta atravessamentos, adota-se o conceito proposto por Martins (2003) quanto ao lugar de cruzamentos de discursos diversos. Com o objetivo de explorar padrões de movimentação da Capoeira e das Danças Afro-brasileiras, especificamente as danças Afro na cidade de Salvador, prestigiam-se alguns repertórios como a puxada de rede, o maculelê, a dança das marisqueiras, os sambas de roda e a capoeira do amor. Os estudos de Nóbrega (2008) trazem uma reflexão sobre o corpo negro que dança – não apenas como reprodução de habilidades – mas dentro de contextos coletivos em que a Capoeira e a Dança ofereçam ao indivíduo uma relação subjetiva a partir de vivências pessoais e coletivas, que estão disponíveis no seu meio de ação e referência.

Palavras-chave: MANDINGA NO PÉ. PROCESSOS CRIATIVOS. ANCESTRALIDADE.

Abstract: This article proposes an analysis of aesthetic-creative methods involving Afro-Brazilian Dances and Capoeira Regional as an element and possibility for the construction of the emancipated scenic body. The origins of the expression “Mandinga no Pé” Dias (2004) are taken up again, perceiving it as the synthesis movement in a process that provokes Capoeira players to dance, and dancers to play Capoeira, through the action research method Gil (2010). The investigation, which is born from personal concerns for the desire for understanding, and, perhaps, transformation of artistic constructions, analyzes and incorporates elements of Cruz ancestry (2011) in a perspective of giving continuity to the processes that link the cultural contemporaneity of hybrid relations to the knowledge and practices of the ancestors. In order to understand the body that faces crossings, the concept proposed by Martins (2003) regarding the place of crossings of different discourses is adopted. With the objective of exploring movement patterns of Capoeira and Afro-Brazilian Dances, specifically the Afro dances in the city of Salvador, some repertoires such as the pulling of a net, the maculelê, the dance of the marisqueiras,

1866

the sambas de roda and the capoeira of love. The studies by Nóbrega (2008) reflect on the black body that dances – not only as a reproduction of skills – but within collective contexts in which Capoeira and Dance offer the individual a subjective relationship based on personal and collective experiences, that are available in your means of action and reference.

Keywords: MANDINGA ON THE FOOT. CREATIVE PROCESSES. ANCESTRALITY.

1. Matrizes das Danças Soteropolitanas

As danças de ascendência africana possuem demasiada importância na sociedade brasileira, seja como forma de expressão artística, como objeto de culto ou como simples entretenimento.

Num primeiro contato as raízes ritualísticas que estão presentes nas festas de candomblé me trouxeram um mundo simbólico ainda pouco nítido. Os elementos ali presentes possuem em si construções de sentido que para os iniciados, são fundamentais. Já em um segundo momento, dei início a uma busca pelas narrativas míticas, a razão de ser das tradições que envolvem a construção de imagens e a percepção de sentimentos, o que viria a possibilitar a abertura para um corpo criativo e imaginativo, que articulassem as matrizes corporais, a memória e a sua expressividade com os dias de hoje.

Na diversidade cultural baiana, o Candomblé é uma das matrizes religiosas mais significativas, tendo se tornado uma expressividade estética/cultural fundamental, o que favoreceu o surgimento de outras manifestações, como o samba, o maculelê e a capoeira, entre outras.

Percebo, dentro de meus processos criativos, como professora de dança e coreógrafa, o instante em que se instaura, por meio do movimento, elos entre estas diversas tradições e a contemporaneidade na diversidade das danças. A presença da cultura africana no Brasil será tratada aqui como contribuição marcante, por meio de seus saberes e inscrições impressas na base estrutural da cultura do povo brasileiro. Trarei alguns aspectos que poderão elucidar como a construção cênica do corpo nas Danças Afro soteropolitanas e na Capoeira, fazeres com os quais estou implicada, são parte de um movimento de fortalecimento identitário, da população da cidade de Salvador.

1.1 Danças Afro-Soteropolitanas

As Danças Afro-soteropolitanas se caracterizam pela integração de símbolos relacionados à mitologia Yorubá, seus elementos estéticos possibilitam um diálogo com outras técnicas e processos de investigação fundamentados em ritmos e inspirados em fazeres essencialmente baianos. O estudo desse legado se dá, graças à difusão das diferentes metodologias das Danças Afro-brasileiras, que dão margem para a sistematização de procedimentos de ensino imbuídos do compromisso de transformação social; aspecto que promove possibilidades para a profissionalização de aprendizes que pretendem seguir carreira como artistas da dança e intérpretes-criadores.

Atualmente, as Danças Afro-brasileiras vêm passando por um processo dinâmico de transformação. Seus fazeres de dança são diversos e agregam repertórios singulares, ora se aproximando de padrões reconhecidamente tradicionais, ora abrindo-se para reinvenções, adaptações e convergências coreográficas mais contemporâneas. Com isso, surge a necessidade de construir estratégias que contribuam com a continuidade estética e criativa desses conteúdos e práticas, as quais, atualmente, são encontradas e mantidas apenas dentro dos grupos de Capoeira ou nos grupos Folclóricos. Quanto aos últimos, este estudo os aborda a partir da constatação de que tais grupos são motores da preservação das danças populares regionais, pois são espaços em que se prestigiam apresentações de danças e músicas populares de determinada região, com afluência, em grande parte, na cultura Afro-brasileira. Nesse aspecto, a dinâmica encontrada dentro desses grupos, conforme estudos de Robatto; Mascarenhas (2002, p. 187), fundamenta, enquanto importância cultural, a sua abordagem nesta pesquisa:

Alguns grupos de Recreação Cênica do Folclore, de outros Estados mantêm um repertório abrangente, dando, naturalmente, ênfase às manifestações da sua região, mas estudam também variantes culturais e nacionais e adotam danças de outras regiões do país, abarcando manifestações de quase todo o Brasil. Porém, a maioria dos grupos folclóricos profissionais concentram-se nas danças da terra, como é o caso dos grupos baianos. Em Salvador, um polo turístico por excelência, podem-se identificar esses grupos pela sua área de atuação, objetivos e produtos artístico. Tem-se basicamente duas linhas: grupos de adaptação cênica das manifestações populares de danças regionais tradicionais, com pequenas alterações das formas originais, porém com novas funções, ou seja, danças para espetáculo; grupos de pesquisa das danças regionais num processo de recriação do tradicional e transposição cênica dos costumes do povo através de coreografias contemporâneas (ROBATTO; MASCARENHAS, 2002, p. 187).

Essa afirmação decorre do fato de perceber que alguns repertórios como a puxada de rede, o maculelê, a dança das marisqueiras, os sambas de roda, a capoeira do amor, encenados nesses coletivos, não têm sido renovados e explorados no ensino das Danças Afro-soteropolitanas, tanto quanto outros repertórios ligados às orixalidades, dos quais ressalto o trabalho inventivo de coreógrafos como Rosângela Silvestre, Paco Gomes, Vera Passos, Jorge Silva, Nildinha Fonseca, Mateus Ambrozi, Tainara Cerqueira, Denilson José, Amilton Lino e tantos outros.

Esses elementos dialogam com as diversidades que influenciam a cultura brasileira como um todo. O corpo do povo soteropolitano em especial, traz fortemente uma construção cultural que é portadora de emoções, e sensibilidades, além de sentido ético-estético resultante das relações históricas e sociais.

Nesse sentido, todos os saberes e mistérios que existem nas Danças soteropolitanas, nos fazem pensar e movimentar. Assim, desejamos investigar uma proposta artístico pedagógica que aborda a preocupação da valorização do cotidiano e das atitudes pessoais dentro dele. Mais que o simples ato de dançar, visamos transcender o estúdio, a sala de aula, para compreender de forma integrada, como um meio de valorização da cultura de um povo. Como explica Nadir Nobrega:

Em Salvador, a dança está imbuída de um gestual e de um dinamismo próprios, cuja simbologia não pode ser dissociada de suas matrizes culturais, em especial a africana, na qual o dançar se traduz como poder de comunicação em sentido profundo. Posso ver que a dança reproduz em movimentos gestos, com o apoio de indumentária, a história e os seres sobrenaturais ou orixás cultuados pela comunidade (NOBREGA, 2007, p. 86).

Percebe-se, portanto, que o misticismo, os ritmos, a beleza e a riqueza de elementos culturais estão intrinsecamente ligadas às dimensões sociais. Dessa forma, suas coreografias vão além do passo marcado; elas articulam sentidos de pertencimento e engajamentos políticos, étnicos, estéticos e éticos, apresentados no momento da criação.

Deste modo, imprescindível revisitar essas performances que são amplamente encontrados no bairro da Ribeira, em Salvador. O local - que é de pertencimento – é também o cenário em que a pesquisa e busca por esses repertórios se desenvolveu. A escolha pela Ribeira é, portanto, uma forma de reconhecimento das especificidades territoriais.

1.2 Dança das Marisqueiras do Bairro da Ribeira

Trata-se de uma coreografia que apresenta a compreensão da prática cultural de movimento do labor das Marisqueiras, voltada para a organização espacial coletiva, com estruturas de movimentos que se repetem algumas vezes; do salutar de uma pesca artesanal que consiste na captura, pelas mulheres, dos mariscos, o que requer grande desprendimento de energia, força braçal e horas sob o sol. A performance traduz no corpo das trabalhadoras a ritualização dos gestos cotidianos de cavar, esfregar, puxar, limpar, sacudir e peneirar, reproduzindo memórias e sensações através dos cânticos que emprestam um ar de ritual e beleza àquela atividade.

A recriação desses elementos culturais retirados da ação do trabalho da mariscagem nos possibilita a valorização do trabalho das mulheres marisqueiras, que é um movimento de preservação do meio ambiente e de reconhecimento de uma atividade que é realizada com paciência e dedicação e auxilia nas questões socioeconômicas.

Os gestuais das marisqueiras integram a cena dos shows folclóricos, onde são retratados de forma dramatizada. Fazem parte, ainda, das apresentações de muitos grupos de Capoeira, e frequentemente são apresentadas junto com o ritual da puxada de rede, em uma representação da cultura popular tradicional.

1.3 Puxada de Rede do Bairro da Ribeira

A referências acerca da origem da performance da puxada de rede são inconclusivas, já que não há consenso entre historiadores e até mesmo dentro dos grupos de Capoeira. Apesar disso, é possível constatar, através do contato com os pescadores, que o ritual integra e agrega às pessoas da comunidade, haja vista os significados e a simbologia da puxada de rede.

Ao “puxar a rede”, os envolvidos utilizam de elementos como o canto, a dança e a demonstração de solidariedade. Não se trata, portanto, de uma atividade de trabalho, apenas; é uma potente manifestação sociocultural.

Este modo de dançar a puxada de rede foi levado para os espetáculos de shows folclóricos associados à Capoeira Regional, onde adquiriu característica teatralizada, interpretada por dançarinos e capoeiristas. Além dos aspectos cênicos

e musicais, percebe-se na encenação movimentações com dinâmicas mais rápidas: no ato do sacudir do chapéu para baixo e para cima, encontram-se sequências coreográficas sustentadas em ritmos frenéticos; na ação do bater do pé e pular, interpreta-se o puxar, lançar e sacudir a rede, intercalados com o contraste de movimentos mais leves na reprodução da atividade de remar e empurrar o barco, aliados da entoada dos cânticos de louvação para lemanjá.

1.4 Maculelê

Verso com canto; luta com improvisado. O maculelê é uma manifestação cultural dos canaviais, existentes na Bahia desde o século 18. Dançada por negros e caboclos do Recôncavo Baiano, a dança sempre esteve ligada ao cotidiano do povo, à sua cultura, suas crenças e seus mitos. Os dançarinos utilizam bastões em seus movimentos ao ritmo do som de atabaques; e suas expressões são marcadas pela mistura de elementos do Frevo e da Capoeira.

Com o passar do tempo e suas atualizações, o bailado vem mostrando a sua vivacidade em vários países pelo mundo, pois é bastante praticado por grupos baianos de Capoeira. Transformou-se em uma das mais importantes performances coreografadas e é praticada após uma roda de Capoeira pelos capoeiristas.

Importante reverenciar o nome e memória de Mestre Popó¹, responsável pela recriação da brincadeira dramática com cânticos e bastões. O mestre, juntamente com a Professora Emília Biancardi², estruturaram o Maculelê como é conhecido hoje. O livro Raízes Musicais da Bahia, de autoria de Emília Biancardi se tornou referência de pesquisa e de repercussão na recriação dessa manifestação de dança. Este formato foi continuado por muitos grupos folclóricos que atualizam esses legados dos grupos artísticos da cidade de Salvador.

1.5 Capoeira do Amor

Coreograficamente, ginga, expressão e movimentos acrobáticos, marcam a estética e a virtuosidade da Capoeira do Amor, cuja execução exige habilidades e

¹ Conhecido como Popó do Maculelê, Paulino Aluizio de Andrade foi um dos responsáveis pela divulgação do Maculelê, formando, junto dos parentes e amigos, o grupo de maculelê de Santo Amaro, na cidade de Santo Amaro da Purificação.

² Emília Biancardi é etnomusicóloga, pesquisadora da música folclórica e especialista nas manifestações tradicionais da Bahia, criadora do primeiro grupo folclórico do estado, o “Viva Bahia”. O Grupo foi um verdadeiro laboratório experimental de música e danças folclóricas.

destrezas físicas como força, agilidade, flexibilidade, equilíbrio e que, ao expandir os limites corporais, colocam o corpo em exposição, em relação inabitual com as leis da gravidade. Praticada pelos grupos folclóricos e eventos de Capoeira, tendo sua origem através do grupo Olodumaré, conforme nos conta Ferraz, após sua pesquisa de campo:

O que se sabe é que, após uma dissidência, surge o Olodumaré, grupo dirigido por Camisa Roxa, um discípulo do mestre Bimba. Nele, Domingos Campos é convidado para se integrar como coreógrafo e preparar um espetáculo, nos moldes dos shows folclóricos para viajar pela Europa. Domingos me relatou, aborrecido, reconhecer, diversas vezes, trechos de suas criações nas obras de consagrados coreógrafos. Sua coreografia Capoeira do amor – um duo criado com base na fusão de movimentos de dança moderna e da Capoeira (FERRAZ, 2012, p. 169).

Esse repertório continua sendo explorado pelos grupos, no entanto, se atualiza quando elabora uma visão contemporânea dessa manifestação cultural. Ao ritmo do berimbau a performance nos traz a possibilidade de traspasar para o palco, sensações e expressões que circundam o cotidiano das mulheres de hoje. Guerreiras, lutadoras incansáveis que após a sua jornada de trabalho, vão embalar seus filhos, fazer a comida, lavar a roupa, estudar, enfim, mas que no final se esforçam para se manterem de pé. Nesse sentido a Capoeira do Amor não se resume a mais um quadro que reproduza as expectativas romantizadas de sua vida, diga-se de passagem, coreografadas e imaginadas por homens, mas o jogo entre as dualidades das relações amorosas elaboradas a partir das experiências de mulheres. Sendo cada vez mais urgente explorar uma linguagem poética que atualize os significados importantes para a concepção da cena.

1.6 Sambas de Rodas

Samba vadio. Nasce na mandinga da sobrevivência. Na época em que o samba surgia na Bahia, qualquer manifestação cultural africana era vista com desconfiança e criminalizada, exatamente o que ocorria com a Capoeira e com o Candomblé. Com o samba, portanto, não foi diferente.

Uma característica marcante dessa manifestação é a variedade das formas de samba do Recôncavo Baiano, que compartilham das mesmas características coreográficas: a roda, a umbigada e o miudinho. Assim como na Capoeira, a roda do samba é formada por instrumentistas e pelos sambistas que

cantam em coro, batem palmas e ficam à espera de sua vez de entrar nela, geralmente executado em pares, que vão ao centro e desenvolvem movimentos ritmados, sempre no aguardo da entrada de outro solista na roda.

Existem várias denominações para o samba do Recôncavo, ainda que os três estilos do samba de roda compartilhem das mesmas formas de dançar, a velocidade dos 6 ritmos do samba corrido, do samba chula e do samba de barravento, as danças variam de acordo com a região do país, mas o molejo é sempre contagiante.

Seja em relação ao samba baiano ou ao tradicional carioca, a dança ganha mais expressão quando é liberada a ginga do corpo, nesse legado das rodas de samba espalhadas pelo país inteiro.

Ferraz (2012) buscou fazer um estudo permeando as danças negras e suas múltiplas configurações, articulando uma discussão política sobre os reconhecimentos étnico raciais e os fazeres artísticos conectados às tradições africanas no Brasil. Apontou que esses fazeres articulam-se de acordo com as particularidades assumidas e vivenciadas de seus produtores, seus vínculos religiosos ou engajamentos políticos –, uma arte que traz, obrigatoriamente, uma matriz que dialeticamente generaliza e diferencia, amparando-se em tradições e revitalizando-se em contemporaneidades, mas, sobretudo, afirmando-se negra. Sua matriz aparece expressa por temas, vivências e corporalidades Afro-descendentes. Ele enuncia que:

A dança afro deve ser concebida fora dos modelos redutores – sua riqueza está nas suas singularidades, nas suas redes de contaminação. Este estilo de dança não deve ser abordado como forma cristalizada, mas considerado múltiplo, capaz de agenciar entre seus espaços de produção diálogos entre os terreiros, a dança teatral contemporânea, a pesquisa científica, a militância política, a cultura de massa, os repertórios coreográficos de uma dança afro-brasileira moderna, e muitas outras intersecções (FERRAZ, 2012, p. 278).

As Danças Negras no Brasil incorporam movimentos espirituosos, estilizados e vigorosos, são danças que variam conforme a região e comunidade étnica. Uma Dança Afro soteropolitana é mãe do prazer e filha da dor. A densidade desses processos, a meu sentir, se constrói e se torna possível apenas através da mandinga. E, assim constatado, vira objeto, tema e investigação de minha pesquisa. Explico.

Nas Danças soteropolitanas, a base de investigação é, essencialmente, intertextual e criativa em relação às ações cotidianas. Ela se volta para o corpo através de memórias ancestrais, com ações corporais carregadas de significados, trazendo-as para o presente e as ressignificando por meio da arte do movimento criativo.

Nesse sentido, os estudos de Nadir Nóbrega Oliveira (2008) trazem uma reflexão sobre o corpo negro que dança na cidade de Salvador, Bahia, contextualizando as trajetórias artísticas ao longo da vida e dos processos criativos de performers afrodescendentes anônimos ou não. De tal modo, esse corpo vira sujeito político de marcante presença na afirmação identitária de etnicidade e cultura ancestral.

[...] a dança é um conjunto organizado de movimentos ritmados do corpo acompanhado por música ou não, através dos elementos como forma, ritmo, espaço, tempo e força. Na dança, o artista (coreógrafo/bailarino) capta as realidades do mundo, através da sua capacidade de observação, análise e imaginação, bem como a partir das suas referências pessoais, condições culturais e de todas as impregnações que o cercam, tornando-se visualmente contempláveis, graças às combinações dos movimentos corporais (OLIVEIRA, 2008, p. 1).

Em minhas abordagens e práticas pedagógicas como professora e coreógrafa, busco repensar os modos de ensinar e aprender a dançar, sob viés da pedagogia descolonizadora, desconstruindo a ideia de que para dançar as expressões afro-brasileiras devemos nos apropriar de outros referenciais técnicos que não sejam o das expressões das danças de matriz africana no Brasil.

Assim, minha experiência e técnica se misturam com meus processos de observação, seja a partir dos repertórios dos movimentos como o da mariscagem, do jogo da rede na pesca, do trabalho urbano dos flanelinhas, do cozimento dos alimentos pelas baianas, dentre outros tantos comuns em meu espaço de nascença e criação. Nesses cenários é possível localizar ações como o ato das marisqueiras de cavar, peneirar o marisco, jogar o marisco; além dos pescadores jogar, atirar e lançar a rede de pesca; os flanelinhas ao esfregar, deslizar, torcer, sacudir, jogar e limpar os carros com as flanelas.

Corpo; Negritude e Fé são elementos incorporados em Minha Dança. Mas, que dança é essa? Para possibilitar o entendimento, ou, quiçá, uma definição provisória sobre as Danças Afro soteropolitanas é preciso compreender antes o que elas são em mim, pois as tenho como indissociáveis de minha existência. Dançar é

como vejo o mundo à minha volta: todas as respostas estão dentro de mim, quando sinto a energia grandiosa da minha Gira, à mulher-mãe-marisqueira na beira-mar. Investigar as Danças Afro, em especial, na cidade de Salvador é compreender que, antes de tudo, elas são constituídas através de processos complexos e sagrados de vivências.

2. Capoeira e Danças Afro-Soteropolitanas: um cruzamento por meio da Mandinga

Há divergências sobre o surgimento e origens da Capoeira. Para essa investigação, todavia, importa que a cultura corporal Afro-soteropolitana está relacionada à uma vastidão de elementos, que se estruturam a partir de duas bases majoritárias de matriz africana, provenientes de civilizações Congo e Yorubá. A primeira sustenta a espinha dorsal dessa música que tem no samba a sua principal representatividade. A segunda, a música religiosa e os estilos dela decorrente.

Partindo dessas análises, o estudo desenvolvido se debruça sobre o método estético-criativo que envolve as Danças Afro-soteropolitanas e a Capoeira Regional ao defender a pesquisa intitulada Mandinga no Pé. O trabalho objetiva, ainda, explorar como a Dança se constitui como fenômeno ético e estético, e não apenas aquisição de habilidades, em um contexto coletivo em que a Dança oferece a pessoa uma relação subjetiva a partir de vivências pessoais, coletivas que estão disponíveis no seu meio de ação e referências.

Nessa medida, entende-se que é necessário reconhecer que as Danças Afro-soteropolitanas são parte integrante do patrimônio cultural de sua cidade, pois são danças de expressão, que impulsionam ao criativo e à transformação, preenchidas de territorialidade, e que têm a resistência como forma de arte de expressão cultural. A Dança é a arte de toda a nossa ancestralidade; nosso olhar amoroso para dentro de si e de nosso saber fazer. É a partir daí que encontraremos a nossa Dança-Negra.

Esta pesquisa tem como intenção evidenciar as potencialidades das Danças Afro-soteropolitanas, mostrando a sua diversidade através das movimentações síntese em um processo que provoca jogadores de Capoeira a dançar. Compreende-se a noção deste intérprete-criador como a do sujeito artista que pensa criticamente os seus processos criativos, empreendendo-os para além da

mera reprodução de uma gramática de movimentos codificados; ou seja, desejamos provocar a pessoa para que engaje seu corpo à criação e fruição, absorvendo e reagindo diante do que foi provocado.

Essas expressões culturais presentes nas práticas habituais subvertem enredos sociais enrijecidos de corpos obrigados pelo mercado à subserviência irrestrita ao sistema de acúmulo de capital. Em minha existência, tenho-as como de “cruzos” (RUFINO; SIMAS, 2018), minha ancestralidade, vivências pessoais, profissionais e de minhas construções artísticas. É a partir dessas constatações que tenho as Danças Afro soteropolitanas como manifestações ontológicas de meu povo.

No contexto social, portanto, o modo performático do cotidiano é dança, que é luta, que também é reza e bênção - um apelo de proteção formulado em favor de si e do outro. Daí é que se tem mandinga – na prática habitual do dia a dia árduo, que acontece por meio de trejeitos que desmistificam o peso fatigante com que a vida se impõe, componente presente também no corpo daquele que produz dança.

3. Contra o mal olhado eu carrego meu patuá: Mandiga e Processos Criativos

Esta pesquisa tem como aspecto importante as concepções sobre a expressão “Mandinga no Pé”, tão utilizada pelos Mestre da Capoeira. Nessa perspectiva, é necessário entender o que é o bom mandingueiro(a), compreendendo-o em sua ancestralidade, técnicas e usos do corpo. Dessa forma, se torna possível investigar a presença desse elemento na malícia do artista da dança.

Em rodas de Capoeira, a expressão, em linhas gerais, significa a malícia e a oração, que o bom mandingueiro carrega em seu patuá, ciente de quem é o seu santo protetor. Possui Mandinga no Pé o sujeito que consegue improvisar fora do normal; o “intangível”; aquele que dança/joga com alma e amor. A mandinga é também uma ginga particular. Uma forma lúdica de viver. Todas essas características são descritas pelos mestres de Capoeira.

O mote de criação, a noção de Mandinga no Pé, é pensada como a movimentação que instiga o intérprete-criador a perceber que a Mandinga está conectada com o seu modo de ser, no ato de suas criações, em sua atitude criadora, que é divina, porque sai do corpo e da alma.

Como os mestres de Capoeira dizem: Mandinga é tudo que a boca come. Para Dias (2004, p. 55), na Capoeira, “a mandinga, além de proteção do capoeirista cumpre uma função estética no jogo”. Assim, ao passo que a mandinga é a magia do capoeirista que tem o corpo fechado, que faz reza forte e traz a proteção dos orixás, a mandinga aparece também como uma representação teatral. Para a autora, “nesse processo de legitimação da capoeiragem, a cultura malandra foi sendo incorporada à simbologia da capoeira na contemporaneidade, cujas manhas foram construídas nas ruas de Salvador” (DIAS, 2004, p. 68).

Há, portanto, uma complexidade refletida sob a perspectiva de uma multi-constituição cultural que parte de compreender influências indígenas, europeias e das culturas negras e resulta em uma cultura baiana específica, ligada, substancialmente, neste contexto, à mandinga no pé, objeto de interesse para a análise e construção do corpo que dança e que ginga.

Diante disso, pensar em uma ressignificação das Danças Afro soteropolitanas é importante. Um dos motes desse trabalho consiste em adaptar alguns golpes do mestre Bimba entre movimentações reelaboradas do contexto das Danças soteropolitanas, porque, até então, o referencial predominante era a da técnica da dança moderna para corpos negros que dançam.

Entre idas e vindas, dúvidas e acertos no que diz respeito à pesquisa que me propus a desenvolver dentro do Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), percebo-me envolvida emotivamente com o retorno para a academia e, diante disso, venho investindo energia e fé em tal projeto. A forma e o alinhamento de minhas ideias ocorrem nas encruzilhadas da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

Durante esse processo, percebo, hodiernamente, a composição de diversos cruzos de aprendizagens e experiências, de forma indelével, as quais contribuem inegavelmente para o potencial criativo das pessoas envolvidas no processo. Tais cruzamentos podem ser percebidos através das histórias, desejos e significados de vida de cada alune, lugar que os abastecem de recursos artísticos sensíveis e de fortalecimento de toda dignidade que lhes pertencem.

A encruzilhada, entendida a partir do conceito proposto por Leda Maria Martins (2003) como um lugar de cruzamentos de discursos diversos, é adotada na pesquisa para compreensão deste corpo que enfrenta atravessamentos,

centramentos, descentramentos, interseções, influências, divergências, fusões, rupturas, multiplicidade, convergências, dentre outros:

Na tentativa de melhor apreender a variedade dinâmica desses processos de trânsito sógnico, interações e interseções, utilizo o termo "encruzilhada" como uma chave teórica que nos permite clivar algumas formas e construtos que daí emergem. A noção de encruzilhada, utilizada como operador conceitual, oferece-nos a possibilidade de interpretação dos trânsitos sistêmicos e epistêmicos que emergem dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e entrecruzam, nem sempre amistosamente, práticas performáticas, concepções e cosmovisões, princípios filosóficos e metafísicos, saberes diversos, enfim [...] a encruzilhada é o lugar sagrado das mediações entre sistemas e instâncias de conhecimento diversos, sendo frequentemente traduzida por um cosmograma que aponta para o movimento circular do cosmos e do espírito humano, que gravitam na circunferência de suas linhas de interseção. Da esfera do rito e, portanto, da performance, a encruzilhada é lugar radial de centramento e descentramento, interseções e desvios, texto e traduções, confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergência, unidade e pluralidade, origem e disseminação (MARTINS, 2003, p. 16-17).

Vale destacar que as reflexões sobre a docência e processos artísticos pedagógicos foi provocada, em especial, pelas leituras e escutas sobre as pesquisas das mestras³ atuantes na contemporaneidade. Minha pesquisa estuda a construção de um corpo cênico emancipado a partir de elementos da Capoeira e das Danças Afro-soteropolitanas, em especial, indagando sobre a noção de Mandinga no pé, a qual é compreendida como a movimentação síntese em um processo que provoca jogadores de capoeira a dançar, e dançarinos a jogar capoeira. Assim, o trabalho pode ser compreendido dentro da concepção de pesquisa implicada, na medida em que está, por excelência, comprometida com o âmbito político e social.

³Amelia Conrado Doutora é Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Coreografia pela Escola de Dança da UFBA. Licenciada em Educação Física pela UFPE. É Professora Associada da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia.

Vania Oliveira Licenciada em Dança, Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança e Mestre em Dança pela Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Doutoranda do Programa Multidisciplinar e Multi institucional em Difusão do Conhecimento.

Marilza Oliveira Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Difusão do Conhecimento: UFBA-UNEB-UEFS-LNCC-SENAI CIMATEC. Mestre em Dança e especialista em estudos contemporâneos em dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, Licenciada e Bacharel em dança pela UFBA.

Luciane Ramos da Silva Doutora em Artes da Cena pelo IA- UNICAMP (2018).

Edeise Gomes Cardose é Professora do curso de Dança e Teatro da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2016), Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar e Multi-institucional em Difusão do Conhecimento -DMMDC (2019) é Mestre em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança - PPGDança/Ufba (2017).

Inah Irenam Técnica em Dança pelo Curso Técnico Nível Médio em Dança da FUNCEB; Bacharela em Artes pela Universidade Federal da Bahia Graduanda em Museologia pela UFBA. Mestre em Dança pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança | PRODAN/UFBA. Bolsista FAPESB. Doutoranda em Dança pelo Programa de Pós Graduação em Dança.

Ao considerar as possibilidades diversas relacionadas à Capoeira, destaca-se o pensamento de Dias (2004), que retoma as origens da expressão “mandinga” para perceber que a “mandinga no pé” está diretamente relacionada com o entendimento da relação entre corpo e mundo:

A mandinga é consagrada como uma característica essencial da capoeira. Desde o começo do século XX, a palavra mandinga era usada como sinônimo de capoeira. Ela é considerada a principal arma de defesa e ataque dos seus praticantes e pode ser observada nas músicas cantadas nas rodas, no jeito de corpo do jogador e nos golpes aplicados. Atualmente o bom capoeira é o indivíduo mandingueiro que sabe disfarçar, enganar o adversário, que ganha o jogo através da esperteza, da “arte da falsidade”, do fingimento (DIAS, 2004, p. 16).

A investigação em fundir processo artístico-educativo me apresentou pistas potentes para o estudo dos métodos estético-criativos da Capoeira e das Danças Afro soteropolitanas, partindo do conceito de encruzilhada para a construção de reflexões sobre ancestralidade e para a compreensão de caminhos para uma criação artística contemporânea, que esteja aliada a um processo de reconhecimento cultural como pertencente de um grupo social afrodescendente.

Os levantamentos produzidos a partir da pesquisa indicam para a necessidade de atualização dos repertórios dos grupos Folclóricos, os quais impulsionaram e contribuíram para a difusão das Danças Afro-soteropolitanas no Brasil e no mundo, até os dias atuais. A partir da investigação foi possível constatar que a beleza contida nos gestuais do corpo que ginga e dança na vida é expressão e marca de um povo que é sujeito da afirmação das Danças Afro-soteropolitanas e que, a partir daí, é necessário retomá-las e reconhecê-las em sua importância cultural, o que acontece (e é possível) através da mandinga, que, dado a sua ligação à noção de cruzos, atravessa e alcança as pessoas envolvidas dentro dos processos criativos.

Referências

CARNEIRO, E. **Samba de umbigada**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura: 1961.

CRUZ, N. B. **Consciência corporal e ancestralidade africana**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2011.

DIAS, A. A. **A malandragem da mandinga**: o cotidiano dos capoeiras em Salvador na República Velha (1910-1925). Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004.

FALCÓN, G. **Balé Folclórico da Bahia**: patrimônio cultural do Brasil. Lauro de Freitas, BA: Salistuna Editora, 2015.

FERRAZ, F. M. C. **O fazer saber das danças afro**: investigando matrizes negras em movimento. 2012. 291f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, R. G. Folclore e Cultura Popular. O museu de Folclore e as Artes Populares. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 28, p. 100-119, 1999.

MARTINS, L. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, v, 26, p. 63-81, 2003.

MARTINS, S. **A Dança de Yemanjá Ogunté sob a Perspectiva Estética do Corpo**. Salvador: EGBA, 2008.

OLIVEIRA, N. N. PPGAC/UFBA. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 8 - CORPO, VIOLÊNCIA E PODER, 8, 2008, Florianópolis.

RANGEL, B. Corpo-Sujeito e comunidades de sentido no entrelaçamento da arte, educação e cultura. *In*: ENECULT: ENCONTROS DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 11, 2018, Salvador. **Anais [...]**, Salvador: Universidade Federal da Bahia, v. 1, 2015.

ROBATTO, L.; MASCARENHAS, L. **Passos da dança**: Bahia. Salvador: Casa de Palavras, 2002. (Coleção Casa de Palavras, Série memória; 4).

THOMPSON, R. F. **African Art and Motion**: Icon and Act. Los Angeles: University of California, 1974.

Rose Bárbara da Silva (UFBA)
E-mail: ngraluz@hotmail.com

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança da Universidade Federal da Bahia. Especialista em Metodologia dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiro, na Faculdade Olga Metting. Licenciada em Dança pela Universidade Federal da Bahia. Coordena o Curso Preparatório e o Núcleo de Estudos em Dança Afro-brasileira. Profissional da dança.

1880

A dança dos corpos velhos no candomblé: inquietações nas encruzilhadas da pesquisa

Saulo Santos Oliveira (UFBA)

Comitê Temático Dança e Diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: O presente artigo deseja discutir fissuras movimentadas em torno da pesquisa “a dança dos corpos velhos no candomblé”, provocadas por encontros, confrontos e reflexões, experienciadas no processo inicial de meu doutoramento no Programa de Pós Graduação e Dança – UFBA, assentando encruzilhadas de conhecimentos e possibilitando novas texturas para a pesquisa em curso no mover do pesquisador. Desejamos evidenciar como a encruzilhada de conhecimentos contribuem para processo de pesquisa sobre envelhecimento e dança no candomblé denunciando um possível esteticídio do corpo negro vivo.

Palavras-chave: DANÇA, CANDOMBLÉ. PESQUISA EM DANÇA.

Abstract: The present article wants to discuss fissures around the research “the dance of old bodies in candomblé”, provoked by encounters, confrontations and reflections, experienced in the initial process of my doctorate in the Postgraduate and Dance Program - UFBA, establishing crossroads of knowledge. and enabling new textures for the ongoing research in the researcher's movement. We wish to highlight how the crossroads of knowledge contribute to the research process on aging and dance in Candomblé, denouncing a possible aestheticide of the lived black body.

Keywords: DANCE, CANDOMBLÉ. DANCE RESEARCH.

Encruzilhadas , confrontos e reflexões...

Este breve escrito possui três objetivos centrais: estabelecer as formas sistêmicas de subalternação e periferização do corpo negro enquanto corpo estético e social, delimitar noções palpáveis acerca do conceito de *esteticídio* em Enrique Dussel e posterior a isto demonstrar a existência de uma dupla presença do *esteticídio* quando falamos sobre o corpo velho. Em meu processo de doutoramento se mostra como um dobramento de minhas produções durante o mestrado, o que demonstra similitudes, porém, é com a aplicação e o aprofundamento conceitual da ideia de *esteticídio* e suas expressões fenomênicas que conseguimos, em certa medida, dar um passo a frente para especializar mais ainda nossa ideia de corpo velho e vitalizar uma necessidade de recuperação dessa ancestralidade, em

especial, por meio de suas performances na dança.

Cada corpo representa um lugar social, seja velho, jovem, oriental, ocidental, negro ou branco. Concordamos com Foucault (2004, p. 126) quando o mesmo afirma que “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. Nogueira (1998), ao investigar a extensão psíquica do racismo, afirma que ao se analisar a situação social e racial na qual se insere o corpo é possível que se entenda as diversas relações de poder que se manifestam na sociedade, pois, como veículo comunicativo, o corpo ocupa um lugar de enunciação. De igual forma, Cesárie (2010, p. 104) nos lembra que a negritude não é “essencialmente de natureza biológica [mas, sim,] uma das formas históricas da condição humana.”. A compreensão de tais autores que escolhemos acompanhar nos permite solidificar nossa compreensão acerca determina da centralidade e relevância do entendimento e discursão dos corpos que estão sujeitos as relações de poder na sociedade e as características que se mostram, de certa forma, intrínsecas a estas manifestações de matéria que chamamos de corpo carregada de manifestações simbólicas de poder. Como nos afirma Isidinha Nogueira:

O corpo humano, para além de seu caráter biológico, é afetado pela religião, grupo familiar, classe, cultura, e outras intervenções sociais. Assim, cumpre uma função ideológica, isto é, a aparência funciona como garantia ou não da integridade de uma pessoa, em termos de grau de proximidade ou de afastamento em relação ao conjunto de atributos que caracterizam a imagem dos indivíduos em termos do espectro de tipificações. É assim que, em função da aparência (atributos físicos), alguém é considerado um indivíduo capaz ou não de cometer uma transgressão (atributos morais), por exemplo (NOGUEIRA, 1998, p. 45).

Podemos perceber, como nos afirma Silva *et al.* (2017, p. 106) que o “corpo é o espaço onde cada sociedade inscreve os gestos de um aprendizado internalizado durante um determinado tempo histórico.” E é desse registro encarnado de concentrações culturais que podemos ler os diversos códigos, práticas, crenças, repressões e liberdades que circulam a identidade que se encontra personificada neste conjunto de órgãos e membros. Ao perceber o corpo como uma tela, devemos também entender que tais telas possuem cores diversas que transforma as tonalidades em que a sociedade imprime nela suas simbologias. O corpo negro não é qualquer corpo, como de fato nenhum corpo é, porém, é um corpo marcado por uma dissidência de infelicidades históricas que condicionaram o

mesmo a simbologias hierarquicamente renegadas. Aimé Cesárie nos fornece uma boa síntese desta condição.

A negritude não é uma pretenciosa concepção do universo [uma crítica a noção unificadora do ser homem proposta pelo humanismo europeu]. É uma maneira de viver a história dentro da história; a história de uma comunidade cuja experiência parece, em verdade, singular, com suas deportações de populações, seus deslocamentos de homens de um continente a outro, suas lembranças distantes, seus restos de culturas assassinadas (CESÁRIE, 2010, p. 105).

Pensar a negritude implica em remontar todo o histórico de violação e coisificação deste corpo ao longo da formação do imaginário coletivo social. Pois, reflete as representações sociais que historicamente condicionam o negro no lugar do distante, do objetado, daquilo que ocupa o lugar fora do conjunto de valores e atributos nos quais os sujeitos possam se reconhecer. Dessa forma, a rede de significações atribuiu ao corpo negro a significância daquilo que é indesejável, inaceitável, por contraste com o corpo branco, parâmetro da auto representação dos indivíduos. Enquanto o branco é socialmente agradável e positivo, o negro está impregnado pela negatização dos sentidos e, inserido no contexto da diferença, vive constantemente a experiência de estar em risco física ou moralmente por conta da sua imagem. O negro se vê condenado a carregar na própria aparência a marca da inferioridade social. “Para o indivíduo negro, o processo de se ver em um “nós” em relação às tipificações sociais inscritas no extremo da desejabilidade esbarra nessa marca – o corpo – que lhe interdita tal processo de identificação” (NOGUEIRA, 1998, p. 46). Com o corpo, o negro carrega a carga histórica da escravidão e isto se reflete nos aspectos da sociedade que o oprime e o marginaliza.

Joan Kealiinohomoku (2013) em seus trabalhos nos serve também como um instrumento de interpretação das ideias de centro e periferias que ocorrem dentro da própria área da dança quando analisamos de forma crítica as categorias que usamos para categorizar e consequentemente entender as formas de representação da dança na nossa cultura e também na cultura alheia. Em seu trabalho “Uma antropóloga olha o ballet clássico como uma forma de dança étnica” o autor, como o título “autoevidência”, busca realizar uma análise o ballet clássico usando premissas do mesmo não como simplesmente “dança”, mas com o olhar de uma “dança étnica”. Sua aposta de inovação se encontra em vislumbrar tal conceito de etnicidade na dança europeia igualando-a a todas as outras que comumente

recebem tal conceito também carregado de uma ideia de folclorismo e primitivismo. A partir de uma série de exemplos o autor nos mostra como os teóricos da dança tem trazido em seus estudos comentários carregados de estereótipos e contradições exatamente por seu foco excessivo em reafirmar prisões imagéticas das concepções comuns de etnicidade e ao mesmo tempo, uma indevida afirmação da dança clássica europeia como um pilar universal que ultrapassa a barreira de cultura localizada¹.

Contra essa noção universalista do classicismo europeu que argumenta que o *ballet* não poderia ser categorizado como uma dança étnica pois a mesma seria uma espécie de amalgama de costumes e reflexões sociais, artísticas e culturais de nacionalidades e povos diferentes, dando a mesma uma posição, não de manifestação local e conseqüentemente étnica, mas algo próximo a um produto da cultura mundial. Porém, Kealiinohomoku reafirma, e nós concordamos, que:

A dança clássica permanece um produto do mundo ocidental, e é uma forma de dança desenvolvida pelos brancos que se exprimem em línguas indoeuropeias e que compartilham uma tradição europeia comum. Admitamos que a dança clássica seja internacional no sentido de que ela 'pertence' aos países europeus, assim como os grupos de origem europeia sobre o continente Americano. Admitamos igualmente que a dança clássica teve um passado de influências complexas, o que não diminui seu valor enquanto forma étnica (KEALIINOHOMOKU, 2013).

O que podemos extrair deste trabalho de Kealiinohomoku é a possibilidade de trazer tal visão de igualdade de análise e conseqüentemente de liberdade de valoração cultural em suas mais diversas origens e etnicidades, como já se faz comum na área de estudos avançados da antropologia para as interpretações e produções acadêmicas da área de dança, mas que entretanto, parece ainda ter resistência dentro da própria área.

Tal reafirmação das “danças periféricas” como simplesmente danças se faz fundamental pois retira delas a ideia do “outro que não é”, como diz Frantz Fanon ao discutir a ideia de reconhecimento em sua obra *Pele negra, máscaras brancas*. O corpo negro se consolida enquanto unidade de sentido de forma completamente diferente do corpo branco, partindo de pressupostos existenciais e contextos dicotômicos. A partir desta diferença, sujeitos negros não possuem referencial de corpo isento de violência, uma vez que a literatura cumpre a função de

¹ É interessante percebermos como vemos aqui um desdobramento mais localizado da noção de Aimé Cesária acerca do danoso da pretensão de unidade universal apresentada pelo humanismo europeu.

reafirmar o lado “vencedor” no processo de construção da história.

No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas (FANON, 2008, p. 104)².

Enrique Dussel nos propõe a pensar numa libertação estética do colonialismo e da colonialidade, compreendendo a estética como campo de experiências educativas acessadas através da percepção dos sentidos desencadeando a maneira pela qual percebemos o mundo. O autor também nos alerta de um *esteticídio* das estéticas coloniais que produz os padrões de beleza para o mundo ocidentalizado, pautadas em ideais da modernidade com pretensão excêntrica de negação dos valores estéticos de outras sociedades não ocidentais.

Para Dussel, faz parte da história europeia uma certa busca pela totalidade estética, fenômeno este que desagua no que conhecemos como eurocentrismo. O que o autor nos mostra é que esta pretensão pela proliferação universal da própria sensibilidade para o belo europeu, esta determinação de unidade estética, produz “inevitavelmente, a negação do valor de todas as outras estéticas; será um autêntico esteticídio [...] Os mundos culturais outros em relação à Europa serão julgados como primitivos, bárbaros, sem beleza alguma, no melhor dos casos, folclóricos” como discutimos ainda pouco acerca da ideia de dança étnica (DUSSEL, 2019, p. 25).

Esses juízos estarão sustentados por escalas classificatórias dos tipos de humanidade, que, até por sua forma, dimensões craneanas, cor da pele, estranheza dos hábitos, comidas, vestidos, música, dança, arquitetura etc., evidenciariam tipos humanos inferiores. De modo indubitável, a pele negra africana e de outras cores, de diversas culturas, darão lugar a um racismo que será um meio privilegiado para marcar, até na natureza da corporalidade, a suposta superioridade da estética ocidental (DUSSEL, 2019, p. 25).

Dussel expõe que a Europa possui como *modus operandi* o estudo sistemático das formas de produção tecno-cultural dos outros povos para utilizar como ponto de partida e a após sua assimilação e desenvolvido, buscam apagar

² De modo geral, além de reconhecer-se como sujeito negro, o indivíduo percebe-se como sujeito não-branco e, como o parâmetro de construção de si, ao se encontrar em uma sociedade em que as relações de poder são desfavoráveis a sua raça, o indivíduo, como forma de pertencimento social, tenta se construir sob os valores dos dominantes e da cultura opressora como instrumento de reconhecimento de si, o homem negro, o corpo negro, nega si, para se aproximar dos arquétipos brancos.

suas origens e esquecer suas fontes, posteriormente caracterizando como “primitivos, atrasados ou selvagens”. Há esta atividade Dussel, usando como exemplo as ignoradas contribuições da China para a cultura moderna da Europa, chama tal prática de esquecimento das fontes culturais de produtos assimilados para europa de “Despotismo”.

Uma vez criada a retórica do “milagre estético grego” da Antiguidade como origem da tradição que culmina na modernidade (enquanto “milagre europeu”), dão-se as bases teórico-ideológicas do eurocentrismo estético, que julga a todas as outras estéticas, conforme dissemos, como infantis, primitivas, bárbaras, kitsch. É um momento central da modernidade/colonialidade, no qual a Europa não reconhece tudo o que deveu às culturas dominadas coloniais do Sul, que desaparecem numa amnésia total da origem de quase todos os descobrimentos modernos (DUSSEL, 2019, p. 26).

No mundo colonial, a estética fica em definitivo cindida entre: a) a arte praticada pela elite dominante colonial, que é mimética e julga eurocentricamente a beleza na colônia, e, por isso, despreza o próprio e o popular; b) e a arte popular, tradicional, a qual, ainda que frequentemente se reconheçam suas impressionantes obras do passado (como meros antecedentes sem continuidade), como pode observar-se nas culturas chinesa, indostânica, islâmica (desde a antiga Mesopotâmia), africana (desde o antigo Egito e sua extensão à savana e ao horizonte bantu), mesoamericana ou inca – que goza de vitalidade até o presente –, no entanto, essa arte popular será catalogada como tradicional, rudimentar, bárbara, naïf ou folclórica (DUSSEL, 2019, 27).

Podemos então conceituar esteticismo como a prática sistêmica de negação ou subalternação de uma representação estética no mundo. Seja por expressão artística consciente ou simplesmente por performance cotidiana cultural. Tendo estabelecido tal conceito, podemos adentrar, a nosso principal tema neste escrito: nossa percepção do duplo esteticismo que ocorre com o corpo negro velho. Em primeiro lugar pela carga histórica que oprime a estética negra, em seu caso, a opressão contemporânea que oprime a estética velha, do corpo vivido.

O corpo ao ser interpelado pelas ditaduras emergentes da cultura hegemônica incorpora valores que determinam em quais aspectos ele deve ser moldado, em consonância a sociedade sofre implicações na indústria cultural. Para entendermos a condição do corpo velho na sociedade, se faz necessário entendermos que na contemporaneidade, a velhice é vista em primeiro caso como fraqueza para o trabalho e perda dos atrativos de relação social. Bauman descreve a sociedade ocidental capitalista como, principalmente, uma sociedade de consumidores.

A primeira vista esta nomeação parece óbvia e sem importância investigativa, pois, como o mesmo apresenta “o consumo é uma condição e um aspecto permanente e irremovível, sem limites temporais ou históricos; um elemento inseparável da sobrevivência biológica” (BAUMAN, 2008, p. 37). A tese de Bauman é de que o consumo transforma o consumidor em mercadoria, pois o capitalismo exige que as pessoas participem do mercado para sobreviver. Uma mercadoria é algo que tem como finalidade o mercado. Quando fabricado a finalidade não é satisfazer os desejos de outras pessoas, isto é, o indivíduo final é apenas um intermédio para troca e lucro no mercado. Para participar melhor do mercado, as pessoas são estimuladas a participar da competição e agregar valor a sua mercadoria (a si).

As pessoas são aliciadas, estimuladas ou forçadas a promover uma mercadoria atraente e desejável. Para tanto, fazem o máximo possível e usam os melhores recursos que tem à disposição para aumentar o valor de mercado dos produtos que estão vendendo. E os produtos que são encorajados a colocar no mercado, promover e vender, são elas mesmas. (BAUMAN, 2008, p. 13)

Não é apenas no trabalho que as pessoas vão se portar como mercadoria. A lógica da mercadoria se expande na formação da identidade e personalidade. A pessoa só pode formar sua identidade consumindo e sendo consumismo. Ao explorarem o mercado à procura de bens de consumo, os membros da sociedade de consumo são atraídos para lojas na perspectiva de encontrar ferramentas e matérias-primas que podem e devem usar para se fazerem aptos a serem consumidos.

A questão é que, na lógica capitalista o homem está para a sociedade, detendo como pilar central de ser a sua força de trabalho. Assim como a característica fundamental do homem está no trabalho. Como dirá Marx, na sociedade do capital é do e pelo trabalho que o homem se faz homem. Sendo assim o idoso, que não se encontra mais no auge da vitalidade da força física, não é mais parte integrante da lógica da produção, pois ele não está mais ativo na geração de mais-valia já que esse alcançou uma idade comumente associada à ideia de improdutividade e incapacidade, não pertence mais ao grupo de trabalhadores.

Nas sociedades que antecedem a emergência do Capitalismo, as sociedades africanas pré-coloniais também são exemplos, é possível observar a importância que é dada aos corpos envelhecidos nas próprias estruturas sociais. Os

idosos eram as figuras de decisão, liderança e sabedoria, pela grande experiência de vida. Nos terreiros, os mais velhos são considerados e reverenciados pelos mais novos, resultado de uma educação pautada na ancestralidade, respeito e admiração por aqueles que andam um pouco mais devagar.

Para uma reflexão um pouco mais densa sobre corpo e juventude tomo como iniciativa pensar sobre algumas questões hiper-capitalistas que permeiam a cultura possibilitando reflexos em nossos corpos. Eliane Blessmann (2004, p. 22) problematiza exatamente essa perspectiva ocidental quando aponta a efetividade dos meios de comunicação ao propagar parâmetros de beleza e saúde dos corpos ao considerar que “imagens do corpo são fartamente disseminadas em jornais, revistas, televisão e anúncios, mas são imagens da juventude, saúde e beleza dos corpos, que se apresentam como ideal a ser alcançado, muito distante da realidade do corpo envelhecido”.

Neste quesito a dança aparece como elemento restrito à juventude, destituída de uma experiência sensorial construtora de conhecimento e autoconhecimento, sendo vista apenas como um instrumento de entretenimento para aprimoramento físico, estético e estilístico. Ampliando os conceitos, os aspectos socioculturais são tão importantes quanto os biológicos para compreender o lugar do velho na sociedade. Podemos perceber que o homem não vive nunca em estado natural; na sua velhice, como em qualquer outra idade, seu estatuto lhe é imposto pela sociedade à qual pertence. Esta observação aponta para reflexão de que a posição dos velhos, através do tempo, é determinada pelos moldes sociais convenientes para o processo da sociedade em questão. Em muitos casos a função do velho passa a ser a de contribuir apenas com suas memórias e experiências, já que lhes falta vigor físico.

Quando não existiam livros, na oralidade africana os idosos representavam a sabedoria, eram aliados do tempo, guardiões da memória coletiva transmitida oralmente – um tipo de conhecimento materializado na sua corporeidade. Porém, essa visão positiva em relação aos processos da velhice só prevaleceu até o século XIX, como afirma Blessmann (2004), quando a sociedade moderna passou a se fundamentar no trabalho produtivo e criativo aliados a racionalidade. A partir de então a velhice passou a ser ressignificada com base na desvalorização social proporcional aos impedimentos físicos e psicológicos em paralelo ao vigor da juventude.

Esta é uma imagem negativa da velhice com a qual convivemos no século XX, pautada sobretudo na fragilidade bio-psíquica e na decadência, resultante da perda do status, de poder econômico e social, quando o mundo passa a ser dominado por quem detém a ciência e a técnica, ou seja, os mais jovens (BLESSMANN, 2004, p. 23).

Diante das reflexões, Ribeiro (2008) depreende que é possível observar que

[...] uma grave consequência do individualismo na sociedade industrial é a aversão ao processo de envelhecer. Sendo a mercadoria mais valiosa que o homem, envelhecer implica em tornar-se cada vez menos capaz de produzir, fato que determina uma perda progressiva de valor. Valor concedido à força física, destreza, adaptabilidade e não à importância da experiência. O envelhecimento além de representar um caminho para a morte, confere uma condição realmente lastimável nesse contexto social” (RIBEIRO, 2008, p. 22).

Nossa proposta apresentada para lidar com tal perda da relevância do envelhecer, seja para a sociedade como um todo, mas também a nossas produções na dança, em especial na dança negra, é justamente a produção sensível a ancestralidade. A ancestralidade não se limita a uma respeito ao que é anterior, é um modo de vida, que nos acompanha no nosso cotidiano, diz de onde viemos e nosso passado, mas também pauta as nossas. Ancestralidade é um modo de estar no mundo. Como nos afirma Machado (2014), a Ancestralidade é reconhecer as nossas origens e ver que essas origens, nos causam um encanto que vai guiar nossas ações, o cuidado e reverência ao corpo, o cuida de mim e de tudo que está a minha volta. Pois, ao recorrer ao ancestral, a nossa história, é ter consciência de que a tradição com ancestralidade não é imóvel, ela se movimenta com reverência a cultura dos que vieram antes, e vê a vida da cultura na comunidade, nos corpos que formam aquele grupo em constante espiral.

Referências

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro, Zahar, 2008.

BLESSMANN, E. J. Corporeidade e envelhecimento: o significado do corpo na velhice. **Revista Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento**, Porto Alegre, v. 6, p. 21-39, 2004.

CESÁRIE, A.; C. M. (Org.). **Discurso sobre a Negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. (Coleção Vozes da Diáspora Negra, Volume 3).

DUSSEL, E. **Revista Filosofazer**. Passo Fundo, n. 52, jul./dez. 2019.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA. 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987.

KEALIINOHOMOKU, J. **Uma antropóloga olha o ballet clássico como uma forma de dança étnica**. 2013.

NOGUEIRA, I. B. **Significações do Corpo Negro**. 146p. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

MACHADO, A. F. **Ancestralidade e Encantamento como inspirações formativas: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira**. 2014. 240 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2014.

RIBEIRO, R. Y. Qual é a sua gloriosa idade? O envelhecimento de mulheres lorubás (África Ocidental) à luz do diálogo entre Christopher Lasch e Lin Yutang. **Revista Transdisciplinar de Gerontologia**, ed. especial, p. 19-24, 2008.

SILVA, L. A. R.; SANTOS, M. L.; MEDEIROS, M. M. O corpo na Idade Média: alguns apontamentos. **Revista NUPEM**, v. 9, n. 16, p. 105-115, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/nupem.v9i16.140>. Acesso em: 26 jun. 2022.

Saulo Santos Oliveira (UFBA)

E-mail: saulojorgealafim@gmail.com

Professor da Educação Básica (SEDU/ES), pesquisador. Licenciado em dança (UFBA). Mestre em Ensino e Relações Étnico Raciais (UFSB). Doutorando em Dança (UFBA)

1890

miniDOC considerações de uma feitura: poéticas e salvaguarda do legado afrobaiano de corpos exunianos no mundo

Uildemberg da Silva Cardeal (PPGDANÇA/GIRA)

Comitê Dança e Diáspora Negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras.

1. Rito/Abertura

*Exù Eleguá, agô Mojubà
agô Mojubà, Exù Eleguá
eeExú ôh eeEleguà aeê.
(música - trilha de Bira Santos)*

Meus respeitos EXÙ, Mojubá.
LAROYÉ! LAROYÉ! LAROYÉ

Se antes não havia material virtual sobre quem são, seus saberes, sabores e fazeres, AGORA TEMOS. O mini documentário intitulado TRIDENTE MOVENTE: MEMÓRIA DAS DANÇAS AFROBAIANA é resultante da proposta de realização do minidoc que retratasse os Saberes e fazeres de Mestres da dança afro-baiana, uma imersão realizada toda em ambiente virtual, contemplada pelo Prêmio das Artes Jorge Portugal 2020, Lei Aldir Blanc Bahia, na categoria V - memória de mestras e mestres da dança da Bahia, conduzida pela Tabephe Produções, guiada pelos artistas pesquisadores em dança Uildemberg Cardeal, Andréia Oliveira e seus pares.

Desde o quilombo urbano Engenho Velho de Brotas, de onde sou nascido e criado, identifico no legado de homens pretos das artes do corpo que aqui construíram seu legado ancestral, potencialidades exuísticas: Manoel dos Reis Machado – Mestre Bimba (1899 -1974); Romualdo Rosário da Costa – Mestre Môa do Katendê (1954 – 2018); Carlos Santos Pereira – Mestre Negrizú (1959), são ícones de salvaguarda dos saberes afrodiaspóricos como a capoeira, a música percussiva dos blocos afros e as danças afro-brasileiras conhecidas nos quatro cantos do mundo. Nesse sentido, é poético e político reverenciá-los, trazê-los como possibilidade de (re)mover as estruturas coloniais asfixiantes dos nossos modos, e somente Exú enquanto principio criativo e aporte filosófico dessa encruzilhada, nos dá caminhos de possibilidades para ora se perder, ora se encontrar no processo

1891

criativo em dança a que se destina a pesquisa.

A presente proposta de socialização das considerações de uma feitura, diz respeito ao processo criativo e as reverberações do que vem a ser mais um dos tantos caminhos de pesquisa dados por Exú, êeeh Mojubá. No exercício de sistematizar as descobertas, os passos dados com a pesquisa, se fez necessário olhar para trás, situar e reverenciar outros Mestres e Mestras que é parte do corpo exuniano que me tornei. Nesse sankofar das memórias, me deparo com as parições das corpas Exúas na pesquisa, que são as Mestras Silvia Rita e Leda Ornellas, importantes em minha trajetória de dançarino. Como não acolher nessa essa Gira encantada a força matriarcal das Marias que correm mundos, as Mulambos, as Padilhas Laroyêe.

Silvia Rita, Negrizú Santos e Leda Ornellas a quem atribuo o fato de serem responsáveis por eu ter chagado até aqui, e por isso são meu mestre e minhas mestras, são quem conformam o tridente movente desta viagem pelos trilhos da memória das danças afro-baianas no mundo.

Enquanto rito/abertura dou por apresentado os principais motivos que nos favoreceram realizar o mini documentário: Exú, favorecendo a costura dos tempos presente, passado e futuro simultaneamente; o estado de reverencia e gratidão por ter acessado a experiência em dança desses mestres; e por fim as políticas públicas (Lei de Emergência Cultural) que favoreceu honrar com cachês dignos a toda equipe, considerando que cachê digno ao artista preto não é uma realidade, o que ainda se percebe é um esforço colonial para prostituir e desqualificar nossas expressões artísticas.

A seguir, nos dois próximos tópicos, o que se propõe é uma viagem sem volta nos trilhos da memória das danças afro-baianas, perpassando os aspectos da ancestralidade de cada mestre, a sua manifestação da experiência de vida que é feita de resistências e denúncias históricas por manutenção de nossos modos africanos-brasileiro.

2. Experiência legado de corpos exunianos no mundo: modos de pensar e fazer

Em meados dos anos 90, fui apresentado à professora Silvia Rita, que se consagrou como minha primeira professora de danças afro-brasileira. Na ocasião ela ministrava aulas no Cine Solar Boa Vista, importante aparelho cultural aqui do

Engenho Velho de Brotas, por vias de algum projeto cultural promovido pela Fundação cultural do Estado da Bahia – FUNCEB. Um encontro foi suficiente para entender qual seria minha praia de boas ondas: fui ficando, me destacando e acabei batizado por ela de Berg Maria. Quem quiser saber *pourquoi*, quando me encontrar que rogue a Exú coragem para me interpelar.

Desde criança, vejo aquele homem preto, esguio e elegante, dito dançarino autodidata, subir e descer as ruas e ladeiras aqui do bairro jogando seus *dreads*, sendo sempre ovacionado por toda comunidade. Era o Negro Lindo do Badauê¹, era o mestre diferenciado do Ijexá dilatado, era Negrizú de quem me aproximei pela primeira vez por intermédio das forças criativas que tem a dança da então professora Sívia Rita. Nunca mais o abandonei, toda oportunidade de estar perto deve ser aproveitada pelas trocas de saberes ancestrais que pulsam nele. E tão logo fiz suas aulas, me deixei dirigir por ele, e saí compondo a ala de dançarinos do bloco Afro Olodum em alguns carnavais. Desses aquilombamentos de forças e trocas mutuas, ouço falar da professora de danças afro Leda Mariah Ornellas, uma corpa Exúia no mundo, aqui, ali, acolá como ela mesma se denomina no minidocumentário.

Com a mestra Ornellas, que embora tenha sido minha vizinha, crias do mesmo bairro, reduto Vasco da Gama ou Ilha do medo, como ela diz e da Paróquia São João Batista, foi na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia que firmei parceria. Foi minha professora, tutora, colega, coreógrafa.

Atribuo em especial às mestras Sílvia Rita e Leda Ornellas e ao mestre Negrizú Santos e as oportunidades que me deram ao longo de minha formação, tais régua e compasso, corformam o cidadão, artista, profissional e pesquisador em dança que me tornei. Assim foi imprescindível, olhar meus caminhos e não enxergá-los ou, não trazê-los enquanto corpos pretos exunianos. Seu legado e inspiração ampliam meu entendimento de dança negra no espaço branco e suas micropolíticas de resistência.

Na escrita desse projeto me deparei com a dificuldade de encontrar sistematizado, dados *online* da história do mestre e das mestras, um memorial ou site que viabilizasse suas produções e eternizasse nosso legado afrobaiano, senti a

¹ **Nego lindo do Badaê**, título que conquistou após vencer o concurso de escolha do dançarino que representaria o Bloco afro Badauê a agremiação carnavalesca criada e liderada por Mestre Mõa do Katendê nos idos dos anos 70/80.

necessidade de pensar ações que colocassem ao alcance do público relatos de **memórias viva da dança**, em prol do reconhecimento e valorização de suas produções artísticas e educacional. Então foi dado o passo inicial dessa feitura, vale informar que no mesmo período de realização do miniDOC o mestre Negrizú estava em construção de seu memorial artístico virtual em virtudes também de uma justa homenagem de um admirador, também contemplado pelo Prêmio Aldir Blanc 2020. Homenagear em vida nossos mestres e mestras por seus feitos baseados nos saberes ancestrais, caracteriza nossa ginga contracolonial pela manutenção dos nossos saberes, esperamos inspire outros jovens artistas.

Esse miniDOC é primeiramente uma prova de gratidão por pela oportunidade de tê-los como Mestres e Mestras educadoras, coreógrafos, parceiros de criação ao longo de minha formação em dança, e acredito que assim como eu, tantos outros jovens artistas foram salvos por seus modos de condução de vidas, assim fica ressaltado a importância de políticas públicas que fomentem ações em projetos artísticos e sociais como os que participei no início de minha formação em dança. Portas e janelas que iam se abrindo nesse percurso, me oportunizava ampliar os horizontes de conhecimento rumo à dança que diz sobre nosso povo.

Debruçado em entender como se dariam os processos de construção criativa entre corpos exunianos do Engenho, frente à necessidade do distanciamento social, ficar em casa e evitar o contato físico impostas da pandemia do Covid19, a ideia inicial era focar em realizar tudo que fosse possível sozinho, para quando chegasse “o fim” da pandemia as coisas estarem encaminhadas. Laroyêee evoquei Exú que logo respondeu que para a existência de corpos pretos, não existe estar sozinhos, e que sobre o contexto fragilizado de saúde pública, que nos acostumássemos.

Tal feitura se deu, sobretudo pelo interesse coletivo de cura, de aquilombar-se para tornar aqueles dias menos tensos. E reverenciar nossa ancestralidade, refletindo os tempos, passado e presente era nosso objetivo principal, e que nos gerou um efeito balsâmico dando forças para o momento de incertezas, porque era difícil pensar o futuro, sabíamos que a produção audiovisual ali projetada daria conta de visibilizar e salvaguardar a produção de narrativas das danças afro-baianas sistematizadas pelas mestras Leda Ornellas, Silvia Rita e mestre Negrizú.

A produção dessas narrativas, se deram mediante encontros virtuais, inicialmente compartilhávamos os arquivos de nossas memória corpo, reelaboramos os sentidos das imagens estimadas pelos mestres, transportávamos imagens em pastas, links, drives foi preciso muita paciência para o mergulho na lida das virtualidades. Além da incumbência de alimentar o perfil no *instagram* @minidocdanca com postagens semanais no período de vigência do projeto com pílulas das memórias corpo. Com as *lives* de mestres convidados se pretendeu promover diálogos favoráveis com o público, fazê-lo embarcar na história das danças presentes nesses corpos, oportunidade de identificar nas trajetórias dos mestres e Mestras estratégias de sobrevivência para que chegássemos até aqui.

Assim compreende essa homenagem, pela elaboração do minidocumentário de 16 minutos, a partir dessas narrativas corporais afrocentradas que seguem somando na formação de muitos artistas. A proposta se destina ao campo da Dança afro-brasileira, extensivo a toda comunidade interessada nos discursos de corpos pretos e em sua produção cultural na Bahia.

Nos dias atuais, perceber o histórico desrespeitoso de tratamento com nossos corpos e epistemologias pretas e a cultura da escassez a que estamos condenados. Sabemos que se a modernidade invisibilizou nossas narrativas, e nossos modos de criação, portanto essa homenagem pretende celebrar a potência do encontro desses mestres, conhecimento construído por cada um, refutando e problematizando os modos engessados da hegemonia branca de se promover arte/conhecimento, trazendo ao topo da discussão o legado ancestral da Dança Negra afro-baiana, dos blocos de afoxés, dos candomblés, da ginga e da mandinga da capoeira e seus modos bantu congo de se pertencer à encruzilhada da Bahia.

Considerando a Bahia um estado pluricultural, difundir as narrativas de corpos pretos e subalternizados pelo sistema enquanto experiências cognitivas do corpo e seu legado na dança afro-baiana, é que justifico a necessidade de amplo alcance, bem como a importância desse mini documentário chegar para artistas, pesquisadores, historiadores da dança, por via dos festivais.

A fim de ampliar essa discussão, trago para a investigação artística-acadêmica, um panteão de teóricos para subsidiar a pesquisa, no quesito processo de criação em dança mergulha nas perspectivas de Corpo e Ancestralidade (SANTOS, 2002), na possibilidade de confabular junto a filosofia da Ancestralidade em (OLIVEIRA, 2011), e os Contos Criolos da Bahia (DIDI, 1976). Os desafios de

ser um corpo preto na contemporaneidade e suas implicações políticas (LUZ, 2002), a necessidade de africanizar a universidade (LUZ, 2013), o cruzo epistêmico das ideias em movimento (RUFINO, 2019), pertencimento identitário para pensar formação de quilombos urbanos (HALL, 2006) e sobre subjetividade do homem/corpo negro (FANON, 2008).

Enquanto cidadão soteropolitano, negro, periférico, artista da Dança, mediador educacional e cultural, um corpo exuniano comprometido com um fazer artístico voltado às provocações reflexivas e críticas, recorro a quem veio antes, seus/nossos *modus operandis* considerando que:

Nós herdamos de nossos ancestrais o nosso próprio Método de Conhecimento. O africano não estabelece uma distancia entre ele e o objeto de estudo. Ele toca, ele vive, ele aspira, ele vive a realidade dialeticamente (SENGHOR, 1965).

Potencializados os modos africano-brasileiros de produção de conhecimento, metodologia baseia-se nos processos compartilhados de construção de conhecimento onde o cruzo de nossas cabeças/mundos e as experiências que nos atravessam o corpo serão disparadores para conectar toda equipe, convocando-os a sentir-se parte da criação como corpo exuniano dinamizador. Para isso, nos organizamos da seguinte forma:

Primeiro passo, promover encontros virtuais para fins de elaborar nosso calendário de ações, fomentar uma tempestade de ideias para se chegar a um plano exequível para todes, pensar/refletir a estrutura das *lives*, datas, agendar realização, convidades, micro entrevistas, organizar a frequência de postagens realizada por todes na plataforma web adotada, criação coletiva de *Hashtags* e o que ocorrer do âmbito das questões de ordem do projeto.

Segundo passo, pensando no movimento de salvaguarda das memórias, gerar questões que estimulem os mestres a responderem de forma livre, seja com uma foto antiga, uma dança que o marcou e que o corpo não esqueceu, ou ainda uma palavra que o remeta a seus mestres. O projeto oferecerá 3 *lives* mediadas por cada mestre com seus respectivos convidados.

No ambiente virtual, entre imagens pixealizadas e inúmeras quedas de conexão possíveis deram forma à metodologia central desse processo de criação. Reiterando a fala de Senghor, atribuo a vivência das encruzilhadas de Salvador, dos laboratórios de criação coreográficas a partir do que os mestres já tinham como suas

referencia. Os resultantes que compreendem esse projeto perpassa o movimento virtual gerado ao logo de 3 meses de intensa produção de conteúdo disponíveis tanto no Canal do *YouTube* da Tabephe Produções como no perfil do *instagram* @minidoc.danca.

O projeto realizou seus objetivos e metas conforme previsto. Eternizando o legado desses mestres em um rico acervo das memórias dançantes, e que segue aberta a visitação no *instagram*, a obra final do mini documentário em 2 versões com e sem acessibilidade em LIBRAS.

Nesta ginga contracolonial a movença priorizada é manter-se vivos, e reconstruir efetivamente nossas humanidades, para tanto, trazer ao centro da discussão, a poética, a política, os fazeres, saberes e sabores para promoção da vida e arte dos homens e mulheres pretes na Bahia para reinvenção de uma África “pautada no direito à alteridade civilizatória africano-brasileira” (LUZ, 2013, p. 175).

Com todos os Exús comendo, rasurar o tempo e o espaço promovendo nossas subjetivações anteriormente silenciadas, dar vez a nossa expressão, foi fundamental para nos darmos conta de que a liberdade de criar é uma dádiva ancestral exuniana acessível à todes.

3. Cards ilustrativos para quem desejar saber mais

Nossa viagem pelos trilhos da memória das danças afroaianas, era movidas por uma série de atividades proposta pela TabepheProduções, produtora soteropolitana, preta interessada desde sempre no aquilombamento de ideias, pesquisas e produções artísticas. As atividades consistiam basicamente em alimentar com pílulas de danças o perfil no *instagram*, numa média de 3 vezes por semana cada pessoa envolvida, além de promover três *lives com uma pessoa artista convidada de seu tempo ao longo dos meses de execução*.

Esse exercício garantiu não apenas o volume de postagens no perfil, como outro bem cultural, a produção e visibilidade de outros mestres e mestras, narrativas audiovisual atravessadas pela música percussiva afro-baiana. Cada mesa mediada pelos mestres encontra-se salva no perfil do *YouTube* da Tabephe Produções e no perfil do *instagram* do @minidoc.

A seguir apresento os *card* de nossa autoria links de acesso e breve descrição para #paratodessaberes:

Descrição da logocarimbo do projeto (imagem fixa para todos os cards).



Fig. 1. Logocarimbo. Fonte: criação do autor

#paratodessaberes: Card em fundo branco, na parte central está disposto em letras vermelha o primeiro nome do projeto: *saberes e fazeres de mestres e mestras*, em seguida em letras na cor preta aparece escrito tudo junto *miniDOC*, *mini* minúsculo e *DOC* maiúsculo, a letra *O* de *doc*, aparece representada por um vaso de planta espadas de Ogum, com um tridente vermelho saindo entre as espadas para esquerda, logo abaixo uma linha amarela anuncia o segundo nome da obra: *memórias da dança afro-baiana*.

Descrição da figura 2 que contém 06 cards do projeto agrupados:



Fig. 2. Cards 01 - 02 - 03 - 04 - 05 - 06 - lives realizadas. Fonte: Produção do autor

Card01 - card de lançamento público do perfil do *instagram* @minidoc.danca, com realização de uma *live* de abertura do projeto.

#pratodessaberm: card de fundo branco, anunciando o início dos trabalhos. No topo da página a *Tabephe produções* apresenta o selo em pb da lei Aldir Blanc, a logocarimbo que dá nome ao projeto, do lado o @minidoc.danca. Em seguida aparecem as fotos em cores e os nomes dos mestres: *Leda Ornellas*, *Negrizu Santos* e *Sílvia Rita* ladeadas dentro de uma estrutura de filme negativo preto e vermelho, abaixo sete vasos de planta da planta espada de Ogum com o tridente vermelho saindo entre as espadas, apontando para a direita. Por fim imagem dos patrocinadores.

Segue link: https://www.instagram.com/p/CKT_t3OHosO/.

Card02 – card live de lançamento público do perfil do *instagram*

#pratodessaberem: *card* de fundo verde, no topo da página a Tabephe produções apresenta o selo em pb da lei Aldir Blanc, a logocarimbo que dá nome ao projeto, do lado o @minidoc.danca. Em seguida aparecem às fotos replicadas do um galo chamado Eduardo, ao lado uma tarja amarela convida o publico a estar junto de 21 de janeiro a 10 de março de 2021. Por fim imagem dos patrocinadores.

Card03 – (Live): Diálogos Corpo e Tambor, mediado pela Mestre Sílvia Rita e seus pares percussionistas. Ronie Santos, Ricardo Costa, Everaldo Brito e Eduane Rudáh.

Segue link: https://www.youtube.com/watch?v=-zvtF3na_6g&t=2931s.

#pratodessaberem: *card* de fundo verde claro, no topo da página a Tabephe produções apresenta o selo em cores da lei Aldir Blanc, a logocarimbo que dá nome ao projeto, do lado o @minidoc.danca.

Em seguida, no centro da pagina aparece à foto da mestra Sílvia Rita ladeada pelos seus convidados, do lado esquerdo aparecem muitos vasos de planta espada de Ogum e o tridente vermelho apontando para direita, por fim, na parte inferior da página os patrocinadores.

Card04 – (live) A Mestre homenageada Leda Ornellas conversou com a artista Mestre Jandira Espinheira, segue links: <https://www.instagram.com/p/CLW-xwJn7le/> e <https://www.instagram.com/p/CLXB30SnelA/>.

#pratodessaberem: *card* de fundo cinza com uma rede de pérolas, no topo da página a Tabephe produções apresenta o selo em pb da lei Aldir Blanc, a logocarimbo que dá nome ao projeto, do lado o @minidoc.danca, dentro da estrutura de filme negativo as letras L, i, v, e 1. Em seguida, no centro da pagina aparece à foto da mestra e de sua convidada, a régua dos patrocinadores está na vertical do lado esquerdo da parte inferior da pagina.

Card05 – (Live): Encontro com a mestra Leda Maria Ornellas: memórias de um corpo dançante, artista convidada M. Daiane Silva. Segue link: <https://www.instagram.com/p/CLfWXcXnSz5/>

#pratodessaberem: *card* de fundo azul claro com uma rede de pérolas, no topo da página a Tabephe produções apresenta o selo em pb da lei Aldir Blanc, a logocarimbo que dá nome ao projeto, do lado o @minidoc.danca, dentro da estrutura de filme negativo as letras L, i, v, e 2. Em seguida, no centro da página aparece à foto da mestra e de sua convidada, a régua dos patrocinadores está na vertical do lado esquerdo da parte inferior da página.

Card06 – (Live): A Mestre homenageada Sílvia Rita conversou com o percussionista e educador Mestre Sidney Argolo. Segue link: <https://www.instagram.com/p/CLnR1yonBul/> e <https://www.instagram.com/p/CLnX0h5p5nU/>.

#pratodessaberem: *card* de fundo degradê de tons lilás e roxo, no topo da página a Tabephe produções apresenta o selo em cores da lei Aldir Blanc, a logocarimbo que dá nome ao projeto, do lado o @minidoc.danca, dentro da estrutura de filme negativo as letras L, i, v, e 3. Em seguida, no centro da página aparece à foto da mestra e de seu convidado, a régua dos patrocinadores está na vertical do lado esquerdo da parte inferior da página.

Descrição da figura 3 que contém 06 cards do projeto agrupados:



Fig. 3. Cards 07 - 08 - 09 - 10 - 11 - 12 - lives realizadas. Fonte: Produção do autor

Card07 – (Live): Diálogos Corporais: o Engenho, mil cacos e uma dança, o Mestre Negrizú conversou com os dançarinos convidados Wagner Santana e Magno Reis.
Segue link: <https://www.youtube.com/watch?v=sYt0XyFRBe4&t=5376s>.

#pratodessaberm: card de fundo degradê de tons vermelho e verde claro, no topo da página a Tabephe produções apresenta o selo vermelho da lei Aldir Blanc, o nome ao projeto e @minidoc.danca. Em seguida, no lado esquerdo aparece o galo Eduardo replicado sete vezes, do lado direito a imagem do mestre ao centro se ramificando para imagens dos dois convidados, por fim na parte inferior da página na horizontal os patrocinadores.

Card08 – (Live): A Mestra homenageada Leda Ornellas conversou o artista percussionista Mestre Bira Monteiro, segue link: <https://www.instagram.com/p/CLzvVERJef/>.

#pratodessaberm: card de fundo bege, no topo da página a Tabephe produções apresenta o selo em cores da lei Aldir Blanc, a logocarimbo que dá nome ao projeto, ao lado o @minidoc.danca. Em seguida, no centro da página aparece à foto da mestra e de seu convidado, a régua dos patrocinadores está na vertical do lado esquerdo da parte inferior da página.

Card09 – (Live Performance): Dia das Mulheres com Andréia Oliveira, Berg Kardy, Leda Ornellas, Negrizú Santos e Silvia Rita, Jandira e Amélia Conrado.
Segue link: <https://www.youtube.com/watch?v=AmGfIXbyHk8>.

#pratodessaberm: card de fundo amarelo, no topo da página a Tabephe produções apresenta o selo vermelho da lei Aldir Blanc, a logocarimbo que dá nome ao projeto, do lado o @minidoc.danca. Em seguida, todo o lado direito e inferior estão preenchidos com uma estrutura triangular ora com fotos dos mestres, ora com, flores um signo adoptado para homenagear as mulheres, a régua dos patrocinadores está na vertical do lado esquerdo da parte inferior da página.

Card10 – (Live): Matinê rasgos epistêmicos das danças Afrobaianas uma conversa com Andréia Oliveira, Berg Kardy, Leda Ornellas, Negrizú Santos e Sílvia Rita.
Segue link: <https://www.youtube.com/watch?v=72JEKcogH9M>.

#pratodessaberem: *card* de fundo bege com uma galinha de angola, no topo da página a Tabephe produções apresenta o selo preto da lei Aldir Blanc, a logocarimbo que dá nome ao projeto a esquerda, seguida do @minidoc.danca. No lado direito o tema da *live* escrito em vermelho, logo abaixo aparece foto de rosto dos convidados, a régua dos patrocinadores está na vertical do lado esquerdo da parte inferior da página.

Card11 (Live Performance): Potências exunianas em convergências.

#pratodessaberem: *card* de fundo cinza escuro, com várias pontes e viadutos se encruzilhando, no topo da página a Tabephe produções apresenta o selo vermelho da lei Aldir Blanc, a logocarimbo desse cartaz é um tridente encima tem escrito em amarelo miniDOC e embaixo saberes e fazeres de mestres e mestrás. No centro da página em verde limão o título da *live*, do lado direito a régua dos patrocinadores na vertical do lado esquerdo da parte, fotos dos mestres mediadores.

Card12– (Live): (Live) estreia do miniDoc.

#pratodessaberem: *card* de fundo em degradê nas cores azul, amarelo e laranja, ao final da página tem montanhas em preto, no topo da página a Tabephe produções apresenta o selo preto da lei Aldir Blanc, a logocarimbo desse cartaz é um tridente encima tem escrito em amarelo minidoc e embaixo saberes e fazeres de mestres e mestrás. No centro da páginas fotos dos participantes emolduradas em triângulo apenas as mestrás Leda, Sílvia e Negrizu têm sua imagens coloridas, os demais preto e branco, do lado esquerdo a régua dos patrocinadores na vertical.

4. (In) Possíveis (In) Conclusões

Tanto as narrativas que delineiam o produto final dessa empreitada que chamamos de minidocumentário, como todo conteúdo disponível no perfil do projeto no *instagram* doravante chamado de pílulas das memórias dançantes, despertam em nós o desejo de querer saber mais, o que será que foi omitido? Frente à sensação de que os 16 minutos não dariam conta de abarcar a trajetória de quase 5 décadas de produção de conhecimento em Dança, não podemos dar por finalizado o que ainda pulsa, em nossos corpos pretos exunianos.

Entre ir e vir, escolhemos ficar, e atentos aos caminhos que Exú dá. O minidoc se converte em nossa ginga contra colonial por vida que enquanto pulsa resiste, assim deixo aberto corpo desse texto, convocando o leitor a sentir-se á vontade para visitar os links, e concluir o inconclusível por sua conta e atravessamentos.

Não foi fácil, mas faríamos tudo outra vez. Se antes não existia documentado os saberes sabores e fazeres desses mestres agora temos.

Referências

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

LUZ, M. A. **Cultura Negra em tempos pós-modernos**. 3ed. - Salvador: EDUFBA, 2008.

OLIVEIRA, E. Artigo: **Epistemologia da Ancestralidade**. Disponível em: <http://www.entrelugares.ufc.br/phocadownload/eduardo-artigo.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

OLIVEIRA, E. Filosofia do encantamento. **Revista TRANS**, Núcleo de Investigações Transdisciplinares, UEFS-BA, 2003.

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas #1**. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gatikyv_2ml. Acesso em: 05 jan. 2020.

SANTOS, I. F. **Corpo e Ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança- arte- educação**. Salvador: EDUFBA, 2002.

SANTOS, I. F. **Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança arte e educação**. São Paulo: Editora Terceira Margem, 2009.

Uildemberg Cardeal / Berg Kardy (UFBA)
E-mail: berg.k@hotmail.com

É Ser Humano, homem preto, do quilombo urbano Engenho Velho de Brotas, artista, dançarino, professor, produtor cultural, estudante pesquisador no cursando Mestrado Acadêmico em Dança no PPGDança/UFBA, Integrante do Grupo de pesquisa GIRA-UFBA.

1902

Mercedes Baptista: a arte acadêmica da dança afro brasileira cênica e seus transcursos nas danças urbanas no território capixaba

Yuriê Pâmella Perazzini (UFBA)

Comitê Temático Dança e Diáspora Negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: Esta pesquisa pretende investigar sobre os transcursos da mestra Mercedes Baptista (1921 – 2014) quando vem para capital Vitória/ES em 1977, para coreografar o grupo de capoeira *Beribazu* e, como sua presença contribuiu com a profissionalização da dança afro até chegar nas danças urbanas. A partir do relato de experiência do professor Renato Santos, o artigo compartilha partes da sistematização do método criado e nomeado por ele “A arte acadêmica da dança afro brasileira cênica – método Mercedes Baptista” e as minhas escrituras. Invisto nas intelectuais e pesquisadores como Leda Maria Martins (2020), Fernando Ferraz (2014 e 2017), Luciane Ramos (2020 e 2021), Luciana de Oliveira (2018), Paulo Melgaço (2021), Zeca Ligiéro (2011) e a força ancestral do povo Bantu como princípio fundamental trazido por Fourshey; Gonzales; Saidi (2021), a fim de conhecer mais a história da dança afro capixaba. O objetivo é evocar a filosofia Bantu e o movimento da ancestralidade, *Sankofa*, voltando ao passado para buscar o que ficou lá e contribuir com a construção do presente para que, num futuro próximo, tenhamos mais registros das memórias da nossa história da dança afro brasileira cênica.

Palavras-chave: MERCEDES BAPTISTA. DANÇA AFRO. DANÇAS URBANAS CAPIXABA. DANCE FUSION. BANTU.

Abstract: This research project aims at investigating the journey of the dance master Mercedes Baptista (1921 - 2014) when settling in the city of Vitória, the capital of the state of Espírito Santo, in 1977, to choreograph the *capoeira* group Beribazu and how her presence contributed to the professionalization of the Afro-Brazilian dance until it reached the stage of urban dance. Based on Professor Renato Santos' experience report, the article shares parts of the systematization of the method he created and named "The academic art of Afro-Brazilian scenic dance – the Mercedes Baptista method" with my own experiences. I have invested in scholars and researchers such as Leda Maria Martins (2020), Fernando Ferraz (2014 and 2017), Luciane Ramos (2020 and 2021), Luciana de Oliveira (2018), Paulo Melgaço (2021), Zeca Ligiéro (2011) and the ancestral power of the Bantu people as a fundamental principle brought forward by Fourshey; Gonzales; Saidi (2021) in order to learn more about the history of the Afro-based dance by the *capixabas*, the local name given to the people from Espírito Santo. The goal is to evoke the Bantu philosophy and the movement of ancestry, *Sankofa*, going back to the past in order to search for what was left behind and to contribute to the construction of the present so that in the near future we will have more records of the memories of our scenic Afro-Brazilian dance history.

Keywords: MERCEDES BAPTISTA. AFRO DANCE. LOCAL URBAN DANCES (CAPIXABA). DANCE FUSION. BANTU.

1. DançaS AfroS e Mercedes Baptista

Para dar início a pesquisa é importante dizer que durante o texto optei por falar algumas vezes em primeira pessoa e a definir aqui, ainda que de modo iniciático, a melhor maneira de me referir a dança afro. Falar de dança afro é um convite para pensar na pluralidade, multiplicidade, transdisciplinaridade e complexidade de definições concretas e rígidas desse movimento afro diaspórico. Me interessa pensar nas dinâmicas das motrizes culturais como Zeca Ligiéro (2011) propõe em seu livro “Corpo a corpo: estudos das performances brasileiras” para compreender o que venho chamando de DançaS AfroS.

O presente estudo procura apontar para a existência não apenas de uma única “matriz africana”, mas, sobretudo, de “motrizes” desenvolvidas por africanos e seus descendentes e simpatizantes no Brasil, presente também na diáspora, em celebrações festivas e ritualísticas no continente americano, independentemente dos limites territoriais e ou linguísticos (LIGIÉRO, 2011, p. 112).

A partir desse dado sobre as motrizes africanas mencionadas acima, falaremos sobre as diversidades oriundas dos transcursos dos movimentos africanos em diáspora nas américas, percebendo as interlocuções entre os diferentes modos de fazer, criar, produzir e nomear dançaS afroS. Evidencio a escrevivência como caminho metodológico e como escolha política. É a partir dela que decido nomear DançaS AfroS no plural me colocando na gira do tempo cosmo. O tempo que não tem um fim, que é cíclico. Aquele que vai e volta, que passa por todos lugares, espaços e gerações.

A escrevivência, em meio a diversos recursos metodológicos de escrita, utiliza-se da experiência do autor para viabilizar narrativas que dizem respeito à experiência coletiva de mulheres (SOARES; MACHADO, 2017, s/p).

Com base na escrevivência apresento a mestra Mercedes Baptista (1921 – 2014), que na minha percepção, se preocupou com a formação do indivíduo como cidadão consciente das camadas raciais, sociais, étnicas, culturais, políticas e da autoidentificação das suas ancestralidades afros. Tudo isso vinha carregado nos seus saberes e fazeres educacionais e artísticos, o que nos leva a compreender a

importância dos processos individuais na criação dos trabalhos cênicos e da produção de subjetividades cognitivas coletivas.

No livro “*A cena musical da Black Rio: estilos e mediações nos bailes soul dos anos 1970*”, a pesquisadora Luciana Oliveira (2018) reflete sobre o posicionamento dos negros na sociedade. Aborda questões do “eu e o outro”, nos processos de construção de identidades e a longa história de segregação racial.

De maneira geral, os processos individuais de identificação ocorrem na afirmação das diferenças perante o outro, de tal forma que a individualização nunca está integralmente dissociada do reconhecimento dos outros. Isso faz com que as subjetividades individuais organizem as produções simbólicas do indivíduo quanto gerem significados coletivos. (OLIVEIRA, 2018, p. 203).

Diante da ideia sobre diferenças individuais que geram significados coletivos, chamo pra gira o professor Doutor Fernando Ferraz no qual apresenta em seus estudos algumas informações importantes sobre a trajetória da Mercedes. Em sua dissertação, cita Marianna Monteiro (2011) falando sobre o legado da mestra, as quais uso como atalho teórico.

Mercedes Baptista (1921 – 2014) nome que nós artistas independentes da área de atuação, principalmente da dança, precisamos saber, falar e referenciar. Precursora da dança moderna no Brasil e responsável pela expansão e desbravamento do chão das pesquisas a respeito das danças afros no território nacional e internacional. Sua trajetória tem muitos cruzamentos relacionados a ser e estar no mundo com propósito. Baptista passou por momentos de muita dificuldade para adentrar os lugares do universo profissional da dança. Em 1948 participou do concurso público para se tornar bailarina profissional do Corpo de Baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro e conseguiu com muita dificuldade. Paulo Melgaço da Silva Junior (2021) traz em seu livro a fala da própria Mercedes Baptista compartilhando como era difícil permanecer na dança sendo uma pessoa não branca:

Tudo foi sempre muito difícil, mas quem iria assumir ou deixar claro que parte das minhas dificuldades era pelo fato de que eu não era branca? Nunca iriam me dizer isso, nem dizer que o problema era racial, mas eu sabia que era e, por isso, sempre lutei cada vez mais procurando me aperfeiçoar (BAPTISTA apud SILVA JUNIOR, 2021, p. 34).

Baptista encontra parcerias pelo caminho. Nomes como Abdias do Nascimento que dentre tantas frentes, foi o fundador do Teatro Experimental do

Negro – TEN, no qual Mercedes foi bailarina e coreógrafa. Katherine Dunham, que no ano de 1950 convidou a mestra para ir estudar nos EUA. Ao retornar para Brasil, Baptista começa a fusionar seus aprendizados, fazendo suas misturas de diferentes técnicas como a união da dança moderna com o ballet e as danças dos orixás como podemos assistir no vídeo “Balé de pé no chão”¹. Joãozinho da Goméia (1914 – 1971) que contribuiu com as pesquisas junto aos terreiros de candomblé a respeito dos rituais afro-brasileiros. Influenciada pela experiência vivida na América do norte – EUA e reconhecendo nossa força brasileira, Baptista funda o Ballet Folclórico Mercedes Baptista em 1953, no qual realizou diversas apresentações no território nacional e internacional. Se hoje, no carnaval brasileiro temos alas coreografadas e comissões de frente, devemos agradecer a dona Mercedes Baptista, pois ela, além de contribuir com a nossa cultura popular brasileira nos espaços cênicos, foi responsável pela introdução das percepções cênicas, nas ruas, criando a primeira ala coreografada no carnaval do Rio de Janeiro pela escola Salgueiro no ano de 1963.

No ano de 1977, Baptista pisa no território capixaba para fazer um trabalho coreográfico com o grupo de capoeira Beribazu juntamente com as dançarinas da escola de dança Lenira Borges Ballet Studio. Lenira Borges² pioneira na criação de uma escola de ensino da dança, compreende suas limitações a respeito dos conhecimentos das danças afros e decide trazer Mercedes Baptista para a realização do espetáculo que o mestre Odilon Vieira³ pediu ajuda ao estúdio de dança Lenira Borges Ballet Studio.

Os cruzamentos e as movimentações da diáspora africana no território capixaba como herança cultural emergente, nos convida a nos entendermos como protagonistas dos processos de ensino-aprendizagem da história da dança mundial,

¹ Balé de pé no chão: Coreografia feita por Mercedes Baptista para o Balé Folclórico Mercedes Baptista, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x9CMU4aayjU&t=4s>. Acesso em: 2 jul. 2022.

² Lenira Borges: Professora por vocação e também uma realidade que de certa maneira foi imposta pelo seu pai, que naquela época acreditava que mulher que dançava não era mulher de respeito, deixou dona Lenira Borges seguir seu sonho no mundo da dança, porém sem se apresentar. Mesmo diante deste cenário, dona Lenira Borges seguiu dando aula por diversos lugares do Brasil. Mas foi em Vitória/ES que decidiu permanecer, desenvolver e contribuir com a dança criando a primeira escola de dança da capital, além de formar inúmeros artistas.

³ Odilon Vieira: é o primeiro mestre do grupo de capoeira Beribazu formado pelo mestre Zulu na escola agrícola em Brasília/DF. O grupo Beribazu foi criado em 1972 e está dentro da Universidade Federal do Espírito Santo, na cidade de Vitória/ES, desde 1978, há 44 anos, onde completou 50 anos de existência neste ano de 2022.

que vão, por exemplo, da capoeira no Brasil ao *house dance* em Chicago e/ou⁴ Nova York. Interessa perceber os atravessamentos que a capoeira tem na história das danças afros brasileiras tanto quanto nas danças urbanas⁵.

2. Renato Santos e "a arte acadêmica da dança afro brasileira cênica – método Mercedes Baptista"

A oralidade e a escuta ativa foram um dos meios que o professor Renato Santos (2021) experienciou para a escrita do método proposto por ele. Compartilho aqui um breve relato de quem é o professor Renato Santos.

Escutar, falar, assimilar ideias e práticas, e desempenhar ações coletivamente conferia sabedoria e fortalecia o senso de pertencimento. [...] a abordagem pedagógica comum envolvia a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, e os professores, por meio de atividades práticas, asseguravam o domínio do conteúdo. O ensino e a aprendizagem eram processos ativos (FOURSHEY; GONZALES; SAIDI, 2021, p. 153).

Santo antes de ser dançarino, era atleta e praticava corrida de 100 e 400 metros rasos e foi indicado a fazer ballet para melhorar sua técnica e coordenação motora em prol do melhor rendimento atlético e é assim que ele começa a se interessar pela dança e os seus diferentes métodos. Foi aluno bolsista da escola de dança Lenira Borges Ballet Studio onde se formou no método Royal Ballet. Santos seguiu seus estudos e ingressou na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES como aluno de Educação Física.

No ano de 2013, tornou-se como coordenador de Dança dos cursos básico e técnico de Dança da Escola Municipal de Teatro, Música e Dança de Vitória/ES – FAFI, criou e implementou o curso de "Qualificação em dança afro brasileira cênica - método Mercedes Baptista", no Museu Capixaba do Negro - Verônica da Pas "Mucane", da Prefeitura Municipal de Vitória/ES. A história da dança afro capixaba cênica, especificamente na cidade de Vitória/ES, é marcada pela perseverança e resistência dos seus precursores e produtores que reconhecem nela a trajetória da história e memória dos antepassados afro-brasileiros, como a de Mercedes Baptista. A partir da passagem da mestra pelo território capixaba, os

⁴ e/ou: procuro evitar definir origens, pois há autores que defendem o surgimento em Chicago e outros em New York. Esse caminho pode variar dependendo de qual estilo musical a pesquisa se debruça. Neste caso, falo da dança sem me prender ao "bairrismos".

⁵ Danças urbanas: na verdade é apenas um sinônimo para o já usado "Dança de Rua" (FRANK EJARA, 2011).

jovens Renato Santos, Ariane Meireles, Walter Lima e Maria Cecilia criaram o primeiro grupo profissional de dança afro cênica no Espírito Santo, o grupo *Negraô*, que neste ano de 2022 completou 31 anos.

Com o interesse na difusão dos ensinamentos da dança afro brasileira cênica, o curso é ofertado gratuitamente e sem pré-requisitos profissionais. Ele tem duração de dois anos e proporciona a capacitação de pessoas interessadas. Pode conhecer mais sobre a história da dança afro brasileira cênica a partir dos ensinamentos deixados pela “mãe da dança afro brasileira” Mercedes Baptista, referência trazida por Fernando Ferraz (2017).

Renato Santos explica o que vem a ser o seu método:

A Arte Acadêmica da Dança Afro Brasileira Cênica é um método/sistema de linguagem acadêmica das Artes Dramáticas das Danças com a estética e conteúdo dos saberes das civilizações africanas que compõem a cultura dos descendentes da Afrodiáspora no Brasil (SANTOS, 2021, p. 01).

Estudioso dos diferentes métodos de dança, o professor Renato Santos, que teve contato direto com a própria Mercedes, apresenta como fundamento de seu método “A arte acadêmica da dança afro brasileira cênica - método Mercedes Baptista”⁶ o tema chamado por ele de Conteúdo, que consiste em sistematizar partes do todo que envolve o espaço cênico até desaguar na execução e apresentação profissional da dança cênica. Uma breve apresentação da estrutura do caminho metodológico desenvolvido por Santos (2021). Apresentação das etapas: 1 - Áreas do palco cênico: ensinamentos técnicos a respeito das dimensões e dos posicionamentos na área do palco cênico; 2 - Caixa cênica: proscênio, boca de cena, ciclorama e bastidores; 3 - Etapas da graduação da complexidade da dança afro brasileira cênica; 4 - Elementos básicos da dança afro brasileira cênica, posições, posturas e movimentos. Tais etapas se aproximam muito da estrutura e da dinâmica das aulas de ballet, muito disso se dá devido a formação de Mercedes.

O diferencial que percebo na sistematização trazida pelo professor é quando ele se debruça em organizar todo o contexto, desde o território/palco até a dança apresentada profissionalmente na estrutura de espetáculo cênico, por exemplo, o espetáculo “*Balé de pé no chão*”, com as bailarinas e bailarinos(es) se

⁶ Arte acadêmica da dança afro-brasileira cênica – método Mercedes Baptista: documento feito pelo professor Renato Santos, disponível em: https://drive.google.com/file/d/1iSdKt6PKO5mc7qUhQlq9SiFZVc_gpEAm/view. Acesso em: 25 abr. 2022.

movendo pelo palco com domínio espacial, estético, cênico, dramático e profissional. Santos (2021) chama de “A arte acadêmica” por reconhecer, assim como as tradições Bantu reconhecem, outros espaços que vão além das estruturas da universidade acadêmica. Espaços como as escolas por onde passamos, os projetos sociais, os terreiros, os espaços culturais alternativos, os bares, os encontros nas esquinas, o seio familiar, as manifestações populares, as rodas de samba, os encontros para vadiagem, a capoeira, as rodas de improviso nas ruas e nas festas, entre outros espaços que a branquitude não reconhece e não compreende como espaços de formação artística, educacional, estética, ética e política, etc.

3. Dance Fusion: Como descolonizar um corpo?

No chão que meus pés vêm pisando transpassam outras cosmopercepções⁷. Sendo assim, este artigo oferece também uma parte do relato de experiência da minha trajetória como professora de danças urbanas desde os anos 2000 até me encontrar com “A arte acadêmica da dança afro brasileira cênica - método Mercedes Baptista”, no qual tive a oportunidade de fazer parte da primeira turma em 2013. Entendo que Leda Maria Martins (2020) fala desta oferta de escrita como um convite a outras epistemologias, no quais também estou decidindo sapatear:

Este texto lhes é oferecido como um convite para pensarmos a memória em outros ambientes, nos quais também se inscrevem, se grafam e se postulam a voz e o corpo, desenhados nos âmbitos das performances da oralidade e das práticas rituais (MARTINS, 2020, p. 94).

Neste curso conheci o método apresentado pelo professor e iniciei minha investigação a respeito das uniões de diferentes técnicas de danças, assim como a mestra Mercedes Baptista se propôs a fazer ao misturar a técnica do ballet com a dança moderna e as danças dos orixás, além de utilizar outras técnicas de dança a gafeira e também gestos do cotidiano da vida rural como na coreografia Cafezal. Compreendo a pluralidade de diferentes corporeidades advindas da diáspora africana nas Américas, o que logo me fez refletir: as danças urbanas são danças afros? A união das técnicas de *dancehall*, *twerk*, *funk* brasileiro, samba de coco,

⁷ Cosmopercepção: é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais. (OYÈRÚNKE OYEWÙMÍ, 2021, p. 29).

capoeira, *house dance*, forró, *hip hop freestyle*, dança dos orixás, dança contemporânea, samba *reggae*, danças afro brasileiras, *reggae*, maculelê contribui para uma corporeidade da dançarina(o/e) cênica de modo a estimular a valorização da autoestima das pessoas não brancas em cena? Tais reflexões começaram a estimular mudanças no modo como me posicionava em sala de aula enquanto artista. Foi por meio da educação e dos processos de ensino-aprendizagem dentro e fora dos espaços institucionais que comecei a romper com os padrões hegemônicos presentes nas escolas de dança, ou seja, meu corpo não está descontextualizado dos atravessamentos que vinham emergindo.

Assim podemos dizer que possuímos, na verdade, não um corpo individual descontextualizado, isolado de seu entorno, mas sim uma corporeidade compartilhada, que se estabelece na relação ecológica que está no encontro com o outro, na alteridade (SÁNCHEZ, 2011, p. 72).

Quando Sánchez fala sobre a corporeidade que compartilha com o outro que está em seu entorno na alteridade, percebo o cruzamento do meu trabalho com o de Mercedes, principalmente em se tratando das(os/es) estudantes afrodescendentes nos espaços das escolas de dança onde a pauta racial não está dissociada da dança.

Como produtora do meu próprio fazer artístico, assumo o termo danças afros em razão de minha vasta trajetória dentro da dança, que se iniciou quando eu tinha apenas quatro anos de idade no *jazz dance*, cruzando com o *funk* brasileiro, o samba *reggae*, o pagode baiano, o paredão, o *hip hop freestyle*, o *house dance*, o *dancehall*, o *reggae*, as *street dance*, o movimento das *sound system*, a capoeira, além da dança contemporânea – que tem como precursor em Vitória/ES o mestre Gil Mendes⁸. Todas elas compõem meu caminho como professora e minha corporeidade enquanto artista metamorfoseando em meu corpo e me convidando a pensar numa prática de ensino da dança de modo mais acolhedor, sem perder os fundamentos, princípios, técnicas e as especificidades de cada dança.

Foi assim que surgiu “*Dance fusion: como descolonizar um corpo?*”⁹.

⁸ Gil Mendes: artista da Dança, nascido na cidade de Vitória, Espírito Santo, Brasil, atua como professor de dança, bailarino e coreógrafo. Tem formação acadêmica em dança pela UFBA (licenciatura e especialização) e já atuou como professor em curso superior, rede regular municipal e ainda atua hoje na Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música Fafi. Como coreógrafo tem trabalhos diversos com grupos no estado do Espírito Santo e também no exterior.

⁹ *Dance Fusion: Como descolonizar um corpo?* Texto disponível no Portal de dança ES: <https://docs.google.com/document/d/18qTa2cS5TA1sEgMTapKM-FrA5VzwqI0TdGBkxtYTMwo/edit>.

Pensando numa prática que nos convida a reflexão sobre o que está atravessando nossos corpos e as mudanças que queremos para melhorar nossa autoestima, autocuidado, além de unir diferentes técnicas das danças afros como *dancehall*, *twerk*, *funk* brasileiro, samba de coco, capoeira, *house dance*, forró, *hip hop freestyle*, dança dos orixás, dança contemporânea, samba *reggae*, danças afro brasileiras, *reggae*, maculelê, jogos cênicos, preparação física e improvisado para democratização e emancipação dos corpos para a cena e para a vida. Judith Jamison (1994) fala, em entrevista concedida para o jornal Folha de São Paulo, sobre a visão da companhia Alvin Ailey, que também acredita na união de linguagens para um corpo cênico mais potente.

A partir da própria formação, Ailey propôs que o bailarino deve ser capaz de se expressar através de várias técnicas, pois quando está no palco tem que se projetar em todas as dimensões do movimento (JAMISON, 1994)¹⁰.

Reconheço-me e inspiro-me na trajetória de Mercedes como minha ancestral. Percebo que não tenho como avançar em minhas pesquisas sem voltar e aprender com quem veio antes. Uma *griô* do presente-passado-futuro como a tradição Bantu ensina:

As pessoas reconheciam que a negligência com seus ancestrais era imprudente, porque esquecê-los poderia resultar em infortúnio. [...] Como os falantes Bantu acreditam que negligenciar seus ancestrais poderia ter efeitos desastrosos para uma pessoa, família ou para a comunidade em geral, eles se empenhavam em cumprir com seus deveres de satisfazer e propiciar seus antepassados com suas ações e palavras (FOURSHEY; GONZALES; SAIDI, 2021, p. 94).

É esse o caminho que faço, no movimento *Sankofa*, voltar para adquirir conhecimento do passado, a sabedoria e a busca da herança cultural dos antepassados, para construir um futuro sem racismo, homofobia, sexismo ou quaisquer outras formas repressivas, de dominação e exclusão. Um jogo espiralado e nada linear, como Luciane Ramos da Silva (2020) diz:

É como um convite para chegar ao pé do berimbau e depois do cumprimento seguir em jogo. Jogo nada literal ou retilíneo. Jogo espiralado, cabreiro e atento. O território onde pisamos jamais foi tranquilo, sabemos disso (SILVA, 2020, p. 15).

Em geral, a ausência de uma educação antirracista nas salas de dança

¹⁰ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/9/20/ilustrada/1.html>

contribui para que as discussões sobre os tensionamentos raciais sejam, muitas vezes, negligenciadas, gerando dolorosas fissuras na autoestima dos estudantes afrodescendentes. Desta forma, visando quebrar uma dinâmica normatizada pela educação eurocêntrica e hegemônica, proponho em minhas práticas educacionais um respirar imerso nas tradições Bantu, no qual acredita e tem como fundamento o compartilhamento das suas narrativas, músicas e danças.

Nas sociedades de língua Bantu é amplamente difundido o uso das duas raízes, *-gan- e *-dag-, para se referir não apenas à instrução verbal e à contação de histórias, mas também à aprendizagem de histórias, ideias e ideais expressos na dança, na música e nas canções (FOURSHEY; GONZALES; SAIDI, 2021, p. 153).

Ampliar e oportunizar espaços outros para a reflexão através do corpo, do intelecto crítico-emancipatório e dialógico, é o único caminho para a tomada de consciência intelectual, social, cultural, política, étnica, econômica, estética, entre outras, para ser e estar no mundo como produtores de mudanças significativas, inclusive na profissionalização da área da dança. Segundo Luiz Fernandes de Oliveira (2018):

Em outras palavras, a construção de uma noção e visão pedagógicas que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. Decolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica (OLIVEIRA, 2018, p. 101).

É parte fundamental da minha prática como professora e artista buscar a democratização da dança e a emancipação dos corpos através das danças afros. A educação é o âmbito principal em que minha caminhada se cruza com a da mestra Mercedes Baptista. Compreendo-me como parte deste *continuum* tempo espiralar visto que Ferraz (2017) já vinha falando das fusões que a mestra Mercedes desbravava:

Mercedes, munida de uma vivência eclética, pôde fazer confluir em sua criação agenciamentos múltiplos capazes de produzir uma dança singular, organizada entre redes de contaminação, em meio a parcerias inusitadas. Nelas imbricam-se a dança clássica, a dança moderna americana, a produção teatral revisteira, a ideologia nacionalista, a pesquisa de campo no interior das macumbas cariocas, o engajamento político, a indústria cultural cinematográfica e de entretenimento, a coporalidade das danças afro-diaspóricas, sejam elas enquadradas como folclóricas, populares, ou urbanas, todas sobrepostas e articuladas forjando um estilo harmonizado e coerente (FERRAZ, 2012, p. 120).

4. Referenciando as referências

É para fazer pensar: quais fundamentos sustentam as novidades espetaculares quando não reconhecemos o que já foi feito antes e não nos aprofundamos nisso? Se não se conhece e reconhece a própria história, como pode ela ser consolidada, para que nunca seja apagada?

Tendo passado ou não pela academia, é inegável que Mercedes foi uma grande pesquisadora. Na cultura urbana, falamos de nós, da nossa história e de quem veio antes. Como se faz no RAP e na *Sound System*, vou pegar meu mic na mão e falar: não há como falar da história da dança, em nível mundial, sem falar das danças afros e dos artistas afrodescendentes, sem falar de Marlene Silva, sem falar de Evandro Passos, sem falar de Ismael Ivo, sem falar de mestre King, sem falar de Charles Nelson, sem falar em Renato Santos, sem falar em Gil Mendes, sem falar em Ariane Meireles, sem falar em Gran Master Flash, sem falar em Kool Herc, sem falar em Marjory Smarth, sem falar em Brian Green, sem falar em Shan Selby, sem falar em Latsha Barnes, sem falar em Archie Burnett, sem falar em Dom Campebel Looking, sem falar em William Henry Lane, sem falar em Boogaloo Sam, sem falar em Abdias do Nascimento, sem falar em Inaicyra Falcão, sem falar em Rui Moreira, sem falar de Clyde Morgan, sem falar em Carmen Luz, sem falar em Amélia Conrado, sem falar em Rosangela Silvestre, sem falar em Vera Passos, sem falar em Alvin Ailey, sem falar em Katherine Dunham, sem falar em Debora Brasil, sem falar em Irineu Nogueira, sem falar em Lennie Dale, sem falar em Edson Cardoso, sem falar em Laudenir Martins, sem falar em Budda Stretch, sem falar em Kaliff, sem falar em Juju Ramos, sem falar em Edson Guiu, sem falar em Kalif, sem falar em Nene, sem falar em Adriano Batista, sem falar em Ana Pi, sem falar em Arielle Macedo, sem falar em Silvana de Jesus, sem falar em Luciane Ramos da Silva, sem falar em Raquel Cabaneco, sem falar em Tatiana Nazario, sem falar em Helena Norberto, sem falar em Tati Campelo, sem falar em Kiusam de Oliveira, sem falar em Mestre Bimba, sem falar em Mestre Pastinha, sem falar em Mestre Zulu, sem falar em Mestra Sabrina Adade, sem falar em Zebrinha, sem falar nas rezadeiras, sem falar nas danças urbanas, sem falar no *jazz dance*, sem falar na capoeira, sem falar na *street dance*, sem falar no *funk*, sem falar na cultura *hip hop*, sem falar no *hip hop freestyle*, sem falar no *dancehall*, sem falar no *popping*, sem falar no *loocking*, sem falar no *krumping*, sem falar no *voguing*, sem falar no *waacking*, sem falar no

reggae, sem falar no samba *reggae*, sem falar nos blocos afros, sem falar na *sound system*, sem falar no *ska*, sem falar no *bregafunk*, sem falar no passinho, sem falar em... Luciane Ramos Silva (2018) endossa isso dizendo:

As estéticas afro-diaspóricas participam, de maneira dinâmica e insuspeita, do imaginário nacional e influenciam o saber-fazer das gentes brasileiras. Trazem também um aporte de conteúdo crítico, se olharmos para a história da dança hegemônica, que geraria perspectivas riquíssimas para muitos cursos de distintas naturezas - de acadêmicos, técnicos a cursos livres. Mercedes Baptista, Marlene Silva, Augusto Omolú, Mestre King, Firmino Pitanga, Rubens Barbot, Clyde Morgan, Domingos Campos, Maria Zita Ferreira, Elisio Pitta, Nadir Nóbrega, Inaicyr Falcão, Carmen Luz, Rui Moreira, entre outras dezenas compõem a história submersa da dança brasileira (SILVA, 2018, p. 123).

Imagino que você consiga completar com mais nomes, manifestações, danças, entre outros movimentos da diáspora africana nas Américas. O passo seguinte é a dissertação do mestrado acadêmico em dança pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, aprofundando a revisão histórica e falando das referências que me foram negadas e/ou invisibilizadas que atualmente estamos conseguindo dar pequenos avanços, pisando em cada terreiro devagar e cada vez mais trazendo outras referências e outros modos de escrita para além do que já viemos sendo colonizadas por anos. A força UBUNTU nos convoca a ser:

A palavra Ubuntu tem origem nos idiomas zulu e xhosa do sul do continente africano e tem como significado a humanidade para todos. Nesse sentido, a Filosofia Ubuntu fundamenta-se em uma ética da coletividade, representada principalmente pela convivência harmoniosa com o outro e baseada na categoria do “nós”, como membro integrante de um todo social (CAVALCANTE, 2020, p. 184).

Aqui falo em primeira pessoa. E não falo só!

Referências

BALÉ DE PÉ NO CHÃO: a dança afro de Mercedes Baptista. Direção de Lilian Solá Santiago e Marianna Monteiro. Terra Firme Digital. 1 Vídeo digital on-line, 51 min e 46 seg. São Paulo, 2005. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=x9CMU4aayjU&t=4s>. Acesso em: 02 jul. 2022.

CAVALCANTE, K.L. Fundamentos da filosofia Ubuntu: afroperspectivas e o humanismo africano. **Revista Semiárido de Visu**, v. 8, n. 2, p. 184-192, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ifsertoape.edu.br/ojs2/index.php/semiaridodevisu/article/view/1094/458>. Acesso em: 02 de agosto de 2022.

1914

EJARA, F. **O novo termo “Danças Urbanas”**. Blog Frank Ejara, 2011. Disponível em: <https://frankejara.blogspot.com/2011/10/o-novo-termo-dancas-urbanas.html>. Acesso em: 02 ago. 2022.

FERRAZ, F. M. C. **O fazer saber das danças afro: investigando matrizes em movimento**. 2012. 291f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade Paulista de São Paulo, 2012.

FERRAZ, F. M. C. **O corpo da dança negra contemporânea: diáspora e pluralidade cênica entre Brasil e Estados Unidos**. 2017. 369f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade Paulista de São Paulo, 2017.

FOURSHEY, C. C.; GONZALES, R. M.; SAIDI, C. **África Bantu: de 3500 a.C. até o presente**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

JUNIOR, P. M. S. **Mercedes Baptista: a dama negra da dança**. 2ª ed. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2021.

LIGIÉRO, Z. **Corpo a corpo**. Estudos das performances brasileiras. 2ª ed. Rio de Janeiro: Garamond Ltda, 2011.

MARTINS, L. M. Performances da Oralitura: corpo lugar da memória. **Histórias da dança**: Antologia, São Paulo, v.2, p. 94-112, 2020.

OLIVEIRA, L. F. **Educação e militância decolonial: descolonizar!**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2010.

OLIVEIRA, L. X. **A cena musical da Black Rio**. Estilos e mediações nos bailes soul dos anos 1970. Salvador: EDUFBA, 2018.

OYĒWÙMÍ, O. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PONZIO, A. F. **Herdeiros preservam legado de Alvin Ailey**. Folha de São Paulo, São Paulo, 1994.
Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/9/20/ilustrada/1.html>
Acesso em: 03 ago. 2022.

RATTS, A. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. Instituto Kuanza e Imprensa Oficial. São Paulo, 2006.

SÁNCHEZ, C. **Ecologia do corpo**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SANTOS, R. **A Arte Acadêmica da Dança Afro Brasileira Cênica - Método de Mercedes Baptista**. PORTAL DANÇA NO ES, 2019. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1iSdKt6PKO5mc7qUhQlq9SiFZVc_gpEAm/view.
Acesso em: 25 abr. 2022.

SILVA, L. S. **Corpo em diáspora**: colonialidade, pedagogia de dança e técnica.
Germaine Acogny / Luciane da Silva. Campinas: [s.n.], 2018.

SILVA, L. R. Imaginações Diaspóricas. In: CONRADO, A. V. S. et. al (orgs.) **Dança e Diáspora Negra**: Poéticas, políticas, modos de saber e epistemes outras. Salvador: Editora ANDA, 2020.

SOARES, L. V.; MACHADO, P. S. "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v.17, n. 39, ago. 2017.
Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200002. Acesso em: 10 ago. 2022.

Yuriê Pâmella Perazzini (UFBA)
E-mail: yurie_pam@hotmail.com

Capoeirista, dançarina, artista, coreógrafa, pesquisadora, gestora do espaço cultural Casa Urbana e precursora da *Street Dance*. Mestranda em Dança pela UFBA; Graduada em Educação Física Plena; Pós-graduada em *lato sensu* em Dança e Consciência Corporal e em Estudos Contemporâneos em Dança. Criadora da metodologia *Dance Fusion*: como descolonizar um corpo?

1916

Resumos Expandidos

“Ouça meu grito invadindo os seus ouvidos”: mapeamento de projetos antirracistas no contexto da formação universitária em dança

Wagner Leite dos Santos (UFPB)
Dendê Ma’at (UFPB)
Zoelly Cynthia dos Santos (UFPB)
Victor Hugo Neves de Oliveira (UFPB)

Comitê Temático Dança e Diáspora Negra: poéticas políticas, modos de saber e epistememes outras

1. “Ouça meu grito invadindo os teus ouvidos”

Em *Ouça-me*, música de Tássia Reis, pode-se perceber versos com grandes ensinamentos. Sublinhamos, como exemplo, uma potente expressão de política combativa ao racismo: “eu tentei falar baixinho mas ninguém me ouviu, eu tentei com carinho e o sistema me agrediu, então **eu grito!**”. Observa-se que a música aponta o grito como uma manifestação necessária para que pessoas racialmente minorizadas se façam ouvidas. Sabemos que o racismo é violentamente poderoso e opera exclusões por meio do silenciamento e da invisibilidade; e no campo dos Estudos em Dança as manifestações do racismo não são diferentes. Por isso, nós, integrantes do projeto de pesquisa *Vamos acabar com samba, madame não gosta que ninguém sambe: mapeamento de projetos antirracistas no contexto da formação universitária em dança* (UFPB-CNPq) entendemos a necessidade de gritar sobre os efeitos das referências norte-cêntricas e eurocêntricas na formação e pesquisa universitária em dança, a fim de valorizarmos - em conjunto com outros projetos e esforços históricos - as presenças e as corporeidades negras e indígenas e, com isso, colaborarmos com questões significativas no processo de reelaboração dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de dança do nordeste brasileiro. “Ouça meu grito invadindo os teus ouvidos, tomando a sua casa e tocando lá no seu radin” é o modo por meio do qual nossa pesquisa se coloca, sem tentar pedir licença, colaborando na demarcação das outras vozes existentes nos saberes da Dança.

O projeto de pesquisa em questão é um desdobramento expandido de uma ação investigativa anterior intitulada *“Batuque na cozinha, sinhá não quer:*

1918

dança, epistemicídio e afrocentricidade” (2020-2021), que teve como um dos objetivos analisar as ementas e as referências dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Paraíba. Nesse momento, entretanto, expandimos nosso alcance de pesquisa para as universidades da região nordeste, interessando-nos por levantar dados sobre os Projetos Pedagógicos dos cursos; observar e discutir a ausência de referências bibliográficas e Componentes Curriculares que tratam de questões relacionadas às corporeidades negras e indígenas, além de mapear Grupos de Pesquisa vinculados à educação das relações étnico-raciais desenvolvidos nas graduações. Tais objetivos foram divididos em dois planos de trabalho, sendo o primeiro: “Por uma educação antirracista em dança: dança, genocídio e aquilombamento”, e o segundo: “Apontamentos sobre o Currículo: considerações sobre o racismo no processo de formação em dança”.

As pesquisas desenvolvidas entre 2021 e 2022 abrangeram os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança ofertados em sete universidades do Nordeste brasileiro, a saber: Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Universidade Federal de Sergipe. No primeiro momento, realizamos um levantamento bibliográfico para conhecer o que se tem publicado sobre o racismo na dança e os efeitos do eurocentrismo e norte-centrismo na formação em dança. Em um segundo momento, analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos (PPPs) e os Grupos de Pesquisa, de acordo com cada plano de trabalho. A organização dessas ações investigativas se deu por meio da análise de documentos disponíveis nos sites oficiais das universidades anteriormente citadas e, no caso dos Grupos de Pesquisa, na plataforma lattes por meio do Diretório de Grupos de Pesquisa.

2. “Uma fagulha ou um pavio que transforma em uma revolução, um lacre primaveril”

A pesquisa encontra-se fundamentada nos documentos oficiais de cada curso disponíveis nos sites das universidades pesquisadas. Buscamos coletar dados e informações sobre os componentes curriculares e grupos de pesquisa que se

aproximam de um debate sobre as relações étnico-raciais ou com um processo de valorização das corporeidades e presença afro-indígena no campo da Dança. Ressaltamos, que devido ao número significativo de universidades, sete no total, não nos foi possível finalizar com refinamento a análise dos PPPs, tal qual foi realizado anteriormente com o curso de dança da UFPB. Essa dificuldade se deveu não somente ao número de universidades representando nosso campo de abrangência, como também: a transição de um período remoto para um período presencial e a ausência de alguns PPPs que não se encontravam disponíveis nos sites das universidades.

Para facilitar o processo da classificação nas pesquisas, e podermos criar um parâmetro comum entre os dois planos de trabalho, e também entre as universidades envolvidas, fez-se necessário adotar um procedimento. Este procedimento foi sugerido pelo Professor Dr. Victor Hugo Neves de Oliveira, nosso orientador, que destacou a necessidade de observarmos e identificarmos os Grupos de Pesquisa e Componentes Curriculares por meio de quatro eixos: i) ações relacionadas às perspectivas de enfrentamento ao racismo na formação em dança e que trabalhassem com processos artísticos por meio de perspectivas antirracistas; ii) ações vinculadas de modo explícito ao campo das questões raciais, entretanto por meio de uma atuação polivalente e versátil; iii) ações envolvidas de modo implícito, mas não necessariamente, com questões raciais por meio de uma atuação polivalente e versátil; IV - ações sem nenhum tipo de orientação, posicionamento ou debate de caráter racial.

Por fim, podemos afirmar que observar atentamente para os PPPs e para a atuação dos Grupos de Pesquisa dos cursos de Dança do nordeste brasileiro, nos fez perceber inúmeras lacunas relacionadas à educação das relações étnico-raciais e à desvalorização dos povos e das culturas negras e indígenas. Certamente, a intenção da pesquisa é favorecer o fortalecimento de um campo de reflexões e provocações cuja finalidade é a reformulação educacional das graduações em dança. Acreditamos que essa pesquisa é uma ferramenta importante e, por isso, desejamos expandir nossos gritos.

Referências

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

HOOKS, b. **Olhares Negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p 1-18, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPx5Zr3yrMjh7tCZVk/?lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2022.

NASCIMENTO, A. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016.

OLIVEIRA, V. H. N. “A gente combinamos de não morrer”: necropolítica e produção artística. **Conceição/Conception**. [S. l.], v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8661943>. Acesso em: 19 mai. 2022.

PRICE, S. **Arte primitiva em centros civilizados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

REIS, T. **Ouçá-me Remix**. São Paulo. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7cVZ-Rur9uY>. Acesso em: 19 mai. 2022.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

Wagner Leite dos Santos (UFPB)

E-mail: Wagner.leite.cont@gmail.com

Artista e pesquisador em Dança. Estudante da Licenciatura em Dança - UFPB, pesquisador voluntário no projeto de pesquisa: “Vamos acabar com o samba, madame não gosta que ninguém sambe: mapeamento de projetos antirracistas no contexto da formação universitária em dança”. Integrante do Grupo de Pesquisa Cena Preta - Quilombo.

Dendê Ma'at (UFPB)

E-mail: dendemaat@gmail.com

Artista de Rua, Kapoeira, de Candomblé, Juremeira e Pesquisadora em Dança. Graduanda em Licenciatura em Dança (UFPB). Pesquisadora Bolsista CNPq no Projeto de Pesquisa “Vamos acabar com o samba, madame não gosta que ninguém sambe: mapeamento de projetos antirracistas no contexto da formação universitária em dança” do Grupo de Pesquisa Cena Preta - Quilombo.

Zoelly Cynthia dos Santos (UFPB)

E-mail: zoellycynthia21@gmail.com

Artista, B-girl e Pesquisadora em Dança. Graduanda em Licenciatura em Dança - UFPB. Pesquisadora voluntária no projeto de pesquisa: “Vamos acabar com o samba, madame não gosta que ninguém sambe: mapeamento de projetos antirracistas no contexto da formação universitária em dança”. Integrante do Grupo de Pesquisa Cena Preta - Quilombo.

Victor Hugo Neves de Oliveira (UFPB)

E-mail: Dolive.victor@gmail.com

Artista e Pesquisador em Dança. Professor do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba e do Mestrado Profissional em Artes (PROFArtes/UFPB). Coordena o Grupo de Pesquisa Cena Preta - Quilombo onde desenvolve investigações sobre o impacto das referencialidades hegemônicas na formação universitária em dança, e o Coletivo de Dança Redemoinho/UFPB.

**Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas,
étnicas e outros atravessamentos**

Comitê Temático - Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos 2022

Prof. Dr. Marco Aurélio da Cruz Souza (UFPel)
Prof. Dr. Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPel)

O Comitê Temático “Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos” foi proposto pelos professores Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPel) e Marco Aurelio da Cruz Souza (UFPel), tendo sua estruturação a partir de 2018 e tem em sua trajetória, até o presente momento, quatro anos de atividades sequenciais na Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA.

Este período de atividades culmina anualmente nos eventos previstos e realizados pela ANDA: 6º Encontro Científico Nacional dos Pesquisadores em Dança (Salvador, 2019), 6º Congresso Nacional dos Pesquisadores em Dança – 1ª edição virtual (2020), 6º Congresso Nacional dos Pesquisadores em Dança – 2ª edição virtual (2021) e o VII ENCONTRO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA – 1ª EDIÇÃO VIRTUAL, realizado nos dias 29, 30, 31 de julho e 1 de agosto de 2022.

Este texto pretende apresentar o trabalho do referido Comitê Temático na edição de 2022, o qual integra a Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança – ANDA (Brasil) juntamente a outros comitês que se organizam por temas e campos de interesse acadêmico e científico no campo da dança.

Vale destacar que o Comitê tem se fortalecido e expandido sua abrangência quanto ao número de participantes, inclusive por conta das diferentes regiões do país que tem participado progressivamente, além da continuidade e manutenção de participação de alguns pesquisadores e algumas pesquisadoras recorrentes, reforçando a importância do comitê como um espaço na divulgação das pesquisas em Danças Populares de programas de pós-graduação, cursos de graduação e projetos de pesquisas, tal qual de ações próprias de diversas instituições e comunidades Brasil a fora.

Para desenvolvimento da rotina de trabalho do Comitê Temático “Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros

atravessamentos” foi configurada uma dinâmica de trabalho distribuída nos quatro turnos previstos pela programação do evento, reunindo todos e todas participantes do CT em uma única sala virtual.

Em termos de proporção e abrangência do comitê na referida edição, cabe destacar que foram 24 (vinte e quatro) trabalhos aprovados, entre comunicações orais e *banners*, resultando num total de 50 (cinquenta) pessoas autoras provenientes dos seguintes estados: SC, RS, CE, SP, AM, SE, PA, RJ, BA, MG, GO, PE, Distrito Federal, compondo uma importante representação das 5 (cinco) regiões brasileiras.

Os trabalhos apresentados em nosso comitê foram organizados em blocos por proximidades dos temas abordados que estavam em relação com aspectos políticos, educacionais e curriculares do ensino superior em dança, das culturas urbanas, dos sapateios/sapateados, das ancestralidades e de outras formas outras de comunicar nossas pesquisas.

Após a apresentação de cada sequência de 3 (três) trabalhos, foram realizados comentários e reflexões sobre eles, de forma coletiva, pelo grupo participante no Comitê Temático. Um dos blocos foi reservado exclusivamente para a apresentação dos *banners*, em que os graduandos e graduandas apresentaram de forma entusiasmada seus estudos, os quais estavam articulados em torno das diferentes relações com suas práticas em/com dança popular.

No ano de 2022, no 7º Encontro Científico Nacional dos Pesquisadores em Dança da ANDA – 1ª edição virtual, foram apresentados os seguintes trabalhos no Comitê Temático:

Dia 29/07/22 – 15h às 18h

“O que Vou Aprendendo Amanhã Vou Ensinando”: Experiências de Ensino-Aprendizagem do Reisado Cearense no Grupo Miralra – Circe Macena de Souza, Bruno Victor Mariano Rodrigues

Corpo, conhecimento e cultura: experiências do projeto de extensão em dança da ASCES-UNITA – Viviane Maria Moraes de Oliveira et al

Saberes e fazeres tradicionais, cultura popular e folclore: percursos formativos de dança na ponte entre Brasil e México - Tainá Dias de Moraes Barreto

Exú e a encruzilhada como prática de pesquisa em dança junto aos terreiros de Matriz Africana - Ivy Brum, Tatiana Damasceno 1925

AFROGRAFANDO OS CRUZOS EXUSÍACOS: etnografia de um corpo preto popular. - Jesse da Cruz

Dança sem boacumba: a macumbança em centros de socio-educação - Igor Fagundes, Thaisa Faustino de Souza

O(s) sapateado(s) miudinho(s) das sambadeiras do Recôncavo da Bahia - CLECIA MARIA DE QUEIROZ

O sapateado brasileiro de Valéria Pinheiro e a Cia. Vatá do Ceará: estudos da cultura popular brasileira e os atravessamentos dos corpos decoloniais e políticos na obra da artista - Ana Beatriz Magalhães Mattar, Marco Aurelio da Cruz Souza

* Dia 30/07/22 – 14h às 17h (comunicações orais)

Microfeminilidades no corpo que dança: potências, rizomas e devires, por Carlos Adalberto dos Santos Cabral

Camino por ti, Zapata: uma prática decolonial em dança, por Viviane Candiotto e Janine Moreira

Criação poética em Performance Arte no contexto da pandemia Covid-19, por Bruna Leticia Potrich

Semana do Folclore da UFPel: memórias e narrativas de uma década, por Bianca Mendes Ascari, et al

O Encontro de Saberes na UFRJ - decolonialidade e insurgência na graduação em Dança, por Frank Wilson Roberto, et al

Impactos da Pandemia do Covid-19 em contextos folclóricos: resultados de pesquisa do Projeto FOLK-COVID (2020-2022), por Mayson Gonçalves Brum, Marco Aurelio da Cruz Souza e Thiago Silva de Amorim Jesus

* Dia 31 – 9h às 11h (comunicações orais)

Duplo Balanço: processo de resistência, enfrentamento e ocupação de espaços na linguagem do Hip Hop em Criciúma (SC), por Maxwell Sandeer Flôr e Gladir da Silva Cabral

Modos dançantes festivos urbanos: cruzando experiências para (re)construir pedagogias da dança, por Roberto Rodrigues e Jonas Sales

Análises e reflexões sobre políticas culturais para dança no Município de Jaguarari (BA), por Danillo Queiroz e Rita Ferreira de Aquino 1926

Questionando danças da mídia: educação, luta de classes e ideologias,
por Maria Carolina Macari

A corporalidade plural de palhaçarias dançantes como novos modos de
(r)existência no mundo, por Tatiana Wonsik Recompenza Joseph e Marcílio de
Souza Vieira

* Dia 31 – 14h às 16h45 (comunicações orais e *banners*)

Aquilomba FiloMove: O processo de re(criar) a tradição na trajetória da
Mestra Maria de Tie e a Comunidade Quilombola dos Sousa, por Natacha Muriel
López Gallucci (comunicação oral)

- *Banners*

O movimento transgressor do Frevo e a Educação Libertária, por
Catharina Leocádio e Juliana Cunha Passos

Dramaturgias docentes no processo de ensino e aprendizagem das
danças brasileiras, por Júlia Braga Nascimento e Gustavo Côrtes

A singularidade da dança do boi-bumbá de Parintins: a semiosfera em
conversão para gestos e movimentos, por Alessy Padilha Everton e Carmem Lúcia
Meira Arce

Festival Folclorando e a Interconectividade: uma ação de arte popular na
educação no mundo virtual, por Mônica Ferreira Luquett e Rita Fátima Alves

No âmbito geral dos debates empreendidos em nosso CT, destacou-se a
importância das metodologias próprias que tem sido criadas e utilizadas para cada
uma das pesquisas com as danças populares e práticas ancestrais apresentadas,
bem como a importância de valorizar pesquisas sobre artistas populares brasileiros
e, sobretudo, dos contextos regionais e de registrar as ações desenvolvidas com
estas comunidades étnico-culturais.

Surgiu, desta forma, uma inquietação do coletivo que iniciou uma
discussão sobre políticas educacionais e que sinalizou a necessidade e urgência de
o governo federal ampliar o fomento à iniciação científica e aumentar o incentivo à
pesquisa para trabalhos com as manifestações populares nos diferentes programas
e ações das universidades brasileiras. Desta forma, acreditamos que a pauta das
culturas populares deve ser prioritária no âmbito da Educação Básica, uma vez que

a Escola é ambiente primordial no reconhecimento das manifestações tradicionais das comunidades.

Como é de praxe em nosso Comitê Temático, o grupo de participantes reuniu-se, ao final do período de trabalho do CT, para realizar alguns apontamentos e reflexões considerados como destaques e encaminhamentos desta edição, a serem tomados como referência para a sequência dos trabalhos do grupo. Também estes aspectos foram apresentados à Assembleia Geral da ANDA, no encerramento do 7º Encontro Científico.

A partir disto, os e as participantes apontaram os seguintes encaminhamentos e destaques na respectiva edição:

- 1) Reconhecimento da valorização da dança popular como ação presencial inicial do Encontro Científico deste ano e da manutenção deste comitê próprio para discutir questões das culturas populares.
- 2) Necessidade de criação e manutenção políticas públicas de registro e fomento das danças e demais manifestações populares e culturais para subsidiar e estimular/fomentar a cultura popular de modo específico nas esferas públicas federal, estaduais, municipais e privadas.
- 3) Urgência para o fortalecimento de programas que vislumbrem a formação e qualificação de agentes culturais para acesso às linhas de fomento.
- 4) Ampliar o diálogo com outras áreas e organizações ligadas às culturas populares para criação de uma rede na busca de ações conjuntas para fortalecimento de políticas públicas culturais.
- 5) Recomendação do movimento de Encontro de Saberes (ampliação da divulgação e ampliação da rede, atualmente desenvolvido em 16 universidades brasileiras), em diálogo com o Prof. José Jorge de Carvalho, da UNB.

Também há que se evidenciar que teve destaque novamente, a exemplo do que já ocorreu em encontros de edições anteriores, a ênfase na relação dialógica entre o conhecimento acadêmico e os saberes orais e empíricos advindos de tradições ancestrais, contemplando as culturas de povos originários, indígenas, quilombolas, povos do terreiro, ribeirinhos, entre outros, a fim de reconhecer a magnitude de referências artísticas e culturais não eurocêntricas, não hegemônicas, não canônicas.

O grupo ponderou, por fim, sobre a importância para a presencialidade no próximo evento, dentro do possível, para que possamos ter espaços para práticas corporais, uma vez que nossas pesquisas são, na sua grande maioria, a partir deste lugar. Entendemos, todavia, que o formato *online* oportuniza a maior participação de pesquisadores e pesquisadoras, principalmente os/as de iniciação científica, por conta dos custos com viagem e participação no evento. Considerando isto, para ampliar e não restringir, sugerimos que talvez seja interessante pensar sobre a possibilidade de um evento híbrido, mas que seja majoritariamente presencial. E que venha o 7º Congresso Nacional dos Pesquisadores em Dança!

AUTORES – COORDENADORES

Marco Aurelio da Cruz Souza

Universidade Federal de Pelotas - UFPel
marcoarelio.souzamarco@gmail.com

Doutor em Motricidade Humana na especialidade Dança pela Universidade de Lisboa - Portugal. Professor adjunto do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Coordenador do projeto Pedagogias Possíveis: Ensino Contemporâneo de dança na educação Básica, vinculado ao Observatório de memória, educação, gesto e arte (ÔMEGA UFPel - CNPq).

Thiago Silva de Amorim Jesus

Universidade Federal de Pelotas - UFPel
thiago.amorim@ufpel.edu.br

Professor Associado do Curso de Dança-Licenciatura (Centro de Artes) e no Programa de Pós-Graduação em História (Instituto de Ciências Humanas) da Universidade Federal de Pelotas. Doutor em Ciências da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (UNISUL) e Licenciado em Dança (UNICRUZ). Coordenador do Projeto de Pesquisa “Poéticas Populares na Contemporaneidade” e Vice-Líder do Grupo de Pesquisa OMEGA - Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (UFPel/CNPq). Diretor e Artista Popular da Abambá Companhia de Danças Brasileiras.

Artigos

Encontro de Saberes na UFRJ: decolonialidade e insurgência na graduação em Dança

Alexandre Carvalho dos Santos (EEFD/UFRJ)
Eleonora Gabriel (EEFD-UFRJ)
Frank Wilson Roberto (EEFD-UFRJ)
Katya Souza Gualter (EEFD-UFRJ)
Ruth Silva Torralba Ribeiro (EEFD-UFRJ)

Comitê temático Dança e(m) Cultura poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

Resumo: Esse artigo compartilha a trajetória das ações do movimento Encontro de Saberes nas disciplinas dos cursos de graduação em Dança da UFRJ e propõe uma reflexão sobre suas contribuições para o debate em torno da decolonialidade a partir de experiências vividas, nas aproximações dos mestres e mestras das culturas populares com a Universidade ocorridas na Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ desde 1970 até os dias de hoje. Tais aproximações incorreram na implantação de componentes curriculares ligados ao Folclore Brasileiro ao longo de mais de 30 anos, o que concorreu substancialmente na institucionalização pelo Conselho Universitário, em sessão de 05 de maio de 2022, de uma Superintendência voltada para o Encontro de Saberes na UFRJ, a partir da criação de uma rede com diversas unidades geradoras de iniciativas semelhantes. Para tanto, são relatadas as mobilizações acadêmicas promovidas, na Universidade, pelos seus multiplicadores, entre os quais, docentes, técnicos, discentes, produtores não acadêmicos de conhecimento, aqui, destacados mestres e mestras populares. São inúmeros os modos de atuação configuradas em projetos de pesquisa, extensão, eventos artísticos, entre outras, que também vêm solidificando a relação baseada no diálogo entre saberes acadêmico e tradicional/popular que resultam em caminhos de formação universitária, inseridos os debates acerca do impacto colonial na nossa sociedade.

Palavras-chave: ENCONTRO DE SABERES. GRADUAÇÃO. DECOLONIALIDADE. CULTURA POPULAR. CONFLUÊNCIAS

Abstract: This article shares the trajectory of the actions of the Meeting of Knowledge movement in the disciplines of the graduate courses in Dance at UFRJ and proposes a reflection on their contributions to the debate around decoloniality from lived experiences, in the approximations of the masters of popular cultures with the University that took place in the School of Physical Education and Sports of UFRJ from 1970 to this day. Such approximations incurred the implementation of curricular components linked to Brazilian Folklore over more than 30 years, which competed substantially in institutionalization by the University Council, in a session of May 5, 2022, of a Superintendence focused on the Knowledge Meeting at UFRJ, from the creation of a network with several units generating similar initiatives. To this do so, the academic mobilizations promoted at the University by its multipliers are reported, among which professors, technicians, students, non-academic producers of knowledge, here, distinguished masters and popular masters. There are numerous

modes of action configured in research projects, extension, artistic events, among others, which have also solidified the relationship based on the dialogue between academic and traditional/popular knowledge that result in university education paths, inserted debates about the colonial impact on our society.

Keywords: MEETING OF KNOWLEDGE. GRADUATION. DECOLONIALITY. POPULAR CULTURE. CONFLUENCES

1. Introdução

*“... urgência de sonhar outros mundos e pensar com a cabeça na terra.”
(Ailton Krenak)*

Ailton Krenak em “Pensando com a cabeça na terra” (2019), coloca algumas provocações para as Instituições de Ensino Superior e propõe pensarmos com cabeça na terra. Ele baseia sua crítica no fato das mesmas continuarem mantendo práticas conservadoras mesmo após a instituição das cotas para indígenas e negros estabelecida pela lei 11.645. Para atravessar essas questões, Krenak afirma que é preciso se deparar com uma pergunta inevitável: “qual o meu lugar?” (2019, p. 85). O modelo colonial europeu e racional presente nas Universidades incide uma enorme fenda na relação com corpos racializados que entram na Universidade pelo sistema de cotas, fazendo com que muitos se sintam menores perante o universalismo científico e não se reconhecendo nesse sistema de saber.

Em suas provocações, Krenak nos incita a lembrar que esse lugar, “o meu lugar”, não se separa do território. Desse modo, um saber ancorado no “meu lugar”, lugar de origem, espaço originário, aponta inevitavelmente para a pluriversidade. As paisagens do mundo são diversas, assim como seus corpos-territórios. Por outro lado, o “meu lugar” instaura uma perspectiva de saber ligado ao corpo, ao território e à ancestralidade. Ele nos lembra como, em países que foram colonizados como o Brasil, as Universidades constituem saberes através de “vozes estranhas”, estrangeiras, “vozes de outros lugares” que insistem em tentar diminuir as diferenças locais, as subjetividades e saberes de cada bioma.

2. Como a EEFD/UFRJ trata questões tão importantes?

A construção de uma reflexão sobre os temas aqui propostos carece de alguns pressupostos que delimitarão seu alcance e objetivo, buscando de forma

assertiva, contribuir para esse campo teórico. Tratamos aqui de uma experiência realizada em um componente curricular de graduação que envolve estudantes dos cursos de Dança (Bacharelado em Dança, Licenciatura em Dança e Teoria da Dança), Educação Física, Musicoterapia e Terapia Ocupacional, em que mestres e mestras da cultura popular fizeram parte como elementos principais no ato de ensinar/compartilhar seus saberes.

Essa iniciativa foi realizada por um coletivo de docentes do Departamento de Arte Corporal da EEFD-UFRJ que coordenam os projetos *GrupAR – Grupo de Pesquisa Ancestralidades em rede*, *Companhia Folclórica do Rio-UFRJ*, *Projeto em Africanidades na Dança Educação – PADE* e *Posaûsub ibi (sonhar o chão que se pisa): corporeidade, ancestralidade e decolonialidade nos cruzos da dança*.

A ação segue os encaminhamentos propostos pelo programa *Encontro de Saberes*, coordenado por José Jorge de Carvalho, que o dinamiza a partir do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI). Esse programa integra uma rede de universidades brasileiras e diversas comunidades e seus mestres e mestras de saberes tradicionais.

A meta do projeto é propiciar um espaço de experimentação pedagógica e epistêmica no ensino capaz de inspirar resgates de saberes e inovações que beneficiem a todos os envolvidos – estudantes, mestres e professores. Trata-se de um desafio de grandes proporções devido ao verdadeiro abismo que separa os dois mundos que pretendemos colocar em diálogo: o mundo acadêmico, altamente letrado e centrado exclusivamente nos saberes derivados das universidades ocidentais modernas; e o mundo dos saberes tradicionais, centrado na transmissão oral e que preserva saberes de matrizes indígenas e africanas e de outras comunidades tradicionais, acumuladas durante séculos no Brasil¹.

Nesse contexto, a aproximação com o *Encontro de Saberes* visa atender a um anseio pela transformação nos modelos epistêmicos da tradição universitária brasileira. Essa demanda vem se apresentando e se ampliando de forma aguda desde da criação da Lei das Cotas em 2012, onde a democratização das formas de acesso permitiu a uma parcela historicamente distanciada do ambiente universitário a entrada e vivência acadêmica no ensino superior. Assim, a adequação dos componentes curriculares, ementas e programas de curso tornou-se um desafio ao corpo social, visando atender a uma demanda emergente e representativa da sociedade brasileira.

¹ Constante em <https://www.inctinclusao.com.br/encontro-de-saberes/encontro-de-saberes>, visitado em 21 fev. 22.

Um eixo fundamental do processo foi estruturado a partir da ideia de desconstruir um modelo ligado às tradições acadêmicas eurocentradas. Entra em cena o debate sobre estratégias para descolonizar os caminhos metodológicos e conceituais, o que promoveu o encontro com os conceitos de decolonialidade e contracolonização. Este último defendido e ilustrado por Antônio Bispo², personagem importante na condução da experiência realizada.

A experiência citada está no campo da Dança, o que envolve práticas não só corporais sensíveis e gestuais, mas transdisciplinares, estéticas, éticas, políticas, sociais, psicológicas entre outras. Passamos agora a descrever a trajetória de construção desta experiência e seus desdobramentos a partir das experiências anteriores que sedimentaram esse caminho.

3. Um percurso pioneiro

As iniciativas relacionadas à aproximação dos mestres e mestras das culturas populares com o ambiente universitário ocorrem na EEFD desde os anos 1970, com a implantação das disciplinas ligadas ao folclore brasileiro nos cursos de graduação. Anteriormente, o pioneirismo teve início com a formação do primeiro corpo docente do curso de Licenciatura em Educação Física, na antiga Escola Nacional de Educação Física (ENEFD), onde a professora Maria Helena de Sá Earp foi convidada a inserir no primeiro currículo criado, as disciplinas ligadas ao movimento poético e livre, destoando das tendências militares e médicas que predominavam na educação física de então. Isso levou à criação de um espaço de desenvolvimento do que mais adiante contornou-se como dança, ampliado e sedimentado na reforma Universitária de 1968 como o Departamento de Arte Corporal, um entre os seis da EEFD.

Não demorou para as manifestações das culturas populares se tornarem presença inspiradora nesse espaço universitário de pesquisa, ensino e criação em dança, tanto nas aulas quanto no grupo artístico (Grupo Dança) criado em 1943. Mais adiante, a criação de um departamento específico levou ao ingresso da professora Sônia Chemale exclusivamente para a cadeira de Danças Folclóricas. Como uma professora, artista e agente da cultura popular, Sônia participava de várias frentes ligadas à pesquisa, ensino e relações com os mestres e mestras e

² Pensador e liderança quilombola, parceiro das ações do Encontro de Saberes.

comunidades tradicionais. Uma de suas pesquisas acontecia com a comunidade do Moçambique de Osório (RS), sua terra natal, onde manteve uma relação muito próxima, fazendo uso de seu papel institucional para tornar mais visível essa rica manifestação fora de seu território original, que está viva e resistente até os dias de hoje.

Como docente na EEFD, iniciou essa aproximação convidando mestres e mestras para partilharem seus saberes nas aulas, aproximando os diferentes modos de produção de saberes, movimento fundamental para a formação de docentes diante de um contexto de repressão durante o governo militar. Esta prática foi continuada pela professora Eleonora Gabriel, ex-aluna de Sônia Chemale, que assumiu a disciplina nos anos 1980 e manteve a mesma metodologia integrando as pesquisas de campo que estabeleciam uma relação de parceria com os mestres e mestras e as comunidades, retornando um rico material para as atividades da graduação.

Integrando o diálogo entre ensino e pesquisa, Sônia criou em 1971 o Grupo de Danças Folclóricas da UFRJ como um canal de diálogo extramuros, inserindo a cultura popular no processo de comunicação extensionista através da arte. Prosseguindo nessa mesma lógica, Eleonora mantém o projeto que é renomeado em 1990 como Companhia Folclórica do Rio-UFRJ. Todas as produções artísticas desses projetos tiveram e continuam tendo como base as pesquisas em campo e buscam manter sua originalidade na cena.

Nessa trajetória, muitos mestres e mestras experimentaram a prática de laboratórios, oficinas, aulas, rodas de conversa no ambiente universitário. Foram marcantes as presenças de Tia Eva do Jongo da Serrinha, Mestre Nico do Mineiro-pau e Boi pintadinho de Santo Antônio de Pádua e Dona Teté do Cacuriá do Maranhão.

4. A construção do projeto Encontro com Mestres Populares na UFRJ

O projeto Companhia Folclórica do Rio-UFRJ expandiu-se desde sua retomada como projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Artística e Cultural da UFRJ (PIBIAC) em 1987, com a realização de pesquisas de campo em diversas localidades onde as comunidades mantinham acesas suas manifestações culturais tradicionais ou mesmo em espaços onde ainda eram guardadas apenas na

memória dos mais antigos. Essas pesquisas criavam uma aproximação entre a universidade e as comunidades e seus mestres e mestras, estabelecendo uma rede de ações para ambos os lados. Assim, essa troca de saberes intensificou-se, com a vinda constante desses agentes da cultura popular no espaço acadêmico, ressonando em um sentimento de valorização dos saberes e fazeres tradicionais, reconhecidos pelas áreas de conhecimento saberes tratados socialmente como oficiais.

A partir dessas ricas experiências, em 2005 foi elaborado o projeto **Encontro com Mestres Populares na UFRJ** a partir de edital da Pró-reitoria de Extensão, tendo passado a contar com uma verba destinada à organização das atividades e pagamento de pró-labore aos mestres e mestras. O projeto tem como objetivo principal:

Promover o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes tradicionais de caráter populares, valorizando a inserção do mestre da cultura popular no ensino superior, por meio da realização de oficinas teórica e prática com temas geradores associados às artes como dança, música e teatro. O contato direto de mestres tradicionais com o corpo discente e docente da graduação sugere uma nova perspectiva na transmissão do conhecimento artístico e sua inserção diferenciada na escola de ensino básico³.

Em 2007, o **Encontro com Mestres** seguiu como exemplo de atividade extensionista da UFRJ para o Encontro de Pró-Reitores de Extensão da Região Sudeste. Nesse mesmo ano, a Companhia Folclórica do Rio-UFRJ recebeu o Prêmio Mestre Duda do MinC como instituição pública com ações junto às culturas populares.

Na primeira versão do Encontro, foram convidados mestres e mestras de grupos de diversas manifestações culturais da Região Sudeste e o evento consistia na realização de aulas, oficinas, rodas de conversa, palestras e o grande encontro entre todos no último dia. Esse evento teve continuidade nos três anos seguintes sendo apoiado pela Secretaria de Identidade Diversidade Cultural (SID) do Ministério da Cultura e por editais da própria UFRJ.

É interessante destacar como a presença de mestras e mestres e muitos integrantes de seus grupos causaram uma estranheza construtiva no espaço acadêmico com seus trajes coloridos, estandartes, bandeiras, violas, sanfonas,

³ Projeto apresentado no edital Pibex da Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ. Disponível em: http://sigproj.ufrj.br/projetos/imprimir.php?modalidade=0&projeto_id=325327&local=home&modo=1&original=1.

flautas, caixas, pandeiros, alfaias, atabaques, agogôs, chocalhos, tamancos, sandálias e sapatos, arcos floridos e coroas de reis e rainhas nos corredores e salas.

A entrada do mestre popular no cotidiano universitário possibilita um novo olhar sobre o conteúdo programático da disciplina e corrobora com a ação de flexibilização curricular apontada na Lei de Diretrizes e Bases (1996), possibilitando ao discente a construção da autonomia a partir da leitura da realidade social, na qual a manifestação artística apresentada se insere em nossa sociedade. Além de dialogar com determinação oriunda do Ministério da Cultura através da implementação por Portaria Normativa Interministerial Nº 1 de 04 de outubro de 2007, de incorporar os mestres de ofício e das artes tradicionais nos vários níveis de ensino⁴.

A partir de 2011, o projeto foi reformulado e os mestres e mestras passaram a permanecer durante uma semana ministrando suas oficinas para as turmas de graduação da EEFD e o projeto Companhia Folclórica do Rio-UFRJ, além de participar de uma Roda Cultural. As vivências eram abertas também ao público em geral. Assim foi mantido até o ano de 2019 e mesmo com as restrições orçamentárias nas universidades, foram buscadas estratégias alternativas para manter o pagamento aos mestres e mestras.

Em 2019, em parceria com a professora Samira Lima do curso de Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina foi experimentado o modelo de uma disciplina específica com a participação de representantes do povo Guarani de Maricá (RJ). Essa experiência mostrou uma nova perspectiva que poderia ser empregada, sem perder o eixo principal da ideia de troca de saberes e já um caminho ao projeto Encontro de Saberes do INCTI, supracitado.

Ainda em 2019, as ações realizadas em parceria com o GrupAR (Grupo de Pesquisa Ancestralidades em Rede) convocaram a criação de duas tramas de encontros pactuados entre “Partilhas de Saberes com os mestres Manoel Dionísio & Clyde Morgan”⁵ e entre “Corporeidades Pretas na EEFD”⁶ em torno, principalmente, das questões nevrálgicas do preconceito racial e das técnicas corporais das danças do Mestre-sala, da Porta-bandeira e Porta-estandarte. As tramas incitaram provocações sobre a dimensão do Racismo na sociedade em que vivemos e, ao mesmo tempo também, sobre a quebra das práticas corporais discriminatórias hegemônicas nesse âmbito. Assim contextualizados, foram realizados dois

⁴ Idem.

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jNYqyh4h7D8&feature=youtu.be>.

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SPNbVMkO-s4&feature=youtu.be>.

acontecimentos interconectados, a saber, os Projetos Interinstitucionais de caráter público, aberto e gratuito “Escola de Mestre-sala, Porta-bandeira e Porta-estandarte Manoel Dionísio” na EEFD-UFRJ e “Corporeidades Pretas em trânsito” (GUALTER *et al.*, 2020).

Importante ressaltar o quanto a mobilização curricular oriunda das ações desencadeadas e dos projetos desenvolvidos desde 1971 - bandeira de luta empunhada pela Companhia Folclórica do Rio-UFRJ em prol da criação, ampliação e sedimentação do espaço para os saberes tradicionais/cultura popular na universidade – potencializou e potencializa a geração de outros projetos na UFRJ, tais como o PADE e o GrupAR, entre outros, que, hoje, erguem a bandeira que fortalece e renova fôlegos, na luta em favor do encontro entre múltiplas formas de pesquisar e de produzir conhecimento, encontro entre saberes que geram fecundidades em “PLURiversidades” (ao invés de UNiversidades), em coabitares PLURilepistêmicos.

A articulação entre esses projetos gerou um marco histórico no âmbito da Universidade Brasileira. Em agosto de 2019, uma grande reunião foi realizada na EEFD com um grupo de lideranças⁷ para sacramentar a adesão da UFRJ à Rede Nacional Encontro de Saberes e, futuramente, das demais instituições ali presentes ainda não integradas, tendo como um dos projetos centrais, a criação e expansão da Escola de Mestre-sala, Porta-bandeira e Porta-estandarte Manoel Dionísio na Universidade. A ideia era dar prosseguimento às tramas de encontros, coadunadas à Escola do Mestre Dionísio, passeando pelas diversas instituições. Mas, lamentavelmente, essa sequência foi interrompida em 2020 e 2021, em virtude da pandemia da COVID-19, pois eram confluências que requeriam a presencialidade, como condição primordial.

Em 2022, diante dos novos cenários do corpo em novas presencialidades,

⁷ José Jorge de Carvalho (Idealizador e Coordenador da Rede Nacional Encontro de Saberes na UnB), Ivana Bentes (Pró-reitora de Extensão UFRJ), Ana Inês Souza (Superintendente da Pró-reitoria de Extensão UFRJ), Eleonora Gabriel (Coordenadora da Cia Folclórica do Rio-UFRJ), Katya Gualter (diretora da EEFD-UFRJ), Samira Lima (representante do Encontro de Saberes do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia da Inclusão no Ensino Superior/UNB-GO), Mestre Popular Manoel Dionísio (Escola de Mestre-sala, Portas-bandeira e Porta-estandarte Manoel Dionísio) e interagentes GrupAR: Celina Batalha (Associação Afro brasileira Casa do Tesouro - Egbe Ile Omidewa Ase Igbolayo/MG), Diego Dantas (CCO/RJ), Carmen Luz (Cia Étnica de Dança/RJ), Flavia Meireles (Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca-RJ), Rodrigo Nunes (Casa do Jongo/RJ), Luiz Monteiro (Coletivo NegraAção/RJ e Cia Rubens Barbot Teatro de Dança/RJ), Raphael Arah (Faculdade Angel Vianna-RJ), Joice Aglae (Escola de Teatro e PPGAC/UFBA-BA), Juliane Manhães (Escola de Teatro/UNIRIO-RJ), Emílio Nolasco de Carvalho e Denise Zenicola (UFF-RJ) e Marília Rameh (Companhia Arte&Folia/PE).

estão sendo retomadas de modo bem cuidadoso as partilhas com os grandes Mestres Manoel Dionísio e Clyde Morgan e o Projeto interinstitucional de criação, expansão e consolidação da Escola de Mestre-sala, Porta-bandeira e Porta-estandarte Manoel Dionísio.

5. Atravessando a pandemia a bordo da tecnologia

Com a chegada da pandemia da Covid-19 em 2020, houve mais um realinhamento do projeto, entendendo que o distanciamento poderia nos apresentar outras formas de encontro, baseadas no uso de tecnologias de comunicação. A barreira geográfica cedeu lugar ao alcance possível através do uso da internet e das redes sociais, já popularizada entre muitos mestres, mestras e suas comunidades. Assim, foram convidados 20 mestres e mestras populares de várias expressões dançantes de alguns lugares do Brasil para *lives* no *Instagram* e *Youtube*, buscando atingir um público maior, além de somente os estudantes da UFRJ. Foi organizado um calendário temático ligado à natureza das manifestações. Estas estão listadas abaixo, seguindo a linha de temas que foi construída:

Bailando nas Águas de Tarituba⁸; Semana de AfroBrasileirices⁹; Semana do Samba¹⁰; Semana do Ciclo Junino¹¹; Semana do Coco¹²; Roda Cultural Virtual em homenagem ao Mestre Riquinho da Folia de Reis¹³; Roda Cultural Virtual em homenagem ao Mestre Dado do Batuque de umbigada¹⁴; Roda Cultural de Natal Virtual¹⁵.

Seguindo a mesma estratégia pedagógica, foram realizados encontros com mestres e mestras no início de 2021, sempre com reflexões atuais e eternas com temas variados:

⁸ Disponível em: https://www.instagram.com/p/B_dhbuap8MT/ e <https://www.instagram.com/p/CAB2t9XJbAB/>.

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vZPtYMIBSIg>.

¹⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=I9HzV_1rnwc&t=1414s e <https://www.youtube.com/watch?v=01kAwJQBGjE> <https://www.youtube.com/watch?v=iE-RQoyOqZ8&t=133s>.

¹¹ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CB1Jyphpd67/>, <https://www.instagram.com/p/CB1QJDdpwOi/> e <https://www.instagram.com/p/CB6On4mFMad/>.

¹² Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CCHmuNJJ1yp/> e https://www.instagram.com/p/CCZR_K6p72A/.

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KgyvdSQfnEU&t=5s>.

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1OSBedqldRk>.

¹⁵ Disponível em: <https://youtu.be/8A-zcSXYyCU>.

Mulheres Mestras¹⁶; Roda de Asé - Africanidades na Contemporaneidade¹⁷;
Roda Cultural Mulheres Mestras¹⁸; Festa dos Territórios Dançantes¹⁹; Roda
Cultural Festa dos Territórios Dançantes²⁰.

6. Formação de uma rede

Essas experiências solidificaram a certeza de que todo este esforço e realização poderiam se transformar em um pilar importante na efetivação da valorização das culturas populares na UFRJ e, mais do que natural, agregar-se ao movimento que a UNB e outras Universidades já realizam. Depois de alguns episódios de aproximação, passamos a manter um contato direto com a grande rede do Encontro de Saberes e seus projetos inseridos como ações no Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI).

Diante desse alinhamento com um projeto que interliga várias universidades brasileiras, foram estruturadas em 2021 algumas disciplinas da grade curricular para serem ministradas no modelo Encontro de Saberes para os discentes dos cursos de Dança, Educação Física, Terapia Ocupacional, Direção Teatral, além de discentes das pós-graduações do PPGDan e o Programa EICOS do Instituto de Psicologia. Essa organização teve as parcerias do Projeto em Africanidades na Dança Educação – PADE, e dos projetos Festival Folclorando e Dos Mestres Populares à Universidade-um diálogo de saberes, ligados à Companhia Folclórica do Rio-UFRJ.

A disciplina foi oferecida no segundo semestre de 2021, incorporando a presença do mestre Antônio Bispo e um grupo de mestres e mestras indicadas por este que já haviam participado da experiência do Encontro de Saberes em outras universidades. Esse processo configurou-se como o *1 Ciclo Confluências Transfluências e Confluências UFRJ - Quilombos chamam*, contando com a parceria do GrupAR/UFRJ. Junto a essa mesma disciplina foram convidados outros mestres de manifestações culturais completando o programa da disciplina com a presença

¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=waVH-U07qOI> e <https://www.youtube.com/watch?v=stbwIHFEJA0>.

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GR97Z9vk2E4>.

¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7a59Yh7OjXc&t=12s>.

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tBnV5DZMMEE>,

<https://www.youtube.com/watch?v=p1GTa8LQyi0>, <https://www.youtube.com/watch?v=SzxpwOqDLUI> e <https://www.youtube.com/watch?v=UyX9cVvrZog>.

²⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PwFOMDfQljk>.

de oito mestres e mestras das culturas populares brasileiras. Desta turma participaram também discentes do Curso de Teatro da UNIRIO, da professora Juliana Manhães.

Essas disciplinas foram apresentadas ainda no modo remoto com transmissão ao público em geral e sempre trazendo muitas conversas com os mestres e mestras e oficina de danças e músicas. Isto é, todos vivenciaram em seus corpos as manifestações estudadas. Todas as lives estão gravadas criando assim uma biblioteca virtual aberta a todos.

A cada mês eram realizadas três aulas/encontros, tendo os mestres ou mestras separadamente nos primeiros e depois se juntando em um terceiro encontro denominado como Roda Cultural temática. Nesta disciplina, oferecida no semestre letivo 2021-1, foram convidados mestres e mestras ligados aos temas:

Maracatus do Brasil²¹; Povos Originários do Brasil²²; Coco e Dança de São Gonçalo com a Dança de São Gonçalo do Amarante do Quilombo da Mussuca, Laranjeiras (SE)²³; Roda Cultural Dança do São Gonçalo do Amarante²⁴.

Na disciplina oferecida no semestre letivo 2021-2, foram convidados os seguintes mestres e mestras ligados aos temas:

Ciclo Confluências Transfluências e Confluências – UFRJ e Quilombos chamam, recebendo Mestre Antônio Bispo e Mestre Naldo (Piauí); Mestre Zilda da Escola Quilombista Dandara de Palmares do Morro do Alemão (RJ); Mestre Ana Mumbuca, Jalapão (TO) e Mestre Geni do povo Guarani (SC)²⁵; Reisados do Brasil com Mestre Rogério de Moraes a Alferes Leonor de Moraes Reisado Flor do Oriente de Duque de Caxias – RJ 150 anos e o Presidente da Comissão Fluminense de Folclore, Affonso Furtado²⁶; com Mestre Katia Juliana e Mestre Matheus Marcos do Reisado Nossa Senhora da Saúde de Fortaleza (CE)²⁷ e realização da Roda Cultural Reisados do

²¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jVqvliiJ_Y0 e <https://www.youtube.com/watch?v=>

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xVXEW1r2pPk>, <https://www.youtube.com/watch?v=MD91yI6WdaQ> e <https://www.youtube.com/watch?v=4cJYUSixa8I>.

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YGSbNH1HLYg>.

²⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bNhTMDx3L1U>.

²⁵ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CWrFn7QpNso/>.

²⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b-n1DLTSZUI>.

²⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iZnNjL11aSl>.

Brasil - Reisado Flor do Oriente de Duque de Caxias – RJ 150 anos e Reisado Nossa Senhora da Saúde de Fortaleza – CE²⁸; Danças do Carnaval com Bhrunno Henrique, mestre do Frevo e Otacílio Cabral de Arruda Júnior da Escola Municipal de Frevo Maestro Fernando Borges²⁹; Mestre Manoel Dionísio da Escola de Mestre-Sala, Porta- Bandeira e Porta-Estandarte Manoel Dionísio (RJ); realização da Roda Cultural Danças do Carnaval com o encontro entre os mestres.

Como mais um desdobramento dessa potente mobilização curricular, em 29 de abril de 2022, pela primeira vez, na história da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, que completava 83 anos, foi ministrada a aula de abertura do semestre letivo, por um mestre popular e uma mestra popular: Nego Bispo convida mestra Maria Lúcia Oliveira, mulher de Axé, mãe solo, vice-presidente do Centro de Defesa Ferreira de Souza e Defensora Popular. Essa aula via remota inaugurou o semestre 2022/1³⁰.

7. O Encontro de Saberes e a rede na UFRJ – criação de uma superintendência

Desde março de 2021, vem sendo construída uma proposta de integração entre diferentes iniciativas de dentro da UFRJ através das culturas populares e seus mestres e mestras, como Escola de Música, Terapia Ocupacional, Escola de Belas Artes, Escola de Serviço Social, Instituto de Psicologia, Escola de Educação Física e Desportos. Essas articulações foram iniciadas através dos coordenadores dos projetos e, mais adiante, integrando instâncias acadêmicas como o Fórum de Ciência e Cultura e a Pró-Reitoria de Extensão (PR-5). Essas discussões levaram à aprovação pelos colegiados superiores da UFRJ da criação de uma Superintendência de Saberes Tradicionais que pretende estruturar-se em diversas ações como as discussões para a efetivação do título de Notório Saber aos mestres e mestras, a solidificação de disciplinas ligadas a diferentes graduações, a integração entre as diferentes áreas em propostas transdisciplinares entre outras e a maior interação entre as diferentes ações e projetos.

²⁸ Disponível em: <https://youtu.be/HwjXsHHIQR4>.

²⁹ Disponível em: <https://youtu.be/bXa2N9tbzAl>.

³⁰ Disponível em: <https://youtu.be/Z72r0Prx0KE>.

8. Apontamentos e considerações e momentâneas

Após traçar essa trajetória, vários caminhos se apresentam para uma análise do impacto que essas ações trouxeram à graduação nos cursos da Escola de Educação Física e Desportos. Um dos índices poderia ser de modo quantitativo, a partir do número de estudantes que tiveram contato com essas ações ou mesmo a quantidade de estudantes que passaram como bolsistas pelos projetos parceiros da ação e vem produzindo trabalhos acadêmicos com esse tema. Porém, essas medidas não são isoladamente capazes de apontar dados significativos que indiquem a efetividade da ação com os Mestres e Mestras das culturas populares nas graduações. Um elemento-chave pode tornar-se um importante indicativo: a completa mudança de paradigma que se estabelece a partir de inserir nas atividades acadêmicas os Mestres e Mestras como agentes do processo ensino-aprendizagem.

O espaço acadêmico das universidades carrega uma tradição elitista eurocêntrica pela própria natureza de sua formação. Assim, é razoável entender o afastamento histórico que os saberes das culturas populares tem com esse universo.

As universidades brasileiras foram constituídas tendo como modelo as universidades europeias modernas e, para isso, operaram sob o signo de uma dupla negação, científica e cultural. Nesse processo, foram excluídos os saberes científicos e tecnológicos dos nossos povos tradicionais – indígenas, afro-brasileiros e quilombolas – e também as tradições culturais, inclusive populares, dos nossos povos e comunidades, como se o ambiente universitário comportasse apenas as expressões culturais de cunho ocidental associadas com a modernidade e com uma ideia de erudição – música erudita, teatro, artes plásticas, dança moderna, cinema etc (HARTMANN *et al.*, 2019, p. 10).

A partir das transformações na forma de ingresso às universidades com a democratização do acesso através das leis de cotas, as camadas populares têm impulsionado de forma significativa as demandas que são apresentadas. A transformação de uma perspectiva eurocêntrica para uma perspectiva pluriépistêmica reforça a ideia da valorização de diversas formas de produção de saber, dentre elas as advindas de tradições ancestrais das culturas populares. Em muitos casos, a universidade não consegue encaixar esses saberes em seus enquadramentos, paletas, harmonizações e categorias passíveis de análises em seus quadros concretos e assertivos. Hoje através de discussões e ações o caminho está traçado, cabe avançar.

Voltando a Ailton Krenak em “Territórios indígenas como lugares de origem” (2021), observamos sua visão sobre como a colonialidade se sustenta no pensamento dito intelectual e pelo que é considerado arte e cultura. O pressuposto universal prolifera uma radical exclusão da diversidade, anulando perspectivas, criando hierarquias entre modos de existência e produzindo o que Krenak, como outros autores, chamam de monocultura do pensamento e também podemos dizer da sensibilidade. Essa monocultura do saber e das práticas de transmissão de saber incidem no regime de sensibilidade e logo na subjetividade, anulando vidas, histórias, memórias.

Nesse aspecto é interessante observar o avanço de questões que se apresentam em debate no momento atual como o conceito de decolonialidade, apresentado assim por Oliveira e Candau, baseados nas concepções de Mignolo:

o pensamento-outro caracterizado como decolonialidade se expressa na diferença colonial, isto é, um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo (MIGNOLO, 2003, apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

Embora tratado como algo novo, esse fato vem sendo posto em prática desde o momento em que há a presença de um mestre popular no espaço que tradicionalmente seria respondido por um conjunto de saberes adivinhos de uma tradição acadêmica. Assim, pensar de forma decolonial é superar a diferença estabelecida a partir da formação nas graduações universitárias, com mudanças curriculares, adequação de programas e ementas, reformulação de referências bibliográficas, valorização das experiências e narrativas individuais e ter como expectativa que esses agentes serão capazes de refletir criticamente sobre aspectos como diversidade, inclusão e respeito às diferenças. Essas medidas podem permitir quebrar a barreira criada pelo processo hegemônico de transmissão de saber na construção de carreiras universitárias e formação de diversas profissões que atuarão na sociedade. Antônio Bispo (2015, p. 54), em suas confluências e transfluências, é veemente ao afirmar que: “O poder quilombola sobre as terras é um poder baseado na palavra, na atitude, na relação – e não na escrita.” Ailton Krenak (2019) nos alerta e podemos assim vislumbrar a necessidade de pensar com a cabeça na terra e a urgência de sonhar outros mundos.

Referências

BISPO DOS SANTOS, A. **Colonização, Quilombos**: modos e significações. Brasília, INCTI/CNPq, 2015.

CAMPOS, Y.; KRENAK, A. **Territórios indígenas como lugares de origem** - Lugares de Origem. São Paulo: Jandaia, 2021.

CARVALHO, J. J. O lugar da cultura tradicional na sociedade moderna, *In*: **Seminário Folclore e Cultura Popular**: as várias faces de um debate. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Folclore- IBAC-RJ, 1992.

GABRIEL, E. **Rodas e redes de saberes e criação, o encontro dançante entre a universidade e a cultura popular ao som da Tamborzada**. 2017. 123f. Tese (Doutorado em Artes) Programa de Pós-Graduação em Artes, UERJ, 2017.

GUALTER, K. S.; COSTA, S. L.; BRAGA, M. R. R.; BARRETO DA SILVA, R. M.; SILVA, R. L. B. Corporeidades pretas em trânsito: expandindo e firmando territórios. *In*: CONRADO, A. V.; ALCANTARA, C. N.; FERRAZ, F. M. C.; PAIXÃO, M. L. B. (Orgs). **Dança e diáspora negra**: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras. Coleção Quais danças estão por vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo. Salvador: ANDA, 2020. p. 646 - 662. Disponível em: <https://portalanda.org.br/wp-content/uploads/2020/12/ANDA-2020-EBOOK-6-DAN%C3%87A-E-DI%C3%81SPORA.pdf>. Acesso em: 9 set. 2022.

HARTMANN, L.; CARVALHO, J. J.; SILVA, R.; ABREU, J. Tradição e tradução de saberes performáticos nas universidades brasileiras. **Repertório Teatro e Dança**, [S. l.], v. 22, n. 33, p. 8-30, 2019.

KRENAK, A. Pensando com a cabeça na terra. *In*: **Ailton Krenak** - Coleção Tembetá. Lisboa: Oca Editorial, 2019.

MIGNOLO, W. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista** [online], v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 30 ago. 2022.

ROBERTO, F. W.; GABRIEL, E.; CARVALHO, A. Encontro de Saberes na UFRJ – Ações descolonizadoras e decoloniais na formação universitária. *In*: ENCONTRO DE SABERES, PPGAC-UFBA. **Anais [...]**, no prelo.

Alexandre Carvalho dos Santos (EEFD-UFRJ)

E-mail: xandycarvalho50@gmail.com

Artista da Dança, pesquisador das culturas populares. Docente da UFRJ, mestre em Dança (UFRJ), coordenador do PADE – Projeto em Africanidades na Dança Educação e integrante da Companhia Folclórica do Rio-UFRJ. Pesquisador CNPq do GrupAR/Grupo de Pesquisa Ancestralidades em Rede.

Eleonora Gabriel (EEFD-UFRJ)

E-mail: lolafolc@gmail.com

Artista da Dança, pesquisadora das culturas populares. Docente da UFRJ, doutora em Artes, diretora da Companhia Folclórica do Rio-UFRJ e integrante do coletivo Superintendência de Saberes-UFRJ. Pesquisador CNPq do GrupAR/Grupo de Pesquisa Ancestralidades em Rede.

Frank Wilson Roberto (EEFD-UFRJ)

E-mail: frankwknarf@gmail.com

Artista/brincante e pesquisador das culturas populares. Docente da UFRJ, doutor em Memória Social (Unirio), integrante da Companhia Folclórica do Rio-UFRJ e do coletivo Superintendência de Saberes-UFRJ. Pesquisador CNPq do GrupAR/Grupo de Pesquisa Ancestralidades em Rede.

Katya Souza Gualter (EEFD-UFRJ)

E-mail: katyagualter@gmail.com

Artista docente e pesquisadora da dança. Doutora em Artes da Cena pela UNICAMP. Interagente do coletivo Superintendência de Saberes-UFRJ. Líder CNPq do GrupAR/Grupo de Pesquisa Ancestralidades em Rede..

Ruth Silva Torralba Ribeiro (EEFD-UFRJ)

E-mail: ruthtorralba@gmail.com

Artista da dança, professora dos cursos de graduação em dança e do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ. Doutora e Mestre em Psicologia (UFF). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa, Estudos e Encontros em Dança (onucleo) - UFRJ. Apoiadora da Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'ná (RJ). Pesquisador CNPq do GrupAR/Grupo de Pesquisa Ancestralidades em Rede.

O sapateado brasileiro de Valéria Pinheiro e a Cia Vatá do Ceará: estudos da cultura popular brasileira e os atravessamentos dos corpos decoloniais e políticos na obra da artista

Ana Beatriz Magalhães Mattar (FAV)
Marco Aurélio da Cruz Souza (UFPel)

Comitê temático Dança e(m) Cultura poéticas populares, tradicionais, folclóricas,
étnicas e outros atravessamentos

Resumo: Esse artigo trata do estudo da teatralidade, corporalidade e sonoridade da obra coreográfica do sapateado brasileiro da Cia Vatá do Ceará dirigida por Valéria Pinheiro. Tem como objetivo investigar de que forma a composição artística e coreográfica dessa artista encontra processos de singularização técnicas, estéticas e poéticas na postulação de um sapateado baseado em processos formativos em dança aliados à poéticas da diversidade cultural brasileira. Ao propor temáticas relacionadas às danças brasileiras, africanas e indígenas com a linguagem do sapateado nas obras da trilogia Bagaceira: “A Dança dos Mestres” (2000), “A dança dos Orixás” (2003) e “A Dança dos Ancestrais” (2005), a coreógrafa abre diálogo entre tradição e inovação e destaca-se na cena nacional e internacional. Os percursos metodológicos de pesquisa bibliográfica, documental e a assistência das obras da trilogia Bagaceira vão sendo triangulados com o encontro teórico multireferencial na busca por relações das técnicas do *tap dance* em atravessamentos com a tradição do *corpo no ritual afro-ameríndio* e *corpo brincante* da cultura popular.

Palavras-chave: TAP DANCE. SAPATEADO BRASILEIRO. CULTURA POPULAR. DECOLONIALIDADE.

Abstract: This article deals with the study of theatricality, corporeality, and sound in the choreographic work of Valéria Pinheiro, a Brazilian tap dancer, and director of Cia Vatá do Ceará. It aims to investigate in which ways the choreographic composition of this artist finds processes of technical, aesthetic, and poetic singularization in the postulation of a tap dance based on formative processes in dance allied to the poetics of Brazilian cultural diversity. When proposing themes related to Brazilian, African, and Indigenous dances with the language of tap dancing in the works of the Bagaceira trilogy: "A Dança dos Mestres" (2000), "A Dança dos Orixás" (2003), and "A Dança dos Ancestrais" (2005), the choreographer opens a dialogue between tradition and innovation and stands out on the national and international scene. The methodological paths of bibliographic and documentary research and the assistance of the works of the Bagaceira trilogy are being triangulated with the multireferential theoretical encounter in the search for relationships of tap dance techniques in crossings with the tradition of the body in the Afro-Amerindian ritual and the playing body of culture popular.

Keywords: TAP DANCE. BRAZILIAN TAP DANCE. POPULAR CULTURE. DECOLONIALITY.

1. Introdução

Esse estudo pretende contribuir com a investigação sobre os elementos da composição cênica e coreográfica da artista Valéria Pinheiro e a Cia. Vatá do Ceará em sua trilogia “Bagaceira: (i) Bagaceira, a Dança dos Mestres (2000), (ii) Bagaceira, a Dança dos Orixás (2003) e (iii) Bagaceira, a Dança dos Ancestrais (2005)”. Desta forma, as obras serão analisadas em seus aspectos técnicos, estéticos e poéticos a partir de seus contextos históricos com a cultura popular brasileira e suas influências afro-ameríndias em relação ao sapateado brasileiro.

Busca-se, portanto, dar novos contornos na recepção e percepção crítica no devir do repertório coreográfico da artista como (p)arte da vida de sua concepção artística.

Valéria Pinheiro é uma artista/pesquisadora com grande influência no cenário da dança brasileira e de reconhecimento internacional, e tem influenciado estéticas e técnicas próprias a partir da criação, fruição e ensino do sapateado em sua trajetória profissional.

Há interesse em investigar as relações do corpo e da cena nas discussões complexas entre tradição e modernidade no aprofundamento entre teoria e práxis, sem dicotomias como produção de conhecimento. Essa dobra artista-obra ainda apresenta aspectos intangíveis reveladores quanto à transformação de outra dobra da linguagem dança-sapateado implicada como um processo interativo entre exploração prática de sua *artform*, seu fazer artístico, e a compreensão teórica do que está em questão, o ato criativo.

2. Sapateado(s)

Acreditando haver uma decodificação da codificação do vocabulário do *tap dance* (sapateado americano) e sua desconstrução linguística para uma história, um corpo, uma sonoridade, uma cena e uma dramaturgia com fabulações próprias baseada em expressões da diversidade das manifestações culturais brasileiras¹, buscamos postular nesse capítulo uma recriação menos restritiva e mais aberta do conceito para a originalidade e inovação em diálogos com o território e a contemporaneidade brasileira. Apresentamos duas breves abordagens sobre

¹ Em que se estrutura as obras da Cia. Vatá a serem analisadas neste contexto.

conceitos de sapateado que possam colaborar com o entendimento de onde parte a pesquisa com a artista em estudo neste contexto.

- O Sapateado Americano (*Tap Dance*): quando pensamos no sapateado americano, o imaginário popular rapidamente remete aos musicais da Broadway, aos personagens icônicos como Fred Astaire, Gene Kelly e Ginger Rogers, vestindo trajes elegantes e sapatos com chapinhas de metal em uma dança divertida e alegre em cenários deslumbrantes dos filmes hollywoodianos. A música marca interdependência com a dança e a evolução do *jazz*, *blues*, *be-bop*, entre outros influencia a performance dos sapateadores. Aliados aos avanços tecnológicos dos meios de comunicação e entretenimento como o cinema e a televisão, essa arte foi se disseminando para além dos Estados Unidos. Métodos, simbologias, códigos de passos foram se estruturando com um orquestrado planejamento epistêmico hegemônico. *Flaps*, *shuffle*, *ball-changes* e outros passos se tornam vocabulário universal no ensino-aprendizagem dessa técnica no mundo todo, inclusive no Brasil.

- O(s) Sapateado(s) Brasileiro(s): a própria flexão quantitativa do enunciado já demonstra que não existiria um único sapateado brasileiro, mas vários. Os sapateados são executados como técnicas para produzir sons com os pés, sejam pés descalços, com chinelos, com tamancos, usando botas ou sapatos de couro em diversas manifestações culturais brasileiras. No miudinho das Sambadeiras do Recôncavo Baiano, no sapateado do samba carioca, no fandango caiçara paranaense, na chimarrita e no flamenco de origens europeias, no coco ou no jongo de origens africanas por exemplo, a expressão corporal vai criando narrativas ao tirar sons com os pés e acompanha a história das danças brasileiras.

Nesse estudo trabalha-se com a expansão do conceito de sapateado brasileiro, e desta forma questionamo-nos: onde estaria o *tap dance* na narrativa da artista investigada e sua companhia nesta pesquisa? O que seria a *criação* cênica como um conjunto de fatores como: música ao vivo, elementos cenográficos, figurino, iluminação e amplificação dos sons dos pés com equipamentos tecnológicos? E a *composição* coreográfica em seus processos, pré e pós-coreográficos em que medida influenciam técnica, estética e poeticamente a produção artística? Quanto às influências de outras linguagens da contemporaneidade e das danças tradicionais, como reconhecemos símbolos, sentimentos e as ideias na sucessão do processo criativo que tornaria o trabalho singular de Valéria Pinheiro ser reconhecido nacional e internacionalmente?

3. A Trilogia Bagaceira de Valéria Pinheiro e Cia. Vatá do Ceará

A Cia. Vatá foi criada em 1994 na cidade do Rio de Janeiro, local onde Valéria Pinheiro residia na época. No ano 2000, Valéria retorna à sua cidade natal, Fortaleza. Assim, a Cia. Vatá foi junto com ela para o Ceará, onde tem desenvolvido seu trabalho até hoje, na cidade de Juazeiro do Norte. Em 28 anos de trajetória foram produzidos 18 espetáculos. Trataremos aqui da trilogia “Bagaceira” da coreógrafa Valéria Pinheiro.

Tabela 1 - Cronologia da trilogia Bagaceira de Valéria Pinheiro e Cia. Vatá.

Ano	Título	Sinopse	Enunciado
2000	“Bagaceira: A Dança dos Mestres”.	Uma obra que mergulha nos fazeres dos Mestres de Reisados, Bandas Cabaçais com textos de Ascenso Ferreira	Tomamos como recorte o corpo nos folguedos e danças tradicionais brasileiras, e passeamos pelo corpo divino e profano; contamos um pouco a história dos Mestres da tradição cearense; o corpo provindo das matrizes tradicionais e folguedos nordestinos.
2003	“Bagaceira: A Dança dos Orixás”.	Um mergulho no Candomblé, com texto e música em Yorubá, trazendo de forma poética e musical lendas do universo dos Orixás.	Investigamos o Corpo no ritual, e dentro desse universo passeamos pelo ritual do Candomblé, Santeria e Xamanismo; fomos estudar (no sentido acadêmico) Vergé, Bastide, Reginaldo Prandi; Então, uma vez tendo alguma bagagem de como o pensamento acadêmico vê o que a gente viu in loco, a gente pôde traçar pontos do processo coreográfico.
2005	“Bagaceira: A Dança dos Ancestrais”.	Uma pesquisa sobre os Índios Cariris, ancestrais do povo cearense. Com músicas em Cariri e muita poesia corporal impulsionadas pelas figuras rupestres no sertão nordestino.	Retratou nosso mergulho dentro do universo de 12 índios Kariris, na história dos encantados e como ponto de partida o homem - rural e indígena em relação com sua ancestralidade; signos, rituais próprios, música e textos são evidenciados durante a apresentação da Cia. Vatá.

Fonte: <http://www.teatrodasmarias.com.br>.

Quando propomos uma análise dos processos coreográficos na obra da artista por meio de uma “decupagem” das obras, como uma escolha metodológica, não nos orientamos pela cronologia de criação para a análise, ou seja, não analisamos uma e depois a outra, mas as relações entre elas e os aspectos de interesses como parte do arcabouço de gestos, cantos, contos, sons, cena e corpos nos estudos coreográficos enquanto possibilidade interpretativa das artes da cena.

Na figura abaixo apresentamos uma cena do segundo trabalho dessa trilogia. Bagaceira: A Dança dos Orixás (2003).



Fig. 1. Bagaceira: A Dança dos Orixás. Foto: Paulo Amoreira. Acervo: disponível na internet em <http://www.teatrodasmarias.com>

Para todos verem: Em primeiro plano, ao centro-esquerda, dois dançarinos em pé e abraçados, ele por trás dela segurando na cintura e ela apoiada com a cabeça em seus braços. Estão vestidos com saias brancas com muito tecido de cor branca e com tiras brancas cruzadas no peito e na barriga. Na cabeça uma espécie de turbante na cor preta com tiras brancas. Em segundo plano, temos um(a) dançarino(a) agachado e um(a) em posição de subida ou descida no tecido acrobático. Ambos com o mesmo figurino dos dançarinos no abraço. Ainda em cena, partes dos grandes tambores usados como elementos de cena. A foto tem um tom azulado pelas luzes e uma projeção no ciclorama do palco.

4. Encruzilhadas metodológicas como percurso de pesquisa

A análise dos dados buscou ligar as proposições e as unidades de análise aos conceitos desenvolvidos, segundo a hipótese de que a condição para a criação em dança/sapateado são potencializados no contexto da pesquisa com a cultura popular e o encontro de outras culturas diversas em um pensar-mover deslocamento. Não é possível afastar do objeto da pesquisa em busca de uma corporeidade brasileira e em discussão nesse projeto, do movimento/deslocamento como elemento que carrega fluxos culturais de sujeitos expostos à várias estéticas e linguagens que pode ser um corpo captura e no qual se identifica podendo

transformá-lo em ferramenta de criatividade e autoralidade.

Verifica-se inicialmente que as políticas do movimento e sua relevância no pensamento contemporâneo poderão encontrar ressonâncias no trabalho da artista, já que suas obras apresentam elementos das influências das danças brasileiras, negras e ameríndias como a própria coreógrafa define em suas narrativas de pesquisa. Investigar como a artista encontrou atravessamentos (uma conjugação que se refere ao passado, mas também ao presente) na utilização da técnica do sapateado, *tap dance*, de origem estadunidense, para resolver possíveis usos do vocabulário e dos movimentos coreográficos nos contextos da expressão da cultura popular brasileira.

Com os avanços dos estudos históricos, políticos e sociais da diáspora africana pelo mundo, fomos reconhecendo que precisamos mover corpos-pensamentos que permitam uma reflexão mais aprofundada na (re)(des)construção dos discursos e práticas vigentes no campo das técnicas, estéticas e poéticas em (re)(de)composição nas danças tradicionais brasileiras. Aos poucos vamos entendendo que códigos hegemônicos encobrem “motrizes culturais”² da diáspora africana revelando que a exclusividade na perspectiva norte-centrada da história do *tap dance* não nos bastaria para entender a obra da artista.

A metáfora da encruzilhada inserida aqui como uma imagem conceito (cruzamento) e referência epistemológica (trânsito) aponta para outro caminho como entendimento dos processos de singularização nesses estudos.

Multireferenciais teóricos continuam sendo tecidos por este exercício da escrita em dança que sustentem possibilidades de encontro com abordagens concorrentes para a instauração de técnicas, estéticas, poéticas com fabulações próprias na insurgência de conteúdos não excludentes e comprometidos de alguma forma com o campo multidisciplinar da corporeidade das danças brasileiras. Entre essas referências tomamos como premissa o conceito “batucar-cantar-dançar” expandido pelo pesquisador Zeca Ligiéro em seus estudos sobre performances afro-ameríndias do corpo no ritual e a cena contemporânea e que se insere perfeitamente nesta análise. Em seu livro “Teatro das Origens: estudos das performances afro-ameríndias”, o autor expande a ideia original da expressão

² O conceito de “motrizes culturais” foi tecido pelo ator, professor e pesquisador das performances afro-ameríndias, Zeca Ligiéro em que propõe substituir o conceito de “matriz” para “motrizes” para compreender a complexidade das dinâmicas das performances culturais.

cunhada pelo pesquisador Bunseki Fu-Kiau para indicar um denominador comum das performances africanas negras quando afirma que

A dança é apenas um dos elementos da performance africana e não deve ser estudada separadamente. Ele propõe, em vez disso, o estudo de um só objeto composto (“amarrado”), o “batucar-cantar-dançar” que seria então um *continuum* (LIGIÉRO, 2019, p. 201).

Em outro estudo do mesmo autor no livro “Corpo a Corpo: estudos das performances brasileiras” (2011), Zeca Ligiéro define:

O conceito de motrizes culturais visa facilitar a percepção de que não apenas os elementos em si, como a dança, o canto, o batuque, os materiais visuais, o enredo, etc., que são a essência da tradição, mas o próprio relacionamento criado entre eles pelo *performer*”, por meios da sua forma de vivenciá-la em cena; a dinâmica interativa é que é a base da performance (LIGIÉRO, 2011, p. 130).

Para ambos os pesquisadores, ao congrugar conhecimentos milenares do “batucar-cantar-dançar”, as dinâmicas dessas “motrizes culturais” se processariam no corpo do performer durante o ritual/jogo/espetáculo e “nessa mescla emprestaria à tradição popular brasileira um tónus e uma rítmica próprios, criando uma literatura corporal que muitos identificariam genericamente como ‘brasileira’” (LIGIÉRO, 2019, p. 199).

Esta contextualização na observação do conceito “batucar-cantar-dançar” nos apresenta como um caminho para o entendimento de onde queremos chegar com este percurso ao analisa a trilogia “Bagaceira” de Valéria Pinheiro e a Cia. Vatá. Restabelecer os elos das danças tradicionais brasileiras com as “motrizes” das danças africanas e indígenas é o nosso objetivo, já que a obra nos apresenta elementos das danças dos folguedos nordestinos, das tradições africanas dos orixás e da cultura indígena respectivamente na trilogia Bagaceira.

Para conectar as informações encontradas no decorrer destes estudos, encontramos outra definição como apoio metodológico desta pesquisa. A professora e pesquisadora em dança Mônica Dantas em seu livro “O Enigma do Movimento” (2001) define poética como forma, técnica e poesia do movimento da seguinte maneira:

A dança enquanto forma é entendida como configuração de uma matéria-prima – o movimento corporal humano -; enquanto técnica é compreendida como processo de transformação do movimento cotidiano em movimento de dança; enquanto poesia é concebida como ato de criação mediante os movimentos do corpo (DANTAS, 2001, p. 13).

Na busca da **poética** dos processos de singularização da coreógrafa baseados nas tradições brasileiras, africanas e ameríndias podemos apontar de maneira preliminar trilogia Bagaceira ao observar o devir “batucar-cantar-dançar” como **forma** que se (re)apresenta diante das três obras de Bagaceira. Em seus aspectos **técnicos** tendo o sapateado como linguagem base, porém amplamente expandido por estudos corporais em danças na contemporaneidade, nas tradições populares e afro-ameríndias vêm impregnada de simbologias e vocabulários pré-estabelecidos por códigos que contornam as técnicas e estéticas em cada obra.

Em parte pelo limite percussivo-corporal que exige o controle dos pés em deslocamento em cena é preciso fazer essa dobra dança-sapateado para dar conta deste aspecto corporal. Os processos interdependentes dos aspectos poéticos e estéticos com a técnica do sapateado exigiram metodologias próprias na concepção coreográfica. Além da seleção de “passos”, a improvisação à partir de abertura nos diálogos dos corpos dos *performers*, criou a (re)dobra sapateado-dança como fluxos de suas próprias experiências nos exercícios pré-coreográficos propostos como rotina de processo de pesquisa da Cia. durante as atividades *in loco*.

Começa a aparecer a importância em entender o “como” a coreógrafa chega em uma estética desejada nesse entrelaçamento profundo de movimento, corpo e lugar. Particularmente, gostaríamos de reconhecer o trabalho artístico da Cia. Vatá na trilogia “Bagaceira” como arte que não poderia ser entendida plenamente e de forma útil. Ao adentrar no complexo pluriverso de configurações simbólicas das culturas populares e afro-ameríndias, a pouco familiaridade brasileira com a diversidade étnica dos escravos e dos povos originários desloca o pensar/mover para o paradigma comunitário. Partindo do processo pré-coreográfico nos terreiros, aldeias e espaços públicos das manifestações populares, imagens concretas despertam memórias e conectam os participantes com suas raízes ancestrais. Assim, segundo Inaicyrá Falcão dos Santos, pesquisados do tema Corpo e Ancestralidade:

Pretende-se, a princípio, a procura pelas raízes ritualísticas que carregamos como seres humanos e, em um segundo momento, a procura pelas narrativas míticas, a razão de ser das tradições, momento este que envolve a construção de imagens e percepção de sentimentos, possibilitando abertura para um corpo criativo e imaginativo que articule matrizes corporais, a memória e a sua expressividade (SANTOS, 2009, p. 35).

Decorre daí, a importância dada ao corpo não como lógica de

representação simbólica/cultural pois não se trata de subjetivação ancorada nas raízes das tradições mas em sua proposta metafórica na dramaturgia da contemporaneidade. Em seu posicionamento como potência corporal, imagética e sonora inscritas à partir de um território, seja entre brincantes, seres encantados mitológicos em rituais ou indígenas, os elementos da dança e suas complexas coreografias tem uma consequência incontornável nesse entrelaçamento profundo entre movimento, corpo e lugar. Assim, o pesquisador especializado em coreografia e dramaturgia, André Lepecki discute arte e política no entendimento de dança como coreopolítica, uma atividade particular e imanente da ação. Em seu artigo “Coreopolítica e coreopolícia” (2012), Lepecki cita outro autor, Paul Carter em sua conceituação sobre “política de chão” no seu livro *The Lie of the Land*, “um atentar agudo às particularidades física de todos os elementos de uma situação, sabendo que essas particularidades se conformam num plano de composição entre corpo e chão chamado história” (CARTER apud LEPECKI, 2012, p. 47).

Procuramos assim, perceber a construção da cena em uma diversidade de situações visíveis e não visíveis, agrupando determinadas premissas da dança das culturas populares sem abrir mão do seu espaço de entretenimento na contemporaneidade. A partir do compartilhamento de informações escritas, faladas e assistidas no emprego de cruzamentos metodológicos e multirreferenciais teóricos.

5. Primeiros resultados da análise coreográfica da Trilogia

Como parte dos processos pré-coreográficos para a construção de *Bagaceira: A Dança dos Mestres* (2000), Valéria e os integrantes da Cia. já participavam de uma pesquisa com os Irmãos Aniceto no terreiro da casa do Mestre Raimundo Aniceto na cidade do Crato no Ceará quando foi criado o espetáculo “*Bagaceira: Cana e Engenho*”(1999). Este espetáculo foi criado para uma apresentação na cidade de Nova Iorque nas celebrações dos 500 anos do descobrimento do Brasil à convite de um grupo de artistas americanos à Valéria Pinheiro e a Cia. Vata para uma residência no Teatro La Mama em Nova Iorque durante um evento de comemorações ao Dia Internacional do Sapateado nos Estados Unidos. Esse espetáculo seria o “embrião” da trilogia que viria na sequência. Na obra, a cultura popular encontra-se imbricada no plano de composição no canto, conto e dança dos sapateados. A brincadeira dos mestres

cabaçais é traçada dramaturgicamente em aproximação poética e estética. Inspirada pela convivência com seu pai, rabequeiro e brincante de Reisado e seu retorno à cidade natal, motivada pela pesquisa desses corpos nascidos e criados no sertão nordestino e que mantinham suas raízes nas tradições, Valéria reúne o primeiro elenco para este espetáculo, entre estudantes de sapateado e artistas da cidade de Fortaleza. O sapateado americano (*tap dance*) assume o vocabulário na corporeidade sem muita variação que exigisse afastamento de sua forma-técnica originária. O “corpo-brincante” é (re)encenado à partir das experiências pré-coreográficas e ganham amplificação na projeção de gestos, sons e cantos adaptados aos espaços do não terreiro de origem, como o palco italiano. A postura nos planos baixos, médios e altos reforçam a relação com a terra mas também com a ginga e a capoeiragem do corpo negro na dança, o que aproxima bastante da postura do sapateado de Valéria Pinheiro. A interdependência da música, do canto e da dança baseada na pesquisa nos mestres de reisado se mantém próxima da tradição em que os pífes fazem a melodia de marchas e valsas e a zabumba marca o ritmo da melodia. Os timbres dos sapatos de sapateado encontram espaço como uma terceira tonalidade na textura sonora. A poética do mestre Raimundo Aniceto é evidenciada na dramaturgia da cena que não exhibe elementos cênicos para além daqueles em que se encontram nos terreiros destas manifestações. As cores quentes da terra, do barro representadas pelo figurino em vermelho com detalhes de brilhos e fitas com calças, camisas reforçam a “formalidade” desta manifestação popular em seus contornos sacros e religiosos. Bagaceira: A Dança dos Mestres é o primeiro registro de um espetáculo de sapateado contornada pelos elementos compositivos das manifestações populares, neste caso dos mestres de reisado e cabaçal do Ceará. Por este motivo marca a historiografia da dança brasileira e inaugura uma estética, poética e técnica singular que evidenciaria a coreógrafa Valéria Pinheiro junto à Cia. Vatá.

Na segunda obra Bagaceira: A Dança dos Orixás, o “mergulho” na experimentação foi ainda mais profundo, necessitando flexionar o verbo “vivenciar” tanto no *in loco* pré-coreográfico quanto para os estudos teóricos e filosóficos nas obras de Pierre Verger e Roger Bastide que forneceram um campo semântico para os estudos compositivos. Como contexto dramático, as bordas do terreiro ampliaram-se ainda mais o pluriverso simbólico do Candomblé para uma impressão impactante do espectador. Em cena, 3 tambores de 10 metros de altura,

representam Rum, Rumpi e Lé que resumidamente seriam os três os atabaques em um terreiro. Para as culturas africanas o tambor tem um significado especial e por isso seja o elemento que mais se destaca na estética da obra. Toda a dramaturgia desta obra é expandida pelos elementos cênicos, pela quantidade de instrumentos da música ao vivo e pelo cuidado da pesquisa corporal não homogeneizando o sapateado como técnica fundante. O corpo se apresenta como dança composta de gestos simbólicos criando uma ponte com os símbolos míticos desta cultura cuja eficiência estética parece não se esgotar enquanto linguagem articulada. Entre movimentos explosivos e concentrados, os usos dos sapateados se “borram” com o corpo nas danças contemporâneas a ponto de não estarem interdependente apenas da música mas ao contexto de encenação coletiva de ritos ancestrais. Os planos baixo e médio são tônicos na postura que refletem a relação terra, chão, território. Os tecidos acrobáticos e os 3 tambores de 10 metros em cena dão uma verticalidade na recepção visual do espectador. O figurino representa a orixalidade sobre a construção de cada entidade e suas subjetividades confeccionados pela referência no tecido branco, com saias amplas cheias de tecido e tiras que percorrem o tronco e a cabeça. A narrativa poética é pontuada pelo ritmo alternada dos atabaques, agogôs, chequerês e os gãs. A música como narrativa não é construída arbitrariamente dada sua condição concreta em toda a simbologia do “terreiro” e, portanto, respeita os toques dos tambores no jogo cênico performático para atender a força ancestral que incorporam.

Na terceira obra Bagaceira: A Dança dos Ancestrais, o “corpo no ritual” vem impregnado de signos da dramaturgia dos povos originários vivenciados pelo pré-coreográfico nos territórios dos índios Kariri, no Ceará. Na obra, a coreógrafa se despoja dos apetrechos cênicos tão evidenciados na obra anterior (Bagaceira: A Dança dos Orixás). O figurino é o mais próximo possível da nudez e um detalhe muito interessante foi o uso da pele de testículos de boi ao invés do couro nos sapatos de sapateado, para ficar o mais próximo possível de “pele”, as chapinhas foram costuradas nesta pele. O cenário vem composto por pedaços de galhos de madeira lembrando a natureza do território indígena. A música traz tessituras orgânicas como sons da natureza, de chocalhos e as batidas percutidas no chão pelos pés no sapateado ou pela percussão corporal e seus diversos timbres sonoros. O corpo assume uma postura em que o *performer* se coloca como

1957

Além da estrutura coreográfica os dançarinos improvisam em sincronia com a música ou à *capela* com o sapateado ora em coro ritualizado pelo coletivo, ora em comportamento expressivo individual.

Em toda a trilogia “Bagaceira”, a coreógrafa dispõe na cena praticamente a mesma estrutura compositiva: os instrumentos com a música ao vivo (destaque para os tambores e instrumentos de percussão), o canto que acompanha o ritmo da música totalmente imbricado com a dança percussiva dos sapatos nos sapateados. Observa-se ainda que os corpos são movidos pelo ritual/brincante de onde parte a pesquisa pré-coreográfica *in loco* e finalizadas pela dramaturgia cênica pós-coreográfica com os figurinos, iluminação, amplificação dos sons com equipamentos tecnológicos sem desconsiderar seu aspecto de entretenimento.

6. Considerações finais

Da combinação do visível e não visível ao analisar indicadores da teatralidade, corporalidade e sonoridade nas obras da trilogia “Bagaceira” de Valéria Pinheiro e Cia. Vatá do Ceará buscamos encontrar rastros mobilizadores de questões do viver a relação dos corpos na dança/sapateado como chão de insurgência. Tais elementos compositivos nesta trilogia baseada nas culturas populares, africanas e indígenas dispararam dispositivos mobilizadores decoloniais emancipatórios a ponto de transformar técnica, estética e poética nos processos da criação artística. Ao provocar instabilidades de saberes hegemônicos, em um primeiro momento não nomeando e nem objetivando, mas em acontecimentos em processos de singularização, o terreno do desconhecido foi fundido com a vibração das experiências nos terreiros e comunidades tradicionais agindo no âmago do regime estético do sapateado como linguagem. Esses outros caminhos colocaram em movimento os sentidos, debandando assim, alguns clichês que permanecem no imaginário comum do que é essa arte.

Essa vibração nos planos das experiências artísticas em processos de singularização nas abordagens da composição em dança deste estudo em vibração nos planos de exercícios decoloniais atuariam como resistência social e política como possibilidade poética e política do corpo.

Os elementos compositivos de criação poética se constroem por uma técnica formativa baseada nas experiências *in loco* onde dramatização, música ao

vivo e elementos cênicos ilustrativos exercem plena eficácia por meio da encenação para uma prática completa no “dançar-cantar-batucar” das manifestações culturais sem abrir mão de seu aparato de entretenimento.

Há ainda, uma mediação crítica sobre as relações de subjetividade e produção artística em contextos sociais, políticos, culturais e artísticos nas dramaturgias canônicas das tradições dos mestres da cultura popular brasileira e afro-ameríndias apresentadas nas obras de Valéria Pinheiro e Cia. Vatá. Singularidade tratada aqui não como sinônimo de essência, ao contrário, neste contexto, como sinônimo daquilo que torna um ser único, um fazer único, um saber único. Mas que não é solitário, pelo contrário e modificado pelos acontecimentos durante os processos.

Referências

DANTAS, M. F. **Dança**: o enigma do movimento. 2. ed. Curitiba: Appris, 2020.

LEPECKI, A. Coreopolítica e Coreopolícia. **ILHA – Revista de Antropologia**, v. 13, n. 1, p. 41-60, jan./jun, (2011) 2012.

LIGIÉRO, Z. **Teatro das origens**: estudo das performances afro-ameríndias. Rio de Janeiro: Garamond, 2019.

LIGIÉRO, Z. **Corpo a corpo**: estudo das performances brasileiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

SANTOS, I. F. **Corpo e ancestralidade**: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. 2. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

Ana Beatriz Magalhães Mattar (FAV)

E-mail: biatap@gmail.com

Graduada em Tecnologia da Gestão Pública e especialista em Economia Criativa, Cultura e Inovação pela Univali, Itajaí/SC. Pós-graduada em Linguagem e Poética da Dança pela FURB, Blumenau/SC. Mestranda em Dança na Contemporaneidade na Faculdade Angel Vianna/RJ. É autora do livro História do Sapateado no Brasil (2020). É presidente da Associação Profissional de Dança de Santa Catarina. É comendadora do mérito cultural com a medalha Cruz e Sousa do Governo de SC.

Marco Aurélio da Cruz Souza (UFPel)

E-mail: marcoaurelio.souzamarco@gmail.com

Doutor em Motricidade Humana na especialidade Dança pela Universidade de Lisboa - Portugal. Professor do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Coordenador do projeto Pedagogias Possíveis: Ensino Contemporâneo de dança na educação Básica, vinculado ao Observatório de memória, educação, gesto e arte (OMEGA UFPel - CNPq).

Semana do Folclore e Culturas Populares da UFPel: memórias e narrativas de uma década

Bianca Mendes Ascari (UFPel)
Marco Aurélio da Cruz Souza (UFPel)
Thiago Silva Amorim de Jesus (UFPel)
Carmen Anita Hoffmann (UFPel)

Comitê temático Dança e(m) Cultura poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

Resumo: O artigo busca traçar reflexões a partir das memórias e narrativas de duas mulheres que contribuíram com a Semana do Folclore e Culturas Populares, ação promovida pelo Núcleo de Folclore e Culturas Populares (NUFOLK) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). São mais de dez anos ininterruptos de evento, sendo assim, buscamos refletir acerca de suas contribuições na vida de pessoas que participaram do evento, bem como da sua importância como ação de extensão em prol de difundir e promover o folclore e as culturas populares, além de democratizar o acesso à arte oportunizando que a comunidade em geral da cidade de Pelotas participe e esteja envolvida nessa semana de celebração ao Dia Mundial do Folclore promovida pelo NUFOLK.

Palavras-chave: FOLCLORE. SEMANA DO FOLCLORE E CULTURAS POPULARES. MEMÓRIA.

Abstract: The article reflects on the memories and narratives of two women who contributed to the event Week of Folklore and Popular Cultures, an action promoted by the Nucleus of Folklore and Popular Cultures (NUFOLK) of the Federal University of Pelotas (UFPel). It's been more than ten years of the uninterrupted event, so we seek to reflect on its contributions to the lives of people who participated in the event, as well as its importance as an extension activity in favor of disseminating and promoting folklore and popular cultures, in addition to democratizing access to art, allowing the general community of the city of Pelotas to participate and be involved in this week of celebration of World Folklore Day promoted by NUFOLK.

Keywords: FOLKLORE. FOLKLORE AND POPULAR CULTURE WEEK. MEMORY.

1. Introdução

A Semana do Folclore da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) é realizada pelo Núcleo de Folclore e Culturas Populares (NUFOLK), projeto de extensão vinculado ao curso de Dança - Licenciatura desta universidade. A UFPel está localizada no Sul do Rio Grande do Sul, na cidade de Pelotas. Entre diversos prédios da universidade situados em Pelotas, está o Centro de Artes localizado na

zona do porto da cidade. O Centro de Artes é constituído por diversos cursos das áreas das Artes como: Artes Visuais Licenciatura e Bacharelado; Ciências Musicais; Cinema de Animação; Cinema e Audiovisual; Composição Musical; Dança Licenciatura; Design Gráfico e Digital; Música Bacharelado; Música Licenciatura; Música Popular; Teatro Licenciatura; além de cursos de Especialização e Mestrado.

O Curso de Dança - Licenciatura, teve seu início no ano de 2008, sendo um curso noturno, posteriormente tornando-se integral. Dentre seus quase quinze anos de existência o curso passou por algumas modificações deixando de ser Curso de Licenciatura em Dança-Teatro tornando-se Curso de Dança - Licenciatura. Dentro desse curso de graduação há diversos projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão; Projetos Unificados; e Grupos de Pesquisa. Dentre esses projetos, está o NUFOLK - Núcleo de Folclore e Culturas Populares. O projeto foi fundado em 2010 e visa oportunizar a vivência, investigação, promoção, educação e difusão das artes populares e do folclore por meio de diferentes estratégias, parcerias e possibilidades de inserção comunitária. Percebendo a necessidade de pesquisar, registrar e divulgar as manifestações folclóricas da cultura nacional, bem como promover o intercâmbio com outras culturas, o NUFOLK “vem desenvolvendo o seu trabalho em prol do folclore e das manifestações populares ao longo de uma década” (ROCHA; JESUS, 2018, p. 53).

O projeto caracteriza-se por desenvolver o trabalho em diversas linhas de atuação, possuindo atividades permanentes como os encontros semanais com os coordenadores e bolsistas, iniciativas de articulação e parcerias com outros projetos institucionais, instituições/entidades e outros segmentos da comunidade. “Além de ações dirigidas à comunidade, tais como: oficinas, workshops, aulas abertas, palestras, webconferências e outros eventos” (ROCHA; JESUS, 2018, p. 53-54).

Uma das ações do projeto, que ocorre desde sua fundação em 2010, é a comemoração do Dia Mundial do Folclore, celebrado dia 22 de agosto. Até 2012 a celebração ocorria em um único dia, entretanto, compreendendo que a diversidade de propostas e ações não cabiam somente em um único dia, passou-se a ser organizada a Semana do Folclore. Importante destacar que o nome do evento foi ampliado no ano de 2021 para Semana do Folclore e Culturas Populares, de modo a conectar-se com as perspectivas contemporâneas que tratam de saberes tradicionais, populares, folclóricos e étnicos.

O dia Mundial do Folclore é comemorado mundialmente dia 22 de agosto,

pois foi neste dia em 1846 que a palavra folclore foi utilizada pela primeira vez em uma carta publicada na revista “The Atheneum”, de Londres “com a finalidade de pedir apoio para um levantamento de dados sobre usos, tradições, lendas, baladas religiosas daquele país” (ARAÚJO; LIMA, 2005, p. 100).

A partir da Semana do Folclore é possível fomentar, promover e desenvolver o intercâmbio cultural com agentes culturais, coletivos locais e com organizações do Brasil e exterior, bem como atuar em prol da valorização da cultura popular nacional na sua perspectiva de patrimônio cultural imaterial. Até a nona edição, o evento levava o nome de Semana do Folclore e ao completar uma década de história, o nome foi modificado para “Semana do Folclore e Culturas Populares” visando ampliar a discussão sobre os saberes e fazeres populares. Esta décima edição teve como tema-gerador “ENCONTRO DE SABERES”. Com este tema buscou-se dar maior foco aos mestres populares, entrelaçando a universidade e a comunidade de forma mais profunda e fortalecendo essa relação.

A Semana do Folclore e Culturas Populares completou, portanto, em 2022, a décima primeira edição ininterrupta. Vergara, Jesus e Hoffmann (2021, p. 99) dizem que a Semana do Folclore tem como objetivo:

vivenciar, investigar, promover, descentralizar e difundir as manifestações populares e folclóricas, estimulando a tolerância às diferenças, o intercâmbio entre etnias e culturas, o desenvolvimento da autoestima cidadã e a noção de pertencimento coletivo, bem como a cooperação pela paz e o protagonismo dos coletivos culturais marginais e em situação de vulnerabilidade.

Desde o ano de 2020 o evento tem acontecido de forma virtual/online devido às medidas de distanciamento social para conter a propagação da COVID-19. Houve um cuidado ao escolher as plataformas digitais, priorizando o acesso gratuito e possibilidade de uso tanto em computador e notebooks quanto em dispositivos móveis e *smartphones*.

A partir desse deslocamento para meios de comunicação remotos, pudemos contar com a colaboração de universidades, professores e entidades de vários lugares do Brasil de forma mais prática e dinâmica, abrangendo outros públicos (VERGARA; JESUS; HOFFMANN, 2021, p. 98).

Para organizar este evento, os bolsistas e colaboradores do NUFOLK se reúnem para planejamento e definição do tema, ações a serem desenvolvidas e mapeamento de possíveis convidados para participar das atividades. Além de traçar

estratégias de divulgação buscando a pluralização das ações. A cada edição busca-se diferenciar as atividades desenvolvidas com intuito de não repetir o mesmo formato todo ano. De acordo com Vergara, Jesus e Hoffmann (2021, p. 97) “as atividades são de diferentes naturezas e modalidades, tais como: oficinas; aulas abertas; palestras; workshops; rodas de conversa; webconferências; fruição de ensaios e apresentações artísticas”.

Neste ano de 2022, aconteceu a décima primeira edição do evento retornando ao formato presencial. Com o tema “Saberes e Fazeres Populares” buscou-se reconhecer e difundir conhecimentos provenientes de experiências culturais tradicionais que herdamos e produzimos em diferentes esferas de nossas vidas. Foram seis dias de celebração com uma atividade em cada dia, abaixo trago um registro da abertura da décima primeira edição, que aconteceu ao ar livre com uma *Ofrenda a Pachamama*¹.



Fig. 1. Abertura da 11ª Semana do Folclore e Culturas Populares. Fonte: Arquivos do NUFOLK.

Para todos verem: Fotografia ao ar livre com grama verde no chão, e o céu azul com algumas nuvens. Estão na foto em torno de 25 pessoas em diferentes níveis espaciais, todas usam máscara, e no canto esquerdo da foto há um cachorro caramelo.

Este texto busca identificar através desses mais de dez anos de evento, memórias e narrativas de pessoas que participaram da Semana do Folclore e Culturas Populares. A partir da entrevista com pessoas diretamente envolvidas com a ação, resgatamos memórias individuais e coletivas acerca do evento. O autor Maurice Halbwachs nos diz que “[...] um depoimento não nos lembrará nada se não permanecer em nosso espírito algum traço do acontecimento passado [...]”

¹ Celebração ancestral de nosso continente em saudação à Mãe-Terra em forma de agradecimento por tudo que a natureza nos oferece. Para saber mais sobre este ritual acesse: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/195/pachamama--agradecimento-e-perdao-a-mae-terra>.

(HALBWACHS, 1990, p. 28). Buscamos então perceber nas falas destas pessoas participantes, aspectos que marcaram esses corpos durante as Semanas do Folclore, buscando compreender a importância das memórias na constituição desses sujeitos.

Ao estabelecer o contraponto entre a memória individual e a memória coletiva, Halbwachs diz que

A memória individual não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos, que são as palavras e ideias que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado do seu ambiente (HALBWACHS, 2013, p. 72).

Portanto, tomando como ponto de partida os pressupostos da memória coletiva e suas imbricações com a memória individual, o estudo apresenta aspectos importantes do protagonismo de duas participantes contribuindo com a escrita sobre as memórias da Semana do Folclore e Culturas Populares no decorrer dos seus 10 anos de realização. Segundo Halbwachs,

Se a nossa impressão pode se basear não apenas na nossa lembrança, mas também na de outros, nossa confiança na exatidão de nossa recordação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada não apenas pela mesma pessoa, mas por muitas (HALBWACHS, 2013, p. 29).

Isso nos leva a compreender que cada depoente expressa uma consciência – um olhar, uma leitura única – de um determinado fato ou manifestação ocorridos, constituindo-se na memória individual, mas, no seu conjunto, pertencem à memória coletiva. Sendo assim, para a elaboração deste estudo foram entrevistadas duas mulheres que também professoras que possuem envolvimento direto com as diversas edições da Semana do Folclore e Culturas Populares da UFPel.

O método de entrevista utilizado foi a semiestruturada, pois acreditamos que este instrumento organiza de uma melhor forma o diálogo entre entrevistador e entrevistado, deixando espaço para que novas questões surjam a partir das respostas iniciais. Para Dantas (2008) esse instrumento possibilita ao entrevistado desenvolver outros temas que não haviam sido considerados pelo pesquisador.

2. A Semana do Folclore e Culturas Populares na formação de discentes do curso de Dança - Licenciatura da UFPel

Uma das mulheres entrevistadas foi Beliza Rocha, graduada em Dança e mestra em Arte Visuais pela UFPel. Também tem formação em Teatro pela UFRGS. Seu envolvimento com a Semana do Folclore e Culturas Populares acontece desde o início da sua graduação em Dança. Beliza nos diz que começou como público do evento, mas percebeu que não conseguiria ficar somente como espectadora e desde então passou a se envolver com a organização do evento.

[...] Particpei de organização de oficinas, organização da semana em si, das reuniões que ocorrem para organizar a Semana do Folclore. Já fiquei responsável por oficinas de brincadeiras folclóricas e de danças folclóricas, indo em escolas e instituições. Também ali dentro do curso de Dança, fiz junto com a Ludmilla e com a Sabrina, que também eram bolsistas na época, a gente fazia uma oficina juntas de brincadeiras folclóricas. Teve um ano que a gente fez 5 ou 6 oficinas em uma Semana do Folclore. Já fiquei responsável por ficar só na parte dos bastidores, de registrar, fazer o relatório, fotografar. Já fui também convidada para falar do meu trabalho (BELIZA, 2022, p. 1).

Esta fala da professora Beliza é apresentada para que possamos refletir acerca da importância dos estudantes, principalmente dos cursos de licenciatura, vivenciarem experiências de caráter extensionista que os aproximam de espaços educativos e da comunidade. Ela nos conta que foi fundamental esse contato com ambientes de ensino para além dos estágios supervisionados. De acordo com Beliza, esses momentos em que ela pôde promover oficinas ou acompanhar atividades e apresentações artísticas na escola, auxiliaram ela a criar vínculos com ambientes de ensino desde o início da sua graduação. Além disso, ela comenta que o folclore e as culturas populares foram “tomando conta” de sua vida ao longo dos anos em que esteve colaborando com o NUFOLK, e desde então não consegue separar sua prática acadêmica, artística e docente da temática, sempre buscando inserir estas manifestações em sua atuação profissional no ambiente escolar.

Sobre a contribuição da extensão universitária na formação docente dos acadêmicos de cursos de licenciatura

Parte-se do princípio de que a formação do acadêmico é tomada como fundamento do processo educativo implementado na universidade, uma vez que contribuirá para sua compreensão como ser socialmente responsável e livre, capaz de refletir sobre o vivido e o aprendido em sala de aula e outros espaços, como na comunidade, que vão construindo cotidianamente sua identidade pessoal e profissional alicerçadas na busca do saber ser, saber

fazer e saber aprender, ou seja, na formação de suas competências (FERNANDES *et al.*, 2012, p. 3).

Portanto, acreditamos que a Semana do Folclore e Culturas Populares oportuniza aos estudantes envolvidos tal reflexão sobre os saberes aprendidos e vividos dentro da universidade e em outros espaços que nos constituem como sujeitos, contribuindo na prática docente deles, ao instigar o envolvimento com a comunidade, percebendo e entendendo suas demandas.

A segunda entrevistada foi Rose Miranda, licenciada em Pedagogia e mestre em Educação pela UFPel. Ela já atuou por mais de dez anos como professora da educação básica nos estados de Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, atualmente é professora do curso de Pedagogia da UFPel, atuando nas disciplinas de estágio nos anos iniciais. Seu envolvimento com o NUFOLK começou em 2010 junto do seu ingresso como professora na Universidade Federal de Pelotas, e desde então, ela vem fazendo parte das organizações do evento, bem como uma ponte entre o curso de Dança e o de Pedagogia, ao trazer seus alunos para participarem das ações da semana.

[...] Como todas as atividades de extensão, ela é extremamente importante porque insere a vida acadêmica dentro da comunidade, ou a comunidade dentro da vida acadêmica de alguma forma. No caso da Semana do Folclore e Culturas Populares geralmente isso acontece de uma forma forte, porque tem uma magia que contamina as pessoas que participam dela (ROSE, 2022, p. 1).

Nesta fala a professora Rose traz a importância da universidade promover ações dentro da comunidade visando uma aproximação entre ambos. No caso da Semana do Folclore e Culturas Populares essa aproximação ocorre de diversas formas. Por exemplo, neste ano promovemos uma oficina de brincadeiras folclóricas ministrada pela própria Rose na Associação Comunitária do FRAGET localizado no bairro Fragata na cidade de Pelotas. Este bairro é bem distante do campus no qual estava ocorrendo as demais atividades do evento. Portanto, ao levarmos atividades para perto dessa comunidade, oportunizamos que este público, que possui difícil acesso à atividades que sejam fora dos seus bairros, possam estar envolvidos com atividades de extensão promovidas pela UFPel.

Além de estar na organização e promover oficinas e outras atividades dentro da Semana do Folclore e Culturas Populares, a professora Rose também tem um papel importante, já que ela faz uma ponte que liga os cursos de Dança e de

Pedagogia. Ela busca aproximar cada vez mais seus alunos desse evento e também comenta sobre a importância de outros cursos também estarem envolvidos dentro dessas ações em prol da aproximação entre universidade e comunidade.

Por fim, retomamos a importância de resgatar memórias e narrativas de pessoas que já passaram pela Semana do Folclore e Culturas Populares da UFPel, percebendo como esta ação afetou a vida dessas pessoas, bem como valorizar a colaboração de cada uma que se dedicou e se dedica para que o evento aconteça da melhor forma possível ao longo desses mais de dez anos. Também é importante ressaltar a contribuição do NUFOLK em prol da democratização do acesso à arte, ao folclore e às culturas populares ao propiciar atividades gratuitas em diversos espaços nas comunidades de Pelotas.

Referências

ARAÚJO, D. F. C.; LIMA, E. F. **A contribuição do folclore**. 2005. 64f. TCC (Graduação em Pedagogia) Faculdade de Ciências de educação, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2005. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/6630>. Acesso em: 05 set. 2022.

DANTAS, M. F. Escolhas metodológicas no âmbito da pesquisa em dança. *In*: CONGRESSO DA ABRACE, n. 5, 2008, Belo Horizonte. **Anais [...]**, Belo Horizonte: Associação Brasileira de Pós-Graduação em Artes Cênicas, v. 9, n. 1, 2008.

DOSSIÊ BELIZA. **Transcrição da entrevista**. Arquivo confidencial não publicado. 3f. 2022.

DOSSIÊ ROSE. **Transcrição da entrevista**. Arquivo confidencial não publicado. 3f. 2022.

FERNANDES, M. C.; SILVA, L. M. S.; MACHADO, A. L. G.; MOREIRA, T. M. M. Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. **Educação em Revista**, v. 28, n. 4, p. 169-193, jun. 2012.

VERGARA, E. Z.; JESUS, T. S. A.; HOFFMANN, C. A. Semana do Folclore (2012-2021): uma década de história. *In*: CONGRESSO DE EXTENSÃO E CULTURA, 8, 2021, Pelotas. **Anais [...]**, Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, p. 97-100, 2021. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/congressoextensao/files/2022/01/Tema-2-Cultura-2021.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2022.

ROCHA, B.; JESUS, T. S. A. NÚCLEO DE FOLCLORE DA UFPEL E IOV: UMA PARCERIA EM PROL DA DIFUSÃO DAS MANIFESTAÇÕES POPULARES. *In*: CONGRESSO DE EXTENSÃO E CULTURA, 5, 2018, Pelotas. **Anais [...]**, Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, p. 53-56, 2018. Disponível em:

<https://wp.ufpel.edu.br/congressoextensao/files/2018/12/Cultura.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2022.

Bianca Mendes Ascari (UFPel)

E-mail: bascari@gmail.com

Acadêmica do curso de Dança - Licenciatura da UFPel. Bolsista de Extensão do Núcleo de Folclore e Culturas Populares da UFPel.

Marco Aurélio da Cruz Souza (UFPel)

E-mail: marcoaurelio.souzamarco@gmail.com

Doutor em Motricidade Humana na especialidade Dança pela Universidade de Lisboa - Portugal. Professor adjunto do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Coordenador do projeto Pedagogias Possíveis: Ensino Contemporâneo de dança na educação Básica, vinculado ao Observatório de memória, educação, gesto e arte (ÔMEGA UFPel - CNPq).

Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPel)

E-mail: thiago.amorim@ufpel.edu.br

Professor do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas-UFPel/RS, onde atua como docente nos Cursos de Dança - Licenciatura. É Coordenador projetos de pesquisa "Poéticas Populares na Contemporaneidade" e "FOLK-COVID: Diagnóstico Internacional sobre os impactos da Pandemia do Covid-19 em contextos folclóricos" na UFPel.

Carmen Anita Hoffmann (UFPel)

E-mail: carminhalese@yahoo.com

Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Com larga e contínua experiência em dança e produção artístico-cultural. Professora do Curso de Dança-Licenciatura e Professora Permanente no Programa de Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas. Pesquisadora no Observatório de memória, educação, gesto e arte (ÔMEGA UFPel - CNPq).

“O que eu tô aprendendo, amanhã tô ensinando”¹: Experiências de Ensino-Aprendizagem do Reisado Cearense no Grupo Miralra

Circe Macena de Souza (IFCE)
Bruno Victor Mariano Rodrigues (IFCE)

Comitê temático Dança e(m) Cultura poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo analisar o processo de Ensino-Aprendizagem da Dança Dramática do Reisado Cearense no Grupo Miralra, um coletivo cultural, laboratório e programa de extensão do Instituto Federal do Ceará - Campus Fortaleza. O Reisado é um produto da mesclagem de diferentes culturas (indígena, portuguesa e africana). Os personagens, as cantigas e a dramatização se alteram a depender da forma que é brincado (BARROSO, 2008). As narrativas dos Reisados Cearenses estão estritamente ligadas à tradição oral presente no ensinamento dos mestres, a partir da experiência vivida, passada para os brincantes. A cada realização, a brincadeira passa por um processo de transformação, inovando a forma de brincar, através da "memória retida" do mestre ou do grupo quando agregada ao presente (MACENA, 2014). Como metodologia, pretende-se realizar um levantamento bibliográfico dos conceitos de tradição oral, memória e Reisados. Bem como, entrevistas semiestruturadas com integrantes do Grupo para análise dessa experiência de Ensino-Aprendizagem.

Palavras-chave: APRENDIZAGEM. DANÇA. ENSINO. REISADO.

Abstract: The present work aims to analyze the teaching-learning process of the Dramatic Dance of Reisado Cearense in Grupo Miralra, a cultural collective, laboratory and extension program of the Federal Institute of Ceará - Campus Fortaleza. Reisado is a product of the blending of different cultures (indigenous, Portuguese and African). The characters, the songs and the dramatization change depending on the way it is played (BARROSO, 2008). The narratives of Reisados Cearenses are strictly linked to the oral tradition present in the teaching of the masters, from the lived experience, passed on to the players. With each achievement, the game goes through a process of transformation, innovating the way of playing, through the "retained memory" of the master or the group when added to the present (MACENA, 2014). As a methodology, we intend to carry out a bibliographic survey of the concepts of oral tradition, memory and Reisados. As well as semi-structured interviews with members of the Group to analyze this Teaching-Learning experience.

Keywords: LEARNING. DANCE. TEACHING. REISADO.

¹ Música de Fabiano de Cristo e da banda Fulô da Aurora.

1. “O que eu vou aprendendo...” – O Reisado Cearense

Pedimos licença para passar com nossa investigação, aqui a brincadeira se fará presente por meio de nossas palavras escritas. Neste terreiro de partilha investigativa a pesquisa se faz cortejo, as canções e danças são nossos materiais, o palhaço Mateus é a metodologia e as considerações finais são nossa despedida.

Mas antes do nosso Mestre apitar e iniciar a marcha, precisamos contextualizar o terreiro. Esta pesquisa faz parte do projeto “Histórias de Reinado – Cartilha digital sobre Reisado Cearense”, realizado no programa de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (PIBIC-JR), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE - campus Fortaleza). A pesquisa se encontra em fase de desenvolvimento, com previsão de lançamento do produto em 2023.

“Chegou madeira, iniciamos a brincadeira”²

O Reisado é uma dança dramática brasileira rica em adereços, danças, músicas e teatralidade presente hoje em vários estados com características peculiares a cada espaço social e cultural onde ocorre. É essencialmente, uma “narrativa” apresentada como uma jornada, na qual os brincantes carregam o cortejo de forma “peregrinal”, “processional” e “ambulante” (BARROSO, 2013). Trazendo em sua dramaturgia além da narrativa principal, cenas que perpassam seu roteiro, conhecidas como entremeios ou entremezes. Seus personagens podem ser “humanos”, “bichos” e seres encantados (BARROSO, 1996).

Já pelo pedaço cearense, a forte presença afrodescendente, pela raiz das Irmandades Religiosas Negras³, indica que os momentos de cortejo e coroação dos Reis de Congo - que era um festejo popular - via-se elementos mais similares ao Reisado tal como conhecemos hoje. As Irmandades, segundo Cícera Nunes (2007), eram zonas abertas de descontração e contato, que através desses espaços, se comunicava os problemas mais presentes entre os negros cativos e libertos.

Continuando o nosso cortejo, agora entra nesse terreiro a Festa de Reis de Congo⁴, que nada mais é do que uma manifestação cultural, como uma forma de manter vivo os costumes dos reis bantos, através da recriação das eleições que ocorriam na África e ainda, uma ressignificação dos símbolos religiosos cristãos

² Peça tradicional de Reisados Cearenses.

³ No Ceará, a Irmandade Religiosa mais presente era a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos.

⁴ Também chamadas de Congadas ou Congos.

(NUNES, 2017). As danças de cortejo de “base africana” tem sua origem através da eleição de Reis de Congo, no Brasil. E as danças, assim como a eleição, assumem uma posição apenas simbólica (NUNES, 2017).

Agora, quanto ao nascimento do Reisado no Ceará, tem-se indícios do século XVIII, em uma Festa de Reis de Congo, celebrada por José Tupinambá⁵, que recebia o nome de “Reisado” (NUNES, 2017). Uma festa rica em entremezes, como a Negra Catirina, que aparece até hoje nos é hoje nos Reisados (BARROSO, 1996).

E os brincantes seguem a cantar, então chegamos no Reisado Cearense, que possui duas grandes tipologias ainda presentes na cultura do Estado, que são: os Reisados de Congos e de Caretas. Apesar de serem manifestações da *mesma família*, possuem suas particularidades, na qual podemos diferenciá-las por suas organizações estéticas e dramatúrgicas, como bem aponta Oswald Barroso:

É a partir de sua estrutura de figuras, que o tipo de Reisado pode ser definido. No Reisado de Congos, a estrutura é de uma pequena tropa de nobres guerreiros chefiadas por um Mestre, com dois Mateus e uma Catirina, fazendo o contraponto cômico [...] já o Reisado de Couro ou Caretas, sua estrutura baseia-se no universo de uma fazenda de gado, dramatizando o conflito entre o Amo (Patrão ou Capitão) e os Caretas (seus moradores). Neste caso, o Velho e a Velha Careta fazem o par de cômicos (BARROSO, 2013, p. 33).

As diferenças das estruturas presentes no Reisado Cearense são relacionadas ao processo sincrético, na qual diferentes culturas – africana, portuguesa e indígena - influenciam e transformam a brincadeira. Desse modo, é importante evitar definições duras das manifestações, pois muitos são os fatores que podem influenciar uma brincadeira. Sendo assim é importante conhecer os grupos e respeitar suas diversidades.

O Reisado de Congo, objeto desse cortejo, se organiza com uma estrutura de peças (músicas) que compõe o início, desenvolvimento e o fim da brincadeira. Como explana Barroso (2008) descreve:

Os brincantes de Reisado (atores-dançarinos) compõem um conjunto de figuras (personagens fixos) que, além das diversas partes obrigatórias do Reis de Congo, executam bailados que chamam peças (canções cantadas e dançadas) e encenam uma série de ‘entremeios’ (corruptela de entremezes). Seu espetáculo compõe-se de Marcha em Cortejo, Abertura da Porta, entrada, Louvação ao Divino, ‘Entronamento’ e ‘Destronamento’ do Reis, execução de Peças e entremezes (ou ‘Entremeios’, como dizem os brincantes), comédias do Mateus, encenação de Embaixadas e Batalhas, Despedida. Seu entremezes mais costumeiros é o Boi, a Burrinha, o

⁵ Foi o primeiro bispo de Sobral e o segundo bispo de Uberaba.

Jaraguá, São Miguel a Alma e o Cão, Velho Anastácio, o Urso e o Italiano, o Sapo, Pai Tomé e Mãe Maria, a Sereia, o Bode, o Babau, o Lobisomem, o Guriabá, a Doida, o Cangaceiro e o Soldado, e o Gigante (BARROSO, 2008, s/p).

Os brincantes usam espadas e se trajam com saiotes, camisas de manga longa e uma espécie de bata ou colete adornado. O tecido geralmente é de cetim bem brilhoso, dar cor escolhida pelo grupo. Na cabeça usam um capacete, também chamado de Elmo, enfeitado com fitas e espelhos. Como destaca a figura a seguir.



Fig. 1. Brincante do Reisado dos Irmãos Discípulos de Mestre Pedro de Juazeiro-CE e sua vestimenta. Fonte: Acervo da autora - 2017.

Para todos verem: Fotografia na vertical de um brincante de Reisado que está vestido com um traje colorido de cetim que predomina as cores vermelho e azul. Ele usa na cabeça um capacete brilhoso com fitas, na imagem as fitas que aparecem são 2 amarelas no lado direito e uma azul do lado esquerdo, os tamanhos são diferenciados. Na imagem aparece uma plumagem vermelha por trás do capacete. Ele veste uma capa que tem as cores vermelha por fora e azul por dentro, usa uma blusa vermelha e uma espécie de colete adornado com espelhos, brilhos e com a figura de São Pedro, da qual o grupo é discípulo. Ele usa uma saia vermelha com 4 fitas de cetim colorindo as pontas nas cores: laranja, azul, rosa e verde claro. Por cima da saia tem uma espécie de cinto ou saiote que caem sob a saia adornado com espelhos e brilhos com a base do tecido na cor laranja. Usa meia vermelhas e um sapato marrom com solado branco. Na mão direita usa uma espada prata. A foto foi tirada na rua, em um momento de apresentação do grupo, ao fundo percebe-se carros estacionados em meio a escuridão. A direita da foto aparece parte do corpo de outro brincante com a mesma vestimenta.

Estes são os brincantes que ficam agrupados no que chamamos de cordão, organização espacial da brincadeira que os dispõem enfileirados, deixando geralmente o centro do terreiro livre para entrada de outros personagens ou cenas.

Os personagens do Mestre e Contramestre irão utilizar um figurino parecido com alguns elementos que destacam a sua função de liderança, como capacetes mais altos e o apito utilizado pelo Mestre, que conduz toda a brincadeira.

O Mateus é um palhaço que brinca livremente na dança. Ele é o elo de conexão entre o público e os demais brincantes, organiza também as entradas e saídas de personagens. Por vezes vem acompanhado de outros “Mateus” que juntos promovem momentos de muita comicidade. Seu traje também é adornado com fitas e espelhos, ao gosto do brincante. Geralmente utiliza uma calça comprida e blusa de manga longa, usa um chapéu em formato de cone, também conhecido como Cafuringa, e traz consigo um pandeiro.

Personagens de Reis e Rainhas se vestem conforme sua figura, com muitos brilhos e suas coroas. O figural de bichos é feito de materiais reciclados que montam a estrutura do animal, sendo conduzido por um brincante que corporifica a figura do bicho. Já os demais personagens se vestem conforme suas especificidades, alguns personagens fantásticos vêm trajados com máscaras, como é o caso do Guriabá, outros são feitos pela mesma lógica dos personagens de animais, como o Jaraguá.

O Reisado de Congo é uma manifestação que possui uma longa duração, peças, cenas e embaixadas podem ser diversas para cada grupo, por isso é importante o recorte e escolha desses grupos no momento de estudo, pesquisa e recriação dessas práticas brincantes.

Nos Reisados podemos notar a presença de brincantes das mais variadas idades. Os grupos são verdadeiras escolas do brinquedo, então cada criança que tem a experiência de vivenciar uma posição, vai passando para outras à medida que vai aprendendo. Assim, uma criança quando pequena começa fazendo figuras de dama ou príncipe, depois de um tempo pode começar a *botar* bicho, sendo um pequeno Jaraguá na brincadeira, por exemplo. Até chegar no cordão a criança já tem uma certa experiência. Esse processo de ensino e aprendizagem é vivo e dinâmico, se fazendo muitas vezes pela observação e tentativa de imitação, como afirma Barroso:

O aprendizado faz-se por duas formas: por imitação e através do contato corporal com o Mestre. É interessante observar que a imitação e o contato são exatamente as duas técnicas da magia simpática de comunicação entre os seres, de passagem de energia e de transmissão de conhecimento. No Reisado, o aprendizado por imitação faz-se com o aprendiz observando e

tentando repetir o procedimento do Mestre ou dos brincantes mais experimentados. Geralmente, o aprendiz põe-se nos derradeiros lugares da fila de figuras, imitando a que está imediatamente adiante dele ou a que brinca na vanguarda da fila, no caso o Embaixador (BARROSO, 1996, p. 96).

Neste cortejo, iremos partilhar sobre as experiências de ensino e aprendizagem do grupo, utilizando como recorte a dança dramática do Reisado de Congo Cearense, que no grupo leva o nome de: Reisado Guerreiros de Santo Expedito. Essa manifestação foi a primeira vivenciada por discentes e docentes após o retorno do isolamento social durante a pandemia do coronavírus

2. “Amanhã tô ensinando” – O Grupo Miralra em experiências de ensino e aprendizagem

O Grupo Miralra foi fundado em 1982 pela professora Lourdes Macena, é um programa de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará do campus Fortaleza (IFCE). Desde 82 o grupo atua com diversos alunos da própria instituição e da comunidade externa, assim além do ensino prático em danças e músicas tradicionais, o grupo favorece um encontro com a cultura popular a agregando a vida dos integrantes.

Nas manifestações populares brasileiras o saber geralmente é repassado de forma oral, em qualquer hora ou lugar, ao dançar, cantar ou conversar com um brincante, seja ele Mestre ou um integrante já se aprende muito sobre a festa, sobre a lida do trabalho, sobre o dia a dia da comunidade ou sobre a geografia do lugar, os povos que influenciaram aquela manifestação, dentre tantas outras informações históricas, geográficas, sociais e políticas.

Dentro do universo das culturas populares, se aprende a dançar dançando, a tocar, tocando e assim o aprendizado vai sendo inteiramente ligado a viver, ou seja, à vivenciar, experimentar. Para os mestres, se aprende a ser o miolo do Boi, sendo. Vivendo aquela experiência como se fosse o bicho, daí a frase: “sendo como se fosse”, faz todo o sentido, como Lourdes Macena afirma: “Sendo como se fosse expressa a capacidade de improviso que se deve ter para representar, o mais perto firmemente possível, aquilo que se deseja. É como se faz de conta que é o que se sabe conhecido ou que se imagina que seja” (MACENA, 2014, p. 15).

O Miralra, reconhece a sabedoria dos brincantes não apenas com a beleza e o encantamento da brincadeira, mas também com os modos de ensinar. Por isso, utilizamos o aprender a fazer, fazendo como uma metodologia de ensino possível.

Com anos de experiência no ensino e aprendizagem de práticas culturais, o grupo nunca imaginou que tivesse que readequar suas atividades por conta de uma pandemia. Nesse período de agravante cenário mundial, nossa Instituição manteve suas atividades em caráter remoto.

O Grupo manteve suas atividades durante o ano de 2020 realizando uma série de *lives*, projeto intitulado “Miralra na rede e na cena”⁶. Com o recurso do vídeo ao vivo na plataforma Instagram, Circe Macena e Rony Marques iniciaram o projeto ensinando coreografias online na plataforma. As primeiras *lives* não ficaram salvas, pois o próprio Instagram ainda não possuía essa ferramenta, depois de um mês os vídeos começaram a ficar salvos no perfil. Além do ensino de coreografias, fazíamos *lives* dialogando com o público sobre assuntos diversos, aulas em formato de *lives* ministradas pelos professores Nonato Cordeiro e Lourdes Macena, além de apresentações poéticas e performativas.

No ano de 2021 estávamos cansados do formato e decidimos retomar os encontros apenas com o grupo. Para isso criamos uma sala na plataforma Meet para termos encontros uma vez por semana. Nessa época nossos integrantes acabaram arranjando todo tipo de trabalho, perdendo a disponibilidade nos dois dias semanais. Além disso nosso intuito era promover encontro, conhecimento e felicidade, não queríamos tornar a vida ainda mais sacrificante.

Durante esse período pudemos cuidar mais de perto dos estudos a respeito das práticas culturais brincantes, trouxemos outros parceiros para falarmos dos mais infinitos assuntos e uma das brincadeiras que tivemos a oportunidade de estudar bastante foi o Reisado de Congo.

Já prevendo um retorno presencial no ano de 2022, Lourdes Macena começou organizar projetos para esse ano, pois o grupo completaria 40 anos de existência. Retornamos aos ensaios em fevereiro de 2022 e organizamos uma apresentação que ocorreria no final do mês de março, em comemoração ao nosso

⁶ Miralra na rede e na cena foi um projeto realizado pelo grupo no Instagram com uma série de *lives* as segundas e quartas-feiras às 19 horas. Você pode acessar pelo perfil @grupomiraira e pelo Canal do Youtube do grupo.

aniversário, no nosso Espaço Cultural Miralra, IFCE – campus Fortaleza.

Tivemos poucos ensaios para organizar tudo, além do material cênico possuíamos novos integrantes, principalmente no elenco da dança. Este tem sido o período na qual temos mais integrantes novos do que antigos, algo nunca vivenciado pelo grupo. Devido a isso tivemos um zelo maior no ensaio da coreografia e na fala sobre a brincadeira, porém tínhamos pouco tempo, então tudo foi vivido de forma muito intensiva.

Essa nova montagem do Reisado possui quase 20 minutos, então todos os ensaios foram voltados para o ensino da coreografia, que geralmente levam dois dias de encontro e em seguida ensaios voltados para limpar a coreografia e dar mais segurança aos brincantes.

Circe, diretora coreográfica afirma a importância em “ensaiar mas não deixar a apresentação enrijecida, mecânica. Pois se o Reisado é uma prática brincante, temos que permitir que nossos alunos possam compreender que nossa vivência passa pelo lugar do brincar, do improvisar. Então tem ensaio, tem coreografia alinhada, mas nada disso pode tirar a qualidade do brincar” [informação verbal]⁷

Para conhecer sobre o processo de ensino e aprendizagem do Reisado no Miralra, realizamos entrevistas com alguns integrantes, a fim de colher informações a partir de suas experiências na aprendizagem da coreografia. Como partilhamos no seguinte relato:

Foi muito bom! Desde que entrei venho tendo um outro olhar pela nossa cultura, ela é bem mais rica do que imaginei. Então pesquisei mais o que era o Reisado e o que ele significava ou homenageava. Encaixar os passos, personagens, músicas, pesquisas é bem melhor para entender [informação verbal]⁸.

Aqui destacamos o relato de uma integrante que está obtendo a primeira experiência artística através do grupo. Sua relação com conhecimento na área do patrimônio imaterial é bem pequena. Observa-se que essa é uma realidade atual no grupo, cujo integrantes possuem a primeira experiência tanto artística, como em danças tradicionais brasileiras. Logo, o primeiro contato com a brincadeira acontece por meio do corpo, na vivência da brincadeira.

⁷ Entrevista realizada com a professora Circe Macena em 18 de julho de 2022 pelo aplicativo *WhatsApp*.

⁸ Entrevista realizada com a brincante Sure Rocha Bezerra, de 14 anos, em 18 de julho de 2022 pelo aplicativo *WhatsApp*.

Percebemos esse processo de aprendizagem constante, a cada vez que se brinca, se conhece mais sobre seu próprio território. Por meio dessa experiência os integrantes têm contato com figurino, adereços e demais características do brinquedo, como outro entrevistado relata:

O meu processo de aprendizado do Reisado no Miralra foi, e está sendo, na verdade, porque continua sendo uma experiência riquíssima que ao longo desse semestre e desses seis meses a gente aprendeu algumas movimentações, aprendeu sobre os figurinos, aprendeu sobre a história e principalmente sobre o Reisado é que mais característico no Cariri, né? E foi um aprendizado muito bom, mas eu espero aprender mais ainda sobre sobre a história, sobre as movimentações, por que é uma dança muito bonita [Informação verbal]⁹.

Nós sempre incentivamos que os integrantes pesquisem e estudem as manifestações que dançam, para que assim possam dançar mais preenchidos de conhecimento da prática dançante e de seu território. Bem como insistimos que compreendam que esse aprendizado é constante, sempre estamos aprendendo e em momentos sempre estaremos ensinando. Visto que na chegada de um novo integrante, você já passa a compartilhar seu conhecimento e contribui com o aprendizado do outro. Como explica o terceiro aluno-brincante entrevistado:

Os integrantes que me ensinaram a dançar a primeira montagem de Reisado do grupo, [...] foram bastante pacientes ao ensinar os passos. Já na segunda montagem, para mim, o processo foi bem mais interessante, porque eu estava presente quando a coreógrafa Circe Macena criou a coreografia. Além disso, foi uma época em que os então integrantes do grupo estudaram vários passos isolados de alguns Reisados, estudaram a luta de espadas, estudaram diversas partes que compõem o Reisado isoladamente, e não só em uma coreografia. Eu amo a primeira montagem de Reisado do grupo, mas, quando eu cheguei, a coreografia já estava pronta. Já na segunda montagem, eu consegui participar da criação e do estudo que antecede essa criação. Em ambas, o processo de aprendizagem foi tranquilo, com muito estudo, prática, repetição e feedback. É interessante também perceber que os próprios integrantes do grupo me ensinaram a dançar Reisado. Não aprendi a dançar Reisado diretamente com a professora Lourdes Macena. Então, eles já aprenderam com as pesquisas e com os estudos dela e depois me ensinaram [informação verbal]¹⁰.

Esse relato explana bem o que buscamos refletir nesse artigo. O entrevistado, Rony Marques, que já possui 12 anos no grupo, então destacou suas duas experiências com as montagens distintas. Na primeira ele aprendeu com

⁹ Entrevista realizada com o brincante Diógenes Almeida Queiroz Segundo, de 36 anos, em 18 de julho de 2022 pelo aplicativo *WhatsApp*.

¹⁰ Entrevista realizada com o brincante Rony Cardoso Marques, de 28 anos, em 18 de julho de 2022 pelo aplicativo *WhatsApp*.

outros integrantes, que aprenderam com outros e com a professora Lourdes Macena, que assina a coreografia da primeira montagem.

Já para a segunda montagem, que ocorreu por volta do ano de 2019, antes de criar e decidir a coreografia, Circe buscou desenvolver uma espécie de oficinas, permitindo que os integrantes fizessem vivências em ritmos, passos, jogos de espadas, até decidir de fato o que seria coreografado. Quando a coreografia ficou pronta, os integrantes só precisaram encaixar todo o aprendizado anterior em uma certa sequência coreográfica.

Já nesse momento em 2022, os integrantes tiveram a experiência de aprender diretamente a coreografia, com o incentivo do estudo e pesquisa dessa manifestação, como sempre ocorre. Porém nesse ano Rony, já contribuiu com o ensino da coreografia para os novos integrantes, bem como ajudou com pequenas adaptações coreográficas que foram necessárias.

“Chegou, tenho dito. Chegou Guerreiros de Santo Expedito”

Após tantos ensaios é chegado o dia da apresentação. Quando toca essa canção, nossos alunos brincantes entram em cena, orgulhosos do aprendizado e felizes pela etapa vencida. Retornar aos palcos foi algo grandioso, mesmo com a apresentação em nossa sala de ensaio. O que para nós é muito simbólico, visto que a sala abriga o grupo desde o início da nossa história.

Nosso cortejo buscou tecer diálogos sobre o ensino e a aprendizagem baseado no universo educacional da cultura popular, cuja importância se estabelece pela experiência na prática artística em si. No caso do grupo, por meio da vivência na manifestação do Reisado de Congo Cearense, em um processo de ensino e aprendizagem entre docente brincantes e alunos brincantes que integram o grupo.

Por fim, nosso cortejo vai encerrando, mas seguiremos investigando sobre o Reisado Cearense em nosso projeto, buscando construir agora uma cartilha digital, que contribua com outras propostas de ensino e aprendizagem e para que possa servir de exemplo para outras brincadeiras.

*“Deu de madrugada, hora da nossa partida.
Meu povo todo adeus por despedida.
Adeus povo brasileiro dessa terra, nosso Reisado já vai se arretirando”*

Referências

BARROSO, R. O. C. **Reis de Congo**. Fortaleza. Ministério da Cultura. 1996.

BARROSO, R. O. C. **Reisado**: Um Patrimônio da Humanidade. Juazeiro do Norte: Banco do Nordeste, 2008.

BARROSO, R. O. C. **Teatro como Encantamento**: Bois e Reisados de Caretas. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2013.

MACENA, L. **Sendo como se fosse**: as danças dramáticas na ação docente do ator-professor. 2014. 300f. Tese (Doutorado em Artes) Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

NUNES, C. **O Reisado em Juazeiro do Norte-CE e os Conteúdos da História e Cultura Africana e Afrodescendente**: Uma Proposta para a Implementação da Lei Nº. 10.639/03. 2007. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2007.

Entrevistas por ordem de entrada no texto:

BEZERRA, Sure Rocha. Entrevista de Circe Macena em 18/06/2022. Fortaleza. Arquivo de texto. Aplicativo Whatsapp.

SEGUNDO, Diógenes Almeida Queiroz. Entrevista de Circe Macena em 18/06/2022. Fortaleza. Arquivo de áudio. Aplicativo Whatsapp.

MARQUES, Rony Cardoso. Entrevista de Circe Macena em 18/06/2022. Fortaleza. Arquivo de texto. Aplicativo Whatsapp.

Circe Macena de Souza (IFCE)
E-mail: circe.macena@ifce.edu.br
Atriz, Dançarina e docente de Fortaleza, Ceará. Professora do curso de licenciatura em Teatro e dos cursos técnicos integrados do IFCE- campus Fortaleza. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Cultura Folclórica Aplicada IFCE/CNPQ. Diretora Coreográfica do Grupo Miralra.

Bruno Victor Mariano Rodrigues (IFCE)
E-mail: bruno.victor.mariano09@aluno.ifce.edu.br
Discente no curso Técnico Integrado em Eletrotécnica pelo Instituto Federal do Ceará - Campus de Fortaleza, Bolsista do Programa de Iniciação Científica Junior (PIBIC-JR). Bolsista-Pesquisador do Grupo de Estudo em Cultura Folclórica Aplicada (IFCE/CNPQ)

Dança sem *boacumba*: macumbança em Centros de Socioeducação

Igor Fagundes (UFRJ)
Thaís Faustino de Souza (UFRJ)

Comitê Temático Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

Resumo: Este trabalho aborda o encontro de pesquisa de Igor Fagundes, docente dos cursos de Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde coordena o projeto “Macumbança”, com Thaís Faustino de Souza, licencianda em Dança na UFRJ e bolsista do Programa de Iniciação Científica no projeto citado. Em 2017 e 2018 Thaís promoveu oficinas de dança no Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa (CENSE PACGC), unidade feminina na cidade do Rio de Janeiro, a fim de uma abordagem ampla e não excludente do que pode ser “dança”, atrelada a questões de raça e gênero. Para desafiar os padrões de dança eurocêntricos, convocaram-se Helenita Sá Earp (2019) e Patricia Stokoe (1978) como referências. Para discutir raça e gênero, a obra de Luana Génot (2018) e Grada Kilomba (2019). O público à margem da sociedade que o repreende apresentou à Thaís o neologismo “boacumba”, a contrapor a negativada palavra “macumba”, conforme o racismo vigente em nível também religioso. Em diálogo com Luiz Antonio Simas (2021), Igor Fagundes e Thaís Faustino desdobraram o termo *macumba* a partir do sentido originário da palavra em kicongo *ma-kumba*, apontando a demonização introjetada ao termo pelo processo de colonização. O artigo também aborda a *macumba* presente na dança do *funk*, capaz de transformar morte em vida e tristeza em alegria rara, transgredindo pelo encantamento o que é cotidianamente marginalizado, excluído, exterminado.

Palavras-chave: DANÇA. BOACUMBA. MACUMBA. CENTRO DE SOCIOEDUCAÇÃO.

Keywords: DANCE. BOACUMBA. MACUMBA. SOCIAL EDUCATION CENTRE.

1. O que pode ser dança?

Este trabalho encruzilha duas ruas: em uma, Igor Fagundes, docente dos cursos de Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde coordena o projeto “Macumbança”, em vigência desde o ano de 2020. Na outra, Thaís Faustino de Souza, concluinte de Licenciatura em Dança pela UFRJ, bolsista do Programa de Iniciação Científica no projeto citado. Em 2017 e 2018, Thaís promoveu oficinas de dança no Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos

Gomes da Costa¹ (CENSE PACGC), unidade feminina na cidade do Rio de Janeiro, a fim de uma abordagem ampla e não excludente do que pode ser “dança”, atrelada a questões de raça e gênero. Uma vez autor e coautora deste texto, Fagundes e Souza serão evocados aqui como Igor e Thaisa, respectivamente.

Thaisa é uma mulher negra que, durante a infância e adolescência, não frequentou regularmente espaços de ensino de dança. Embora recebesse elogios ao dançar entre amigos e familiares, no início do curso de Licenciatura em Dança Thaisa desvalidava a sua maneira de dançar, acreditando que a forma como dançava não apresentasse técnica. Conforme salienta Sílvia Geraldi, “não é incomum ouvirmos estudantes em formação e que começam a atuar profissionalmente (na dança) reclamarem do fato de não terem técnica” (GERALDI, 2007, p. 79). Quando se apresentava às pessoas como licencianda em Dança, quase sempre Thaisa era questionada sobre os estudos acerca do balé na faculdade e até mesmo tratada como bailarina. Nunca lhe perguntavam se estudava danças como a capoeira, o jongo, o coco, o carimbó, o samba, o forró, o maracatu, que são danças originadas no Brasil, mas sempre a dança originada na Europa. Thaisa também percebia que, de algum modo, a coreografia na dança (certo modo canônico de entender, colonial e ocidentalmente, o sentido de coreografia) era utilizada como uma ferramenta de hierarquização, de tal maneira que dissociar um termo do outro – “dança” de “coreografia” – tenha se tornado difícil. O fato de demorar a aprender coreografias reforçava, em Thaisa, a crença de que não possuía técnica e a constante requisição do balé pelos que a associavam a uma bailarina – pelo fato de estudar Dança – impunha a sua consciência qual técnica ela deveria aderir ao seu repertório corporal: uma técnica específica, criada e executada originariamente por corpos brancos. Após ingressar no curso de Licenciatura em Dança, Thaisa teve contato com estudos que ampliaram a sua compreensão acerca do dançar e passou a entender que “técnica é [...] qualquer mecanismo ou estratégia idealizada para o corpo atuar no mundo [...]” (ALMEIDA, 2006, p. 195) e que todos os movimentos aprendidos e produzidos pelos corpos se dão a partir de técnicas, estando a mesma presente em tudo o que se faz e, sendo assim, em tudo o que se dança. Thaisa também passou a entender, após um intenso processo de desconstrução, que o balé tido como referência de técnica a ser adquirida na dança

¹ Centros de Socioeducação são espaços que acolhem menores infratores para o cumprimento penas judiciais.

denuncia no Brasil traços marcantes do colonialismo que pauta e estrutura as relações sociais.

Após incorporar um novo entendimento do que pode ser dança, Thaisa Faustino começou a sentir o desejo de levar a públicos externos à faculdade de Dança experiências que também os fizessem perceber suas potências corporais, como também passassem a questionar exclusões e padronizações raciais. Como em Helenita Sá Earp, professora emérita pioneira da dança na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), “A dança é intrínseca a todos os corpos” (EARP, 2011, p. 1 apud EARP; MEYER, 2019, p. 143). E foi com este pensamento que Thaisa deu início ao seu ciclo de oficinas de dança.

2. Negra mulher

Thaisa Faustino de Souza – artisticamente Thaisa Faustino – é modelo e atriz. No ano de 2017, ingressou em uma agência chamada Grupo Palco dos Mil Sonhos – GPMS Models, grupo teatral, cultural e de moda, que projeta autoestima negra, cidadania e arte: “Com o intuito de subverter uma lógica racista na qual modelos e atores negros representam uma minoria, o GPMS Models tem em seu *casting* pessoas negras em quantidade significativa” (SOUZA, 2022a, p. 15). Esta agência realiza trabalhos no Centro de Atendimento Integrado (CAI-Belford Roxo) – uma unidade de Centro de Socioeducação masculina. Thaisa recebeu do diretor da agência um convite para dar oficinas no Centro de Socioeducação pelo projeto idealizado e dirigido por ele, Projeto Cidadania & Arte – Jovens Sem Rostos. Thaisa deu um total de três oficinas neste espaço. As oficinas no CAI-Belford Roxo foram muito bem recebidas pelos jovens, porém, os estudos acerca da questão racial culminaram na sua atuação em outro lugar. No horizonte da discussão racial, Génot insurge a seguir como referência:

O livro **SIM À IGUALDADE RACIAL: raça e mercado de trabalho** (2018) ressalta que “O termo raça [...] teria pelo menos dois sentidos analíticos: um relativo à biologia genética e outro relativo à sociologia, usado para explicar a sua implicação na estruturação das relações raciais [...]” (GÉNOT, 2018, p. 35 apud SOUZA, 2022a, p. 25).

Neste sentido, “o conceito de raça entre humanos existe apenas socialmente, sem qualquer respaldo científico que o assegure biologicamente” (SOUZA, 2022a, p. 25). Thaisa, desde criança, sentiu na pele as dores do racismo e,

somado ao fato de ser negra, também é mulher, por isso, se torna constante alvo do racismo e do machismo. Grada Kilomba, em **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano (2019), ressalta que “o impacto simultâneo da opressão ‘racial’ e de gênero leva a formas de racismo únicas que constituem experiências de mulheres negras e outras mulheres racializadas” (KILOMBA, 2019, p. 79). Ao considerar toda a sua vivência de mulher negra, sabendo do racismo estrutural, como aborda Silvio Almeida (2017), que inferioriza o fenótipo negro e a cultura de matriz afro, Thaisa criou o projeto *É uma questão de cor*. Um projeto de dança para o desenvolvimento da inteligência corporal através de jogos, com abordagens críticas acerca do racismo instituído no convívio social e debates a partir do resgate de memórias dos participantes (SOUZA, 2022a, p. 34). Thaisa sentiu a necessidade de levar o projeto a uma unidade de Centro de Socioeducação feminina, e assim o fez, levando-o ao CENSE PACGC.

3. Dança no CENSE PACGC

No CENSE PACGC, havia dois grupos de jovens, os que faziam parte da internação provisória – ou seja, os que ainda não haviam passado pelo julgamento e poderiam retornar a liberdade a qualquer momento – e os jovens da internação definitiva – ou seja, jovens que já tinham passado pelo julgamento e seguiam como internos em cumprimento penal. Assim que foi apresentada à unidade de socioeducação e ao quadro de atividades, Thaisa recebeu a informação de que trabalharia com o grupo de jovens da internação provisória. Naquele período, por já ter levado oficinas de dança a outros espaços, Thaisa não imaginava que as propostas a serem oferecidas pudessem ter número expressivo de rejeição. No entanto, descobriu que o estranhamento às suas propostas de dança seria uma constante que se manifestaria de formas diversas. Rodas de conversa que culminassem em verbos a serem dançados constituíram um método muito presente em suas propostas, utilizando-se de temas que abordavam questões de raça e gênero, com o intuito de desconstruir frases, expressões e comportamentos racistas e machistas. Porém, a proposta soava demasiada inovadora às participantes da oficina, ao ponto de muitos dos movimentos explorados não serem entendidos pelas mesmas como dança. A cada participante, era dada a liberdade de deixar emergir a sua própria movimentação, única, isenta de cópias e sem a necessidade de

repetições. Movimentos livres, sem a imposição de padrões que os classificassem como movimentos bonitos ou feios, como propõe Patricia Stokoe (1978). Mas a formatação do entendimento do que pode ser dança se manifestava constantemente na relação das jovens com as oficinas, o que levou Thaisa Faustino a repensar e a reformular as propostas de dança continuamente.

Thaisa entendia que o colonialismo estava presente na rejeição das jovens, contudo, ainda assim, buscava aderir às diferenciadas propostas métodos que melhor pudessem fazê-las assimilar aquelas oficinas como de dança, como coreografias criadas em conjunto, a serem executadas algumas vezes. À privação da liberdade daqueles corpos – em sua maioria, não brancos – no convívio social era somada à privação da liberdade na dança dos mesmos, ambas fruto do colonialismo eurocêntrico, que lhes impunha a reclusão – reflexo perene da desigualdade social, que tem como projeto a marginalização de corpos que, ao serem excluídos, são capturados pelo Estado e, ao tentarem subverter uma lógica de privação, são captados pela criminalidade, esta muitas vezes utilizada com tentativa de escape à fome e à carência de recursos sociais básicos. Ademais, o colonialismo impunha e impõe àqueles corpos a anulação dos próprios movimentos, invalidados como *não dança*, na medida em que o juízo se pauta por técnicas específicas de movimentações restritas a determinados corpos e que, desse modo, inferiorizam todos as demais à parte do código hegemônico de movimentação.

Thaisa aprendeu muito com o público de jovens a respeito de suas práticas e abordagens de dança. Na primeira oficina levada ao CENSE PACGC, levou uma proposta na qual convidava a quem estivesse presente a sentar-se em roda, tendo a oportunidade de todas as participantes se apresentarem. No seu momento de apresentação, Thaisa falou sobre o trabalho que gostaria de fazer naquele dia. Na apresentação das participantes, pediu que dissessem o nome e se mudariam algo em si para ficarem mais bonitas. Ao fazer esta pergunta, buscou um ensejo para falar acerca dos padrões de beleza impostos na sociedade, um padrão branco, eurocêntrico. Depois, pediu que as participantes mantivessem um breve silêncio, fechassem os olhos e concentrassem a atenção na respiração e, depois, nos batimentos cardíacos. Uma jovem perguntou-lhe se iria iniciar uma oração e Thaisa respondeu que não estava lá para isso. A pergunta da jovem, de maneira evidente, denunciava mais um traço do colonialismo, devido ao fato de fazer silêncio e fechar os olhos ter sido diretamente associado à maneira de se conectar ao

sagrado, possivelmente, o de cunho judaico-cristão², embora aquela fosse uma oficina de dança. Ainda que aquele espaço fosse público, gerido por um Estado laico, as jovens recebiam, frequentemente, visitas de grupos pertencentes a igrejas protestantes, evangélicas. E evangélicas porque evangelizam, isto é, apregoam o evangelho como única possibilidade de “salvação”. Seja de “salvação” do vício das drogas, seja de “salvação” da criminalidade em geral, que, em sua maioria, é reflexo da própria colonização, outrora e a cada vez justificada pela pregação do cristianismo. A associação feita pela jovem, possivelmente, vinha imbricada com a fé colonizadora.

Grande parte das participantes não manifestou interesse na oficina e, por isso, decidiu parar de participar da atividade. Uma única participante permaneceu, manifestando movimentos que surgiram a partir do verbo “acabar”, derivado da roda de conversa do início do encontro e atribuído ao desejo que a jovem tinha de que o racismo acabasse. A maneira que estava a dançar atraiu a atenção de todas as pessoas presentes no espaço, inclusive de funcionários da limpeza. Ao perceber a atenção das jovens que haviam se colocado fora da oficina, Thaisa pediu que retornassem à atividade, porém, as respostas que recebeu foram: “Não sei fazer”; “É difícil”. Thaisa enfatizou que todo movimento pode ser aproveitado para a dança, sem julgamentos de bonito ou feio, mas, mesmo assim, não quiseram tentar. Em seguida, propôs uma conversa na qual todas as presentes dissessem o que gostavam de dançar. Todas foram unânimes ao mencionar o gênero *funk*.

Durante a oficina, Thaisa colocou algumas músicas de sua *playlist*, com ritmos variados, e as participantes não gostaram. Uma das músicas que Thaisa colocou foi *Menina Pretinha*, da Mc Soffia (2016). As participantes estranharam o ritmo e disseram que aquela música era macumba. Thaisa aproveitou esse comentário para conversar sobre o que seria macumba. A mesma pessoa que havia feito o comentário disse que macumba é um instrumento. Outra participante disse que se macumba fosse boa não seria macumba, seria “*boacumba*”.

4. Macumba ou *boacumba*?

O público à margem da sociedade que o repreende apresentou à Thaisa o neologismo “*boacumba*”, a contrapor a negativa palavra “macumba”, conforme o

² Conjunto de crenças herdadas do judaísmo e cristianismo.

racismo vigente em nível também religioso. Quando a sociedade de matriz colonial repreende, ela repreende em nome de Jesus: estar “repreendido” implica o acometido pelo demoníaco, pelo mal: pela má cumba! É neste sentido que a experiência de Thaisa se articula ao projeto de pesquisa *Macumbança*, de Igor Fagundes, o qual rasura justamente “macumba” e “dança” segundo uma possibilidade etimológica da palavra proveniente do idioma kicongo “cumba” (*kumba*), ora entendido como um ser encantado pela energia vital e criativa de um sagrado cheio de corpo. Nessa corporeidade concebido como sacralidade do e no profano, não há má cumba, não há um ser encantado cujo corpo possa ser lido como desencantado, isto é, não vitalizado, não divinizado. Não há, aí, nenhum corpo mau *kumba*! Tal poetização do corpo como divinação diz *kumba* (FAGUNDES, 2020). Em *ma-kumba*, *ma-* responde pelo plural dos corpos encantados, poeticamente manifestados em e como dança. No Centro de Socioeducação, as oficinas de Thaisa buscavam, portanto, *ma-kumba*. Nas macumbas brasileiras, ganham vez e voz os marginalizados e exterminados pela colonização, aqui entendida como fenômeno atual, de longa duração. Não apenas dançam, nos terreiros, deuses de matriz africana, mas os próprios africanos, indígenas e seus descendentes outrora e ainda agora sub-humanizados, desumanizados, pelo branco colonizador. Ganham vez e voz pretos velhos, como ainda hoje são alvos de racismo, apagamento, pretos novos (FAGUNDES, 2020): “malandros”, “pivetes” e demais tidos como “vagabundos”. Ganham vez e voz “pombagiras”: mulheres senhoras de seu corpo, afrontosas do machismo. Pretas jovens se *pombagiram* e quando, por exemplos, nas oficinas propostas resistem ao desencanto da margem sem dança, sem macumba, sem macumbança no Centro de Socioeducação. A estranheza repulsiva desses corpos revela, a um só tempo, a estranheza repulsiva com que o termo “macumba” ocupa o imaginário colonizado. Igor destaca Luiz Antonio Simas (2021), para quem a exclusão social é projeto de Estado, investido por estratégias fundadas na experiência da escravidão. A dominação do outro se articula mediante o corpo amansado pela catequese, pelo trabalho bruto, pela chibata, pelo confinamento em espaços precários (dos porões de navios negreiros, passando pelas senzalas, até chegar às cadeias, até chega a Centros de Socioeducação). O fim da escravidão exigiu novos confinamentos (em favelas, subúrbios, vagões de ônibus, trens lotados, penitenciárias). O desencantamento dos corpos se vincula ao projeto de desqualificação de camadas subalternas como

agentes de invenção de modos de vida. Se inicialmente foram criminalizadas as macumbas, a descriminalização não eliminou a repressão, já que apenas o isento de cultura preta, popular (a ciência, o cristianismo, a economia de mercado, a inclusão pelo consumo de bens etc.) garante cidadania aos corpos, ainda que precariamente e como subalternos.

Nome para toda herança negra (“sem luz”), “macumba” ultrapassa cultos religiosos e acolhe, depreciativamente, toda sabedoria de festa como fresta: toda a macumbança (FAGUNDES, 2020) de carnavais, cordões, blocos, bailes-charme, bailes-*funk*. Consistindo na produção de vida no precário, na medida em que revira morte no instante da alegria rara, ainda que provisória, a festa traz algum protagonismo para cidadanias negadas. É nela que o corpo se terreiriza, dança a fresta, mas não porque a vida se encontra isenta de traumas, lutos, mas pela razão inversa: porque há luto e luta, é preciso festa. De acordo com Simas (2021), o colonialismo gera sobras viventes, gentes descartáveis que não se enquadram na lógica hipermercantilizada e normativa do sistema. Algumas sobras viventes conseguem virar sobreviventes. Outras, nem isso. Os sobreviventes podem se tornar supraviventes – os capazes de driblar a condição de exclusão (de sobras viventes), deixar de ser só reativos ao outro (como sobreviventes) e ir além, inventando a vida como potência (supraviventes). É na supravivência (ou como nomeia Igor, é na macumbança) que o negro feminino se pombagira, adaptando-se aos espaços do precário, e subvertendo esses mesmos espaços ao praticá-los como terreiros de saberes dançados. E é como deflagração e disseminação de uma terreirização dos corpos que o *funk* passa, aqui, agora, a ser lido, tanto nas favelas e subúrbios quanto em um Centro de Socioeducação.

5. *Funk* como macumbança

O *funk* é um gênero musical originado nos Estados Unidos na década de 1960, tendo precursores negros. Por sua vez, o *funk* carioca – gênero musical muito solicitado pelas jovens do CENSE PACGC – surgiu nas periferias da cidade do Rio de Janeiro a partir da influência dos gêneros, também estadunidenses, *Funk Melody* e *Miami Bass*. Da década de 1980 até os dias atuais os bailes *funks* sofrem estigmas e preconceitos, como também atraem público majoritariamente não branco, periférico e estigmatizado (SOUZA, 2022b). A potência que o *funk* tem de

contagiar alegremente a todos os que o escutam e dançam é um ato transgressor, subversivo, diante das mazelas que assolam grupos de indivíduos marginalizados, podendo este ato ser associado, na macumbança proposta por Igor, a quatro das dezesseis qualidades do *òrìṣà Èṣù*³, presente em cultos de matriz africana, como candomblés, umbandas, quimbandas – cultos popularmente fundidos em um único-múltiplo termo: macumba! *Èṣù Bára* é a qualidade de *Èṣù* que corresponde ao senhor do corpo. É no corpo que se manifesta o movimento das danças, os movimentos que retratam momentos de lazer, distração, partilha e integração: recreação como recriação de vida, sobretudo no instante iminente e eminente da morte. Esta capacidade de transformação pode ser associada à qualidade *Èṣù Elegbára*, o senhor do poder mágico. A magia de *Elegbára* é a capacidade de transformar a política de abandono e morte, direcionada a corpos não brancos, periféricos, desassistidos, à margem, em vida e em centro de atenção. Com o *funk*, a magia acontece na resistência dos corpos a conflitos que, no cotidiano, assolam a existência de pessoas marginalizadas. Como tal, esta resistência se faz, em resiliência macumbante, re-existência. *Èṣù Odàrà*, senhor da alegria rara, advém no baile, como baile: na festa e como a festa. Ao som do tamborzão, corpos são enfeitados, dançam o prazer de estar na festa como lugar de conexão, coletivização, resgate de laços comunitários, de maneira que a alegria transfigure o desenfreado imperativo da morte. Diante disso, a potência de engolir a escassez, a falta, a miséria, a desconexão e desligamento dos corpos e, após regurgitação político-poética, cuspir de volta uma improvável fartura, multidão, reunião, reconexão, religação de corpos sob um excesso de euforia, dança, vida, encontra *Èṣù Enú Gbárijó*, que é a boca coletiva dos *òrìṣàs*. *Èṣù Enú Gbárijó* é engolir, regurgitar, digerir e devolver de modo transformado. *Èṣù Enú Gbárijó* é a coletiva boca que tudo come e, a um só tempo, a boca de que tudo dá.

Note-se, enfim, que *Bára*, *Elegbára*, *Odàrà* e *Enúgbàrijó* são qualidades de *Èṣù*, são forças que reiteram *Èṣú*, um deus não branco, um orixá de matriz africana, iorubá, certamente o signo maior da demonização das macumbas pelo colonialismo, seja na África, seja no Brasil, mas aqui, ao revés, signo maior, matriz e motriz da divinização (encantamento) dos corpos enquanto macumbança. Sem *Èṣú*, nenhum sagrado ganha corpo, palavra, dança, linguagem. *Èṣú* é justamente orixá da

³ As qualidades de um *òrìṣà* são como características que o mesmo possui.

linguagem, da incorporação, do diálogo, da comunicação, da encruzilhada. A macumbança de Igor se ocupa desta encruzilhada entre cultura letrada e cultura popular; saberes acadêmicos e sabenças da rua; ciências e artes, ciências e religiosidades; religiosidades e artes. Se a academia precisa sair à rua para dar escuta e voz ao que historicamente desprestigia e cala e, na recíproca, se cabe deixar a rua enquanto rua entrar na academia, desfazendo binarismos de centro e margem, também convém a qualquer espaço isolado e isolador, cerceado e cerceador – tal como o de um centro de socioeducação, presídio, cadeia e demais modos de prisão – a experimentação socioeducativa do transe e trânsito – ir e vir da rua ao corpo, ir e vir do corpo à rua, sabendo-se que “rua” aí responde não só a um espaço geográfico, extensivo, a um território definido, mas, sim, a um espaço poético, intensivo, a um terreiro aberto, investido de possibilidade, isto é, efetiva chance de transformação om vista à liberdade.

Embora não seja Thaisa nascida, como Igor, na cidade do Rio de Janeiro; embora tenha vivido Thaisa a maior parte de sua vida em Queimados, na baixada fluminense, ela cresceu ouvindo e dançando o *funk* carioca, que se expandiu por todo o estado, sendo até hoje admiradora deste gênero. Thaisa compreende que a alegria é a potência macumbante que também a afeta quando ouve e dança o *funk*, e talvez seja essa mesma alegria que contagia até os que desdenham do gênero periférico, quando se encontram em festas e quaisquer outros ambientes que o tocam e/ou sejam por ele trocados. Pela coletiva boca de Exu, o *funk* estadunidense se transforma em brasileiro e, ainda mais, carioca. *Enú Gbáríjo* transforma a dor da exclusão diária em *Odàrà*, no rebolado e passinho do *funk*.

Embora, inicialmente, rejeitado, era o tambor macumbante do *funk* que atraía e encantava – transformava e, de algum modo, liberava e libertava – as jovens do Centro de Socioeducação: meras sobreviventes de um sistema, meras sobras viventes, estas jovens eram, de certa maneira, chamadas a oficinais-rituais – performances, performatividades – de sobrevivência, encontrando maneiras próprias e as mais improváveis de dançar, isto é, as mais improváveis chances de viver e efetivamente *ser*, transgredindo a ordem branca de movimentação em suas várias dimensões de isolamento, encarceramento exclusão. Na macumbança do *funk*, as jovens encontravam *Odàrà* e, mesmo que inconscientemente, cultuavam e sacralizavam o que outrora era – e ainda é – considerado demoníaco. No coletivo (ma-) dos corpos encantados (-*kumba*), ou seja, na macumba, as jovens respondiam

com dança aos estigmas impostos pelo branco colonizador e, ainda que os mesmos estigmas fossem refletidos em seus discursos, a *boacumba* se fazia inexistente na exaltação da cultura vinda de corpos não brancos, marginalizados e sub-representados.

Referências

ALMEIDA, M. V. M. **A selvagem dança do corpo**. Campinas, 2006. 271 f. Dissertação (Doutorado em Educação Física) Pós Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU>. Acesso em: 07 set. 2022.

EARP, A. C. S.; MEYER, A.; VIEYRA, A. (Ed.). **Helenita Sá Earp: Vida e Obra**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2019.

FAGUNDES, I. **Macumbança**. Guaratinguetá (SP): Penalux, 2020.

GÉNOT, L. **Sim à igualdade racial: raça e mercado de trabalho**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

GERALDI, S. Representações sobre técnicas para dançar. **Húmus**, Caxias do Sul, p. 77- 87, 2007.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MANUELA, M. **Qualidades do Orixá Exu**. 2008. Disponível em: <https://ocandomble.com/2008/09/02/qualidades-de-exu/>. Acesso em: 07 set. 2022.

SIMAS, L. A. **Pelintras e padilhas: a dança dos corpos encantados**. Folha de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/pelintras-e-padilhasdanca-dos-corpos-encantados/>. Acesso em: 07 set. 2022.

SOFFIA, MC. **Menina Pretinha**. 2016. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mc-soffia/menina-pretinha/>. Acesso em: 07 set. 2022.

SOUZA, T. F. **Dança em Centros de Socioeducação e escolas: questões raciais na potência do mover**. Rio de Janeiro, 2022a. Monografia (coordenação de Licenciatura em Dança) Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SOUZA, T. F. **Funk carioca: a macumbança dos bailes**. 2022b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xkxCfc1qE7Y>. Acesso em: 07 set. 2022.

STOKOE, P. **Expressão Corporal**: guia didático para o professor. Tradução Mabel Botelli. Argentina: Editorial Ricordi, 1978.

Igor Fagundes (UFRJ)

E-mail: igortsfagundes@gmail.com

Professor do Programa de Pós-Graduação em Dança e das graduações em Dança da UFRJ. Doutor em Poética (UFRJ) e Coordenador do Projeto “Macumbança”.

Thaís Faustino de Souza (UFRJ)

E-mail: thaisfaustino92@gmail.com

Licencianda em Dança pela UFRJ e Bolsista do Programa de Iniciação Científica da UFRJ no Projeto “Macumbança”.

1992

Exú e a Encruzilhada como prática de pesquisa em dança junto aos terreiros de Matriz Africana

Ivy Marins Brum Viana de Souza (UFRJ)

Tatiana Maria Damasceno (UFRJ)

Comitê temático Dança e(m) Cultura poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

Resumo: Este artigo traz um diálogo entre a Pedagogia das Encruzilhadas (RUFINO, 2019), a ideia do Pesquisador Cambono apontado por Simas e Rufino (2018), e a forma de pesquisa denominada “Ser Afetado” (FAVRET-SAADA, 2005) para compor reflexões sobre metodologia de pesquisa em dança junto aos Terreiros de Matrizes Africanas, como um contragolpe as metodologias coloniais e possibilidade integrada de pesquisa prática-teórica, comprometido com o fazer social, ético e político ao quais estes territórios estão envolvidos. A Pedagogia das Encruzilhadas é apontada por Rufino (2018) como um projeto de educação poético, político e ético tendo Exú como seu fundamento, sendo apresentado como força motriz, de princípio, invenção e impressibilidade. Para isso o autor faz importantes considerações para se pensar a encruzilhada de Exú como campo de pesquisa.

Palavras-chave: METODOLOGIA EM DANÇA. TERREIROS DE MATRIZ AFRICANA. EXÚ. ENCRUZILHADA

Abstract: This article brings a dialogue between the Pedagogy of Crossroads (RUFINO, 2019), the idea of the Cambono Researcher pointed out by Simas and Rufino (2018), and the form of research called “Being Affected” (FAVRET-SAADA, 2005) to compose reflections on dance research methodology with the Terreiros de Matriz Africanas, as a counter-coup to colonial methodologies and an integrated possibility of practical-theoretical research, committed to the social, ethical and political action to which these territories are involved. The Pedagogy of the Crossroads is pointed out by Rufino (2018) as a poetic, political and ethical education project having Exú as its foundation, being presented as a driving force, of principle, invention and impressibility. For this, the author makes important considerations to think about the crossroads of Exú as a field of research.

Keywords: DANCE METHODOLOGY. TERREIROS OF AFRICAN ORIGIN. EXU CROSSROADS

1. Introdução

Propomos um diálogo entre a Pedagogia das Encruzilhadas (RUFINO, 2019), a ideia do Pesquisador Cambono apontada por Simas e Rufino (2018), no livro Fogo no Mato - A Ciências Encantada das Macumbas e a forma de pesquisa denominada “Ser Afetado” (FAVRET-SAADA, 2005) para compor uma metodologia

de pesquisa em dança junto aos Terreiros de Matrizes Africanas, como um contragolpe as metodologias coloniais e possibilidade integrada de pesquisa prática-teórica, assim como já é feito dentro dos Terreiros.

A Pedagogia das Encruzilhadas é apontada por Rufino (2018) como um projeto de educação poético, político e ético tendo Exú como seu fundamento. Na Pedagogia da Encruzilhada Exú é apresentado como força motriz, de princípio, invenção e impressibilidade. O autor faz alguns apontamentos importantes de compreender para se pensar a encruzilhada de Exú como campo de pesquisa:

A encruzilhada não é mera metáfora ou alegoria, nem tão pouco pode ser reduzida a uma espécie de fetichismo próprio do racismo e de mentalidades assombradas por um fantasma cartesiano. A encruzilhada é a boca do mundo, é tecnologias e poéticas de espantar a escassez abrindo caminhos (RUFINO, 2019, p. 5).

Enquanto candomblecistas, compreendemos a encruzilhada como campo de possibilidade e interação aberta para a descoberta, Rufino (2018) afirma a necessidade de se desapegar do conceito cartesiano da encruzilhada, e incorporar uma perspectiva baseada em Exú fundamentado nas sabedorias de Terreiro. Como possibilidade de pensar uma metodologia de Pesquisa prático-teórica em dança, trazemos para o diálogo o conceito do Pesquisador Cambono (SIMAS; RUFINO, 2019), em que os autores apresentam a importância de o pesquisador assumir a postura do cambono. Nos terreiros o cambono é o papel de quem auxilia em todas as funções que forem necessárias e que lhe seja permitido fazer.

Ao encontro do que Simas e Rufino (2018) propõem a respeito do Pesquisador Cambono e na Pedagogia das Encruzilhadas (RUFINO, 2019), sobre se afetar pelo processo na encruzilhada de saberes, para somar ao diálogo temos as contribuições de Jeanne Favret-Saada (2005) a respeito do que ela apresenta como uma proposta de metodologia de pesquisa em que ser afetado está embrincado com o processo de investigação.

Estes são caminhos ao qual estamos discutindo como possibilidade de orientação metodológica para uma ação em campo, em busca de uma investigação em dança teorizada e teorizada dançada, que esteja comprometida com os fazeres políticos e sociais dos terreiros e aberta aos encontros, dúvidas e mudanças de caminhos. Uma metodologia que permita traçar caminhos como Exú, que engole algo para cuspir transformado, matando o pássaro ontem com a pedra que só atirou

hoje.

2. O Terreiro: As macumbas e as sabedorias de Encante

O processo ao qual se deu a formação dos terreiros no Brasil configura uma importante estratégia de resistência e reinvenção da vida a partir da maior migração forçada da história. O tráfico transatlântico de negros, que aqui foram escravizados, se apoiou na lógica cristã de que os sujeitos não-brancos não possuíam alma e por isso podiam ser destituídos de qualquer aproximação da condição de humanos. Afastados de seus territórios, famílias e crenças, foram também condenados à impossibilidade de manutenção da sua cultura em território brasileiro.

O processo de escravização no Brasil tentou destituir os povos afro-pindorâmicos de suas principais bases de valores socioculturais, atacando suas identidades individuais e coletivas, a começar pela tentativa de substituir o paganismo politeísta pelo cristianismo puro monoteísta (BISPO, 2015, p. 37).

São nessas condições que os terreiros começam a surgir e se estruturar no Brasil, como uma estratégia de sobrevivência física e subjetiva desses sujeitos. Os terreiros foram, e são até hoje, uma possibilidade de reestruturação de laços familiares, territoriais e culturais.

A esse pensamento se deveram a recriação e a preservação de uma forma social caracterizada por organizações litúrgicas (egbé) ou comunidades-terreiros, que se armaram como polos de irradiação de um complexo sistema simbólico, continuador de uma tradição de culto a divindades ou princípios cosmológicos (orixás) e ancestrais ilustres (egun) (SODRÉ, 2017, p. 104).

Por muitos anos, mesmo após o período ao qual a escravidão foi legalizada, as práticas de terreiro eram condenadas e proibidas. Até agosto de 2020, o maior acervo de peças da cultura afro-brasileira estava sob a tutela da Secretaria de Polícia Civil do Rio de Janeiro. Esse acervo foi recolhido através da perseguição que se realizava no século XX de criminalização das práticas de terreiro. Além disso, é importante ressaltar que, mesmo após o período abolicionista, diversas eram as formas de segregação das populações não-brancas. Sem direito de acesso a saúde e nem a educação formal oferecida pelo país. Assim, os terreiros eram também locais de cuidado para saúde, para educação, e para a continuidade de saberes

culturais que foram preservados e mantidos vivos, para que hoje tenhamos conhecimento. “É na emergência por outros saberes, lançados como possibilidade de encantamento do mundo, que firmamos os pontos entoados em nossos terreiros/mundo” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 46).

Não é de se espantar que toda perspectiva encantada trazida pelos terreiros tenham sido (e ainda são) demonizadas e atribuídas conceitos que nunca estiveram dentro da lógica dos terreiros. Entre tantas palavras e práticas distorcidas e condenadas pela visão europeia-branca-cristã está a palavra macumba, sendo o macumbeiro aquele que pratica a macumba. Diversos significados foram atribuídos ao longo da história. Simas e Rufino (2018, p. 07) dizem que “a expressão macumba vem muito provavelmente do quicongo *kumba*: feiticeiro (o prefixo “ma”, no quicongo, forma o plural). *Kumba* também designa os encantadores das palavras, poetas.” E é a partir dessa perspectiva que nos assentamos aqui. Entendendo então por macumbeiro aquele que pratica e compartilha do encantamento, que vive a partir da palavra cantada, dançada, tocada, vivida e alimentada na corporificação dos saberes.

Macumbeiro: a definição de caráter brincante e político, que subverte sentidos preconceituosos atribuídos de todos os lados ao termo repudiados e admite as impurezas, contradições e rasuras como fundante de uma maneira encantada de se encarar e ler o mundo no alargamento das gramáticas (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 7).

As macumbas se assentam como práticas de sabedorias, “[...] como um complexo de saberes que forjam epistemologias próprias, cosmopolitas e pluriversais” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 27). O corpo macumbeiro é o corpo encantado, “o corpo como um microcosmo do espaço amplo (o cosmo, a região, a aldeia, a casa), igualmente feito de minerais, líquidos, vegetais e proteínas, o que faz da conquista simbólica do espaço uma espécie de tomada de posse da pessoa” (SODRÉ, 2017, p. 151). “A complexa trama de práticas de saber que compõe a málgama macumba é fundamentada nas circulações de experiências que forjam uma espécie de gramática própria” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 26).

Eis a encruzilhada transatlântica e os corpos pretos como os primeiros terreiros inventados nas experiências de trânsito contínuo. Suporte de memórias e sabedorias que em diáspora inventaram outros saberes, mundos, cotidianos, territórios e possibilidades de sobrevivência em forma de potência de vida: terreiros (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 47).

3. Exú e a Encruzilhada

Como nos diz Simas e Rufino (2018, p. 20) “a experiência da escolarização no Brasil é fundamentada pelo colonialismo europeu-ocidental e pelas políticas de expansão e conversão da fé cristã”. As culturas ocidentais colonizadoras forjam a verdade e caminham em direção a ela na tentativa de anulação do outro. Nessa perspectiva Simas e Rufino (2018) também apontam que:

A presença dos encantos nas bandas de cá do Atlântico dimensionam a não redenção do projeto colonial. O dono da rua, morador da encruzilhada, manteve a dinamização das invenções da vida nas esquinas da modernidade. Se o cristianismo edificou a cruz como égide de seu projeto de dominação, aqui nós reinventamos o mundo transformando a cruz em encruzilhada e praticando-a como campo de possibilidade (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 20).

Através de uma perspectiva do cruze buscamos um fazer em dança que se realiza no encontro das dinâmicas corporais, nas variações. Exu: elemento constitutivo, [...] o elemento dinâmico, [...] de tudo o que existe (SANTOS, 2012, p. 140). Exú move e conduz toda a relação dinâmica. Toda possibilidade de variação conduzida, é por Exú que aparece e se mostra, pois Exú é a possibilidade de mover nas variantes dos elementos e das forças dinâmicas. Santos (2012) nos diz que:

[...] cada òrisà possui seu Èsù, com o qual ele constitui uma unidade. Na realidade, é o elemento Èsù de cada um deles que executa suas funções. No ‘terreiro’, cada òrisà é acompanhado de seu Èsù particular (SANTOS, 2012, p. 141).

Assim, cada corpo possui também o seu Exú. Exú é o princípio de individualização e multiplicidade. Que escapa a cada tentativa de rotulação, que aparece em cada corpo, mas se desdobra e multiplica-se, deixando ver infinitas outras possibilidades. Ao comunicador que as palavras não dão conta. Exu é o Orixá que traz o conceito lorubá do movimento das massas e de cada corpo material. “Èsù não pode ser isolado ou classificado em nenhuma categoria. É um princípio” (SANTOS, 2012, p. 141).

Exú aparece no eixo e na periferia como toda possibilidade de mover. Todo caminho percorrido, no entre do percurso está Exú, no início e no fim. No encontro de cada caminho cruzado está Exú nas suas múltiplas variantes. Exú esta em cada encontro, em cada corpo, em cada entrada, em todas as possibilidades. Em cada nova descoberta, em tudo que aparece e vem a ser. Em todo encontro de

forças mostra-se Exú antes, possibilitando aparecer. Nas encruzilhadas esta o encontro de forças, surgindo infinitas possibilidades de mover. Multiplicado ao infinito como Exú, são as possibilidades qualitativas de combinação de força/energia empregada ao movimento e relação de abandono ou resistência à gravidade. Em cada encontro de possibilidades, na multiplicidade de qualidades de movimento, está Exú. Exú está associado ao movimento espiralado, como nos diz Santos (2012):

Uma análise da imagem Òkòtò com que Èsù está associado é essencial... O Òkòtò é uma espécie de caracol e aparece nos motivos das esculturas e como emblema entre os que fazem parte do culto de Èsù. Ele consiste em uma concha cônica cuja base é aberta, utilizado como um pião. O Òkòtò representa a história ossificada do desenvolvimento do caracol e reflete a regra segundo a qual se deu o processo de crescimento; um crescimento constante e proporcional, uma continuidade evolutiva de ritmo regular. O Òkòtò simboliza um processo de crescimento. O Òkòtò é o pião que apoiado na ponta do cone – um só pé, um único apoio – rola “espiraladamente” abrindo-se a cada revolução, mais e mais, até converter-se numacircunferência aberta para o infinito (SANTOS, 2012, p. 143).

Em busca de uma investigação em dança comprometida com os fazeres políticos e sociais dos terreiros e aberta aos encontros, dúvidas e mudanças de caminhos, acreditamos em um fazer que permita traçar caminhos como Exú, engolindo dos golpes colonialistas para cuspir transformação. Que permita aproximar das sabedorias de encantamento das macumbas nas práticas acadêmicas em dança.

Aqui saímos em dupla para o ganho. Se for para vestir carapuças, que façamos como Exú, com uma banda em cada tom. Para quem nos observa, basta desatar o verso e brigar por uma verdade que não almejamos. Se nessa gira baixam intelectualidades, a que nos pega é a da encruza, a de um dizer com vários entenderes. Para quem cospe marafo na encruza não há universalismo que se sustente, qualquer pretensão é desmantelada na primeira vibração do transe. Para quem versa em mais de uma gramática só se contitui saber no cruzo, e a catequese epistemológica do Ocidente europeu já não mais assombra, porquê nós cumprimos o rito, praticamos o ebó (SIMAS; RUFINO, p. 15).

A Pedagogia das Encruzilhadas é apontada por Rufino (2018) como um projeto de educação poético, político e ético tendo Exú como seu fundamento e aponta que:

Na relação com o empreendimento colonial, seja nas Américas ou em África, Exú é lançado a inúmeras violências, formas de regulação, castração e desencante. É em meio às suas travessias, cruzos e reinvenções que ele se destaca como potência que se reinventa a partir dos cacos

despedaçados. Senhor das gingas, dribles e esquivas, absorve os golpes sofridos e os refaz como acúmulo de força vital, engole tudo que há e vomita de maneira transformada (RUFINO, 2019, p. 77).

Exú é força motriz, de princípio, invenção e impressibilidade. Por isso, trazemos o traçado da encruzilhada de Exú como prática de pesquisa. “Haveremos de nos inspirar em Exu para praticarmos estripulias nos conhecimentos, na vida e na arte” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 23). “A encruzilhada é lugar radial de centramento e descentramento, interseções e desvios, texto e traduções, confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergência, unidade e pluralidade, origem e disseminação” (MARTINS, 2003, p. 70).

A perspectiva do cruzo parte da implicação de que não há como pensar as produções de saber presentes em determinadas práticas culturais sem que nos afetemos e nos alteremos por aquilo que é próprio delas. O cruzo como exercício de rasura e encante conceitual postula-se como parte do caráter teórico-metodológico assente na epistemologia das macumbas. A perspectiva do cruzo na produção de conhecimento configura-se como uma resposta responsável, orientada pelo reconhecimento de que nos formamos, sempre, a partir da relação e do acabamento que nos é dado pelos outros (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 33).

Assim, nos apoiamos em uma prática de pesquisa em dança em que Exú está no eixo da prática, tendo a sua encruzilhada como abertura de encontros e possibilidades. Pois “a encruzilhada desconforta; esse é o seu fascínio. O que dizemos dessa história toda é que nossas vidas nós mesmos encantamos” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 23).

4. A Pesquisa como Ato de Cambonagem

Tendo a epistemologia das macumbas como uma ciência e tecnologia encantada, uma sabedoria que canta, dança, batuca, dar de comer e encanta cada corpo. Os autores Simas e Rufino (2018) trazem a ideia do pesquisador cambono como uma atitude de quem pesquisa. Nessa perspectiva os autores nos propõem a prática do pesquisador como cambono, sendo fiel a dúvida, ao imprevisto, ao improvisado e a abertura de novos caminhos. “Sentir, fazer e pensar nas sabedorias das macumbas brasileiras nos exige o exercício da dobra” (SIMAS; RUFINO, 2018). “Confrontar as dicotomias produzidas nas tradições de pensamento que não reconhecem as noções de teoria e prática como parte de um único fazer é uma das implicações fundamentais do que aqui propomos” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 26).

É nessa perspectiva que abordamos a ideia do Pesquisador Cambono (SIMAS; RUFINO, 2018), como contribuição para uma possibilidade do fazer em dança alinhado com interesses e formas de existir dos terreiros. Entendemos a prática como teoria e a teoria como prática. Em que prática e teoria são relações interdependentes, até porque, para as macumbas brasileiras, a teoria não está distante do corpo, a teoria mora na prática e vice-versa. Não tem como haver um sem haver outro. O corpo é o fenômeno da sabedoria movimentada. A experiência é o centro do saber-fazer.

A busca, neste caso, é pela mobilidade constante. Os caminhos, ao invés de apresentados como lineares, devem ser codificados em encruzilhadas. É nesse sentido que a partir dos saberes assentados nas epistemologias das macumbas destacamos o ato de se fazer pesquisa como prática de quem cambona. Em outras palavras, destacamos as possibilidades das práticas de rodopio, cruze e encanto a partir da atitude do pesquisador cambono (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 36).

Tendo como atitude de pesquisa o movimento para gerar conhecimento em encantamento de pesquisa, apresento o que Simas e Rufino (2018, p. 37) discorrem sobre o que é, no terreiro, as atitudes de cambonagem:

O direcionamento da questão não se esgota em uma única resposta. O fazer, assim como as compreensões possíveis acerca do fazer, é inacabado. Por mais que encontremos alguns registros que tentem diagramar as práticas de cambonagem, sabemos que nos cotidianos dos terreiros ela é um fazer aberto. Assim, o cambono é uma espécie de auxiliar de pai de santo e das próprias entidades que, ao mesmo tempo, atua como um 'faz tudo' no terreiro: ele varre o salão, acende o chachimbo da vovó, sustenta o verso nos corredos, organiza a assistência, auxilia os consulentes, despacha a entrada, opera como tradutor nas consultas, registra o receituário, toma bronca e é orientado. Sem delongas, o cambono firma o ponto e segura a pomba em um terreiro (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 37).

Desta forma, a atitude de cambonagem é o centro para uma pesquisa feita na encruzilhada de Exú. Aberta aos encontros, buscando “[...] um saber cismado, aquele que é aliado da dúvida” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 40). Em um saber aliado com o fazer, onde “o conhecimento é compreendido não como acúmulo de informação, mas como experiência” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 38). “Na lógica do pesquisador cambono é prudente que se recuse qualquer condição de conhecimento prévio que venha afetar os princípios que inferem mobilidade nas dinâmicas do saber” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 38).

5. Deixar afetar

Ao encontro do que Simas e Rufino (2018) propõem a respeito da atitude do Pesquisador Cambono, sobre se afetar pelo processo na encruzilhada de saberes, trazemos para o diálogo as contribuições de Jeanne Favret-Saada a respeito do que ela apresenta como uma proposta de metodologia de pesquisa em que ser afetado está embrincado com o processo de investigação.

Favret-Saada (2005) é uma antropóloga etnográfica que ao realizar uma pesquisa sobre a feitiçaria em uma localidade camponesa na França se depara com a afetação como necessidade para sua prática de pesquisa. A autora relata diversos caminhos que fizeram questionar seus métodos de pesquisa enquanto etnógrafa em um campo de investigação ao qual buscava contribuir para localidade. Nesse percurso ela apresenta o caminho que trilhou se deixando ser afetada pelo campo de pesquisa como prática metodologia. A autora aponta a necessidade de aceitar participar e interagir com o meio, como forma de atuação junto ao território, assim ela pontua que “aceitar ‘participar’ e ser afetado não tem nada a ver com uma operação de conhecimento por empatia, qualquer que seja o sentido em que se entende esse termo” (FAVRET-SAADA, 2005, p. 158). Destacando que ser afetado pelo espaço não é o mesmo que ser empático ao grupo, percorrendo a cerca de algumas concepções de empatia ela ressalta seu posicionamento:

Vou considerar as duas acepções principais e mostrar que nenhuma delas designa o que pratiquei no campo. Segundo a primeira acepção (indicada na Encyclopedia of Psychology), sentir empatia consistiria, para uma pessoa, em ‘vicariously experiencing the feelings, perceptions and thoughts of another’. Por definição, esse gênero de empatia supõe, portanto, a distância: é justamente porque não se está no lugar do outro que se tenta representar ou imaginar o que seria estar lá, e quais “sensações, percepções e pensamentos” ter-se-ia então. Ora, eu estava justamente no lugar do nativo, agitada pelas “sensações, percepções e pelos pensamentos” de quem ocupa um lugar no sistema da feitiçaria. Se afirmo que é preciso aceitar ocupá-lo, em vez de imaginar-se lá, é pela simples razão de que o que ali se passa é literalmente inimaginável, sobretudo para um etnógrafo, habituado a trabalhar com representações: quando se está em um tal lugar, é-se bombardeado por intensidades específicas (chamemo-las de afetos), que geralmente não são significáveis. Esse lugar e as intensidades que lhe são ligadas têm então que ser experimentados: é a única maneira de aproximá-los. Uma segunda acepção de empatia – *einfühlung*, que poderia ser traduzida por comunhão afetiva – insiste, ao contrário, na instantaneidade da comunicação, na fusão com o outro que se atingiria pela identificação com ele. Essa concepção nada diz sobre o mecanismo da identificação, mas insiste em seu resultado, no fato de que ela permite conhecer os afetos de outrem. Afirmo, ao contrário, que ocupar tal lugar no sistema da feitiçaria não me informa nada sobre os afetos do outro; ocupar tal lugar afeta-me, quer dizer, mobiliza ou modifica meu

2001

próprio estoque de imagens, sem contudo instruir-me sobre aquele dos meus parceiros (FAVRET-SAADA, 2005, p. 158).

Simas e Rufino (2018, p. 37) dizem que “o pesquisador em atitude de cambono nos desloca e nos coloca diante de uma intrigante condição, pois nos lança na porteira da condição de não saber e da emergência do ato de praticar”. É estar aberto para as afetações do fazer no campo de possibilidades que nos coloca em ato de uma pesquisa encruzilhada. “A gira se firma a partir de muitas lógicas e o pesquisador cambono deve estar de corpo aberto para afetar-se por algumas que lhe cruzarão” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 36).

Favret-Saada (2005) ainda nos aponta uma importante reflexão, afirmando que permitir ser afetado não implica:

[...] identificar-se com o ponto de vista nativo, nem aproveitar-se da experiência de campo para exercitar seu narcisismo. Aceitar ser afetado supõe, todavia, que se assumo o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer. Pois se o projeto de conhecimento for onipresente, não acontece nada (FAVRET-SAADA, 2005, p. 158).

Com as contribuições aqui abordadas, apontamos um caminho de metodologia de pesquisa em dança junto aos terreiros, onde a teoria e prática são indivisíveis. Onde o corpo e sua vivência estão integralmente comprometidos com as sabedorias movimentadas no seu campo de pesquisa. De forma que o pesquisador se coloque na encruzilhada de possibilidades, assumindo o papel da cambonagem e se deixando afetar, trazendo a sua perspectiva para a pesquisa e não mais falando sobre o outro, mas se colocando no lugar de quem vivencia, de quem se afeta e se transforma pelo campo. Convocando Exú para transformar, criar, multiplicar e transgredir. “Exu nos oferta enquanto uma outra possibilidade de repensar o mundo em uma perspectiva crítica a uma lógica contemporânea ocidentalizada” (MOREIRA; MAGALHAES, 2021, p. 63).

Os artistas devem ser como Exu, atemporais, dinâmicos e astutos. Como uma supernova que sempre explode em suas profusões de forças inimagináveis, recriando-se como algo novo, que não tem controle sobre sua própria criatividade e inventividade, nem sobre o que vai acontecer. Sempre será surpresa, novos mundos se descortinarão (MOREIRA; MAGALHAES, 2021, p. 68).

Referências

MARTINS, L. Performances da Oralitura: Corpo, Lugar da Memória. **Letras**, [S. l.], n.

26, p. 63–81, 2003.

MOREIRA, A.; MAGALHÃES, E. Padesofia: uma filosofia a partir de encontros. **Abatirá - Revista de Ciências Humanas E Linguagens**, v. 2, n. 4, dez. 2021.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SIMAS, L.; RUFINO, L. **Fogo no Mato**: a ciência encantada das macumbas. 1 ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIQUEIRA, P. “Ser afetado”, de Jeanne Favret-Saada. **Cadernos de Campo (São Paulo – 1991)**, [S. l.] v. 13, n. 13, p. 155-161, 2005.

Ivy Marins Brum Viana de Souza (UFRJ)

E-mail: ivy.brum@yahoo.com.br

Bacharel em Dança, bacharelanda em Terapia Ocupacional (UFRJ) e Mestranda em Dança (UFRJ). Integrante do Projeto em Africanidade na Dança Educação (PADE/UFRJ) e pesquisadora artística na Companhia PADÊ: Dança Afro-Diaspóricas de Terreiro. Cocriadora do Aráyé Produções.

Tatiana Maria Damasceno (UFRJ)

E-mail: tatiana@eefd.ufrj.br

Tatiana Damasceno. Mulher negra, candomblecista, artista, docente e pesquisadora nos Cursos de Dança (Licenciatura, Bacharelado e Teoria) e do Curso de Pós-Graduação em Dança do Departamento de Arte Corporal (EEFD-UFRJ). Doutora em Artes Cênicas (UNIRIO). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Dança e Cultura Afro-Brasileira. Integrante do Grupo de Pesquisa Ancestralidades em Rede/GrupAR.

2003

Afrografando os cruzos exusíacos: etnografia de um corpo preto popular

Jesse da Cruz (FURB)

Comitê Temático Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

Resumo: Laroyê Exú abre os caminhos para este ensaio científico que cruza parcialmente as matrizes estéticas negro-africanas que estão inseridas na dança dos Orixás, a partir do fenômeno da corporificação em seu deslocamento para um devir negro que dança. O que habita um corpo dançante? Corpo que dança. Corpo em movimento. Um corpo em poética popular. A perspectiva inicial da pesquisa esta sobre/entre meu corpo, no ato do meu dançar, não limitado ao corpo cênico, mas um corpo-encarnado, que é atravessado e dispõem sobre e entre as fronteiras corporais sua própria história, identidade, cultura, vida, dentre as encruzilhadas que sobrepõem, desconstroem e reconstroem quotidianamente. Vive em estado de devir, um devir preto que estou reconhecendo e encontrando em processo de criação. Cruzo esta escrita finalizando com imagens do processo contínuo a ser denominado 'Borigrafia', estou metodológico a ser desenvolvido no doutoramento em andamento, diante do mesmo convidado para a encruzilhada Mbembe (2014), Oyěwùmí (2002), Rufino (2019) e Deleuze-Guattari (2012).

Palavras-chaves: ORIXÁ; CORPO PRETO; CANDOMBLÉ; POÉTICA POPULAR.

Abstract: Laroyê Exú, opens the way for this scientific essay that partially crosses the black-African aesthetic matrices that are inserted in the dance of the Orixás, from the phenomenon of embodiment in its displacement to a black becoming that dances. What inhabits a dancing body? Body that dances. Body in movement. A body in popular poetry. The initial perspective of the research is on/between my body, in the act of my dancing, not limited to the scenic body, but an incarnated body, which is crossed and has its own history, identity, culture, life on and between the corporal borders. , among the crossroads that overlap, deconstruct and reconstruct on a daily basis. It lives in a state of becoming, a black becoming that I am recognizing and finding in the process of creation. I cross this writing ending with images of the continuous process to be called 'Borigraphy', I am methodological to be developed in the PhD in progress, before the same I invite to the crossroads Mbembe (2014), Oyěwùmí (2002), Rufino (2019) and Deleuze- Guattari (2012).

Keywords: ORIXÁ; BLACK BODY; CANDOMBLE; POPULAR POETICS.

1. Por uma autoetno(borro)grafia: que corpo é esse?

Esse ensaio cruza parcialmente as matrizes estéticas¹ negro-africanas que estão inseridas na dança dos Orixás, a partir do fenômeno da corporificação em seu deslocamento para um devir negro que dança.

O que habita um corpo dançante? Corpo que dança. Corpo em movimento. Hum corpo com suas transformações, variantes e conexões. Corpo como indivíduo, corpo como texto, corpo como cultura, corpo de pesquisa. Aqui o corpo também é narrador, um encarnado, um corpo que desliza e despacha movimentos de ir e vir, provocando criações em um devir preto. Corpo como potência do cruzo.

Um corpo em poética popular.

A perspectiva inicial da pesquisa esta sobre/entre meu corpo, no ato do meu dançar, não limitado ao corpo cênico, mas um corpo-encarnado, que é atravessado e dispõem sobre e entre as fronteiras corporais sua própria história, identidade, cultura, vida, dentre as encruzilhadas que sobrepõem, desconstroem e reconstroem quotidianamente. Vive em estado de devir, um devir preto que estou reconhecendo e encontrando em processo de criação.

O devir negro opera em potências nas quais não é a cor da pele o preponderante para se produzir afetos. Porém, eles provêm da diferença e da intervenção constante de personagens específicos que estão a todo o tempo se movimentando no plano de imanência. Esses personagens são representantes fiéis da identidade coletiva (ficcional) de um povo (MBEMBE, 2014, p. 25).

Ao pensarmos no corpo como a biologia do destino, ou reverso, o destino é a biologia, tem sido uma imposição legitimada pelo pensamento ocidental por muito tempo, por séculos². Seja na composição de um corpo sempre binário, dualista como na questão de quem é quem, quem é descartável e quem opera o manuseio do descartável, visto que a noção de hierarquia, diferença e pantaleão de

¹ Segundo Bião: “A noção de matriz estética, que dá título a esta palestra, tem como base a idéia de que é possível definir-se uma origem social comum, que se constituiria, ao longo da historia, numa família de formas culturais aparentadas, como se fossem ‘filhas de uma mesma Mãe’, identificadas por suas características sensoriais e artísticas, portanto estéticas, tanto no sentido amplo, de sensibilidade, quanto num sentido estrito, de criação e de compreensão do belo” (BIÃO, 2000, p. 15).

² Comparar e inquietar com o uso feito por *Thomas Laqueur*: “Destino é anatomia”, que é o título do capítulo 2 de seu *Making Sex: Body and Gender from the Greeks to Freud*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1990.

classe na sociedade ocidental, são biologicamente determinadas, continua em estado de operação, gozando da sua credibilidade colonial.

Laroyê Exu. Ativo o verbo ‘poder’ para pensar formas e estruturas de poderes incorporados ao movimento do ‘auto’ – si, ‘etno’ – identidade, ‘grafia’ – território, para que o lugar de pertencimento seja a ponta da corda, cuja narrativa se enrola e desdobra pelo corpo encarnado, desabrochando o estar, o ser e o fazer.



Fig. 1. “BORROgrafia”. Fonte: Autor

Para todos verem: Um corpo cafuso no olhando para baixo com escrita pelo corpo e um pé solto na pele.

Eu posso, tu podes, ela pode, ele pode, nós podemos, vós podeis, eles podem, elas podem, ‘poder’ substantivo decide as coisas inclusive quem pode ou quem não pode, o ‘poder’ substantivo decide o poder verbo, ‘poder’ substantivo decide quem vive e quem morre, quem é feliz e quem é triste. E sobre esses jogos gramáticos do ‘poder’, entre o substantivo e o verbo, defendo alternância de ‘poder’.

Este corpo encarnado que horas é um *griô*³ e horas é um incorporado, busca nas fontes da autoetnografia, aqui chamaremos de autoetno(borro)grafia alusivo a este corpo em estado de “lama”, de “barro”, que se modifica a cada caminhada, para fortalecer as encruzilhadas em criação. O “borro” como aquilo que a visualidade não define, não determina e não categoriza, pois esta lama que é móvel, instável, contrapõem a este sistema ocidental cujas explicações biológicas se

³ Griot na Cultura Yorubá é o contador de histórias, o mensageiro da oralidade. Hoje este movimento esta relacionada e atravessado nos estudos da Pedagogia Griô.

colocam como privilegiadas em comparação e cruzamento a outras diversas formas de explicar diferenças. Será que uma autoetno(borro)grafia inverte o estado da diferença como expressão de degeneração, putreficação e bosteamento de um corpo encarnado?

Oyëwùmí (2002) nos provoca a pensar problematizando o corpo a partir da narrativa ocidental sobre as múltiplas estruturas, estéticas e composição de corpos, visto que “a noção de sociedade que emerge dessa concepção é que a sociedade é constituída por corpos e como corpos – corpos masculinos, corpos femininos, corpos judaicos, corpos arianos, corpos negros, corpos brancos, corpos ricos, corpos pobres”.

Quando coloco um corpo como envolto na pesquisa, corpo que dança, pesquisa dança e produz dança, observo este o corpo como conjunto de (des)estrutura que adquire diversas formas e desformas, qualidades e desqualidades, atravessado por possibilidades de movimentos que levam a expressividade e dramaturgia do meu corpo, por vezes treinado, com o intuito de chamar atenção para a espetacularização e fisicalidade do corpo – presente na cultura ocidental, e por vezes encarnado em uma transcodificação da espetacularidade.

Ao pensar a autoetno(borro)grafia se faz importante pensar além da biografia e definições pré-estabelecidas sobre a dinâmica de corpo, para não compor uma metonímia da biologia tanto do corpo físico como as metáforas do corpo, mas sim transcender um corpo micro resistente por uma identidade minoritária.

Este movimento autoetno(borro)gráfico se faz no cruzamento do meu corpo identidade, história e memória, atravessado pela corpografia⁴, orixalidade - Orixá⁵ em um corpo-pesquisa Afro-orientada⁶.

⁴ O termo corpografia foi proposto por Serrano para destacar a ideia de um tipo de biografia dos corpos que pretendia fazer sobre os integrantes do grupo de teatro Dimenti, ou seja, escritas corporais de “arquiteturas efêmeras inacabadas” (SERRANO, 2010, p. 116).

⁵ Divindades veneradas no candomblé que personificam energias e forças da natureza. Para aprofundar mais referencio: Prandi, R. 2005. *Segredos guardados: Orixás na alma brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras.

⁶ Com o conceito de danças afro-orientadas, Luciane Ramos Silva (2018) se refere às danças comumente associadas às categorias de dança afro, dança afro contemporânea, dança negra, dança negra contemporânea, dança africana.



Fig. 2. "Laroyê Exu". Fonte: Alceu Bett.

Para todos verem: Um corpo negro no palco de joelho e de costa para o público. No ato esta em "cambre". Veste uma saia com estampas de animais diversos, utiliza pinturas afro-brasileiras na cabeça e nos braços e um colar de búzios. Ao fundo há 2 cestos e uma cabaça.

2. Poética Popular

Pensar o terreiro como corpo é uma contemporaneidade do ser, que a todo o momento se desloca e ocupa a si e ao outro. Outro espaço, território, você.

Este rabisco de escrito é para se aproximar de uma poética popular que transcende a manifestação da rua, do próprio terreiro. É um cruzo.

Os estudos *The Ethnic Dance Research Guide* (1984), realizados por Judith Lynne Hanna, foram a minha segunda fonte teórica de pesquisa para observar e analisar a dança e o corpo vinculados às matrizes estéticas e culturais inseridas nesse contexto religioso, visto que a primeira foi à ancestralidade e os mais velhos dos terreiros que meu corpo vivenciou.

Estudando Thompson (1974) e Welsh-Asante (1985), concluí que além da ênfase na ancestralidade, as danças africanas mostram que a sua estrutura básica é composta por três pilares fundamentais, embasados pela filosofia e pela estética. Estes juntos funcionam como mola propulsora da estética negra, seja nas artes, na religião, na vida cotidiana da comunidade.

São compostas pela polirritmia ou múltiplos metros, o policentrismo e o holismo.

A cultura do Candomblé assimilou esses pilares como matrizes estéticas de herança dos africanos, o que se observa também em outras manifestações artísticas dos negros e dos afrodescendentes, como o samba-de-roda, maculelê,

2008

afoxé, capoeira, samba-reggae, maracatu, entre outras.

Diante das relações entre corpo, afro e suas estéticas, trouxe a tona questões que quando um corpo-negro se move ritmicamente e faz dançar elementos recortados da cosmologia africana, compõe uma imagem no presente, na qual se desdobram tempos memoriais, passados e por vir.

O corpo-negro que dança as mitologias da africanidade, desdobra em sua performance, repertório e estímulos estéticos outros corpos, que o perpassam enquanto linhas de um grande tear. Negro o corpo-negro que aqui nos referimos, em sua unidade estetizada na dança, é múltiplo e refere a outros corpos que compõem sua corporeidade: corpo-infância negra, atemporal metáfora de um presente imemorial que traduz outros tempos vividos no ato do agora;

Corpo-minoritário sujeitado e subjetivado pela colonialidade, que tenciona os fantasmas de seus antepassados ativando o legado dos esquecidos; corpo-gentrificado que redimensiona os dualismos do gênero;

Corpo-imagético que enuncia e traduz a linguagem corpórea de seus ancestrais; corpo-devir que dissolvem em universos sonorizados, percepções tragadas nos ambientes educativos nos quais circula;

Corpo-subalterno que traz à margem as margens das quais é parte quando referem aos atravessamentos político, ético e estético que se fazem na vida de um artista negro, professor e pesquisador.

Corpo-múltiplo, ondulatório e rizomático, que dá forma rítmica às formas suturadas por uma estética da raça, alimentada pela fragmentação da cultura contemporânea, pós-iluminista e pós-colonialista. Corpo-negro que ao trazer a matriz africana para um baile das linhas, das formas e dos estratos, evita ser capturado por novos jogos de poder. Corpo cor e corpo dor que aposta na dança como forma de desestratificar esse corpo, aliviá-lo do seu passado colonial e protagonizar a tradição afrodiáspórica.

Essa miríade de corpos diz dos tensionamentos que atravessam a vida de um profissional de dança e de um artista negro, diz de um dia a dia no qual a escolha pela arte como forma de viver, remete a um sobreviver e se expressar, que exigem constantemente vigilância, atenção e cuidado, para não apenas remover obstáculos que vem junto aos preconceitos de classe, raça e gênero, pois quer ousar buscar modos de superá-los.

Tal superação se faz em uma dança que acolhe a linguagem de seu

grupo cultural ancestral. Daí perguntarmos nesse texto: o que pode um corpo-negro que ousa enegrecer a dança contemporânea, quando coloca para se expressar, outros corpos que o atravessam? Empretecemos que quando perguntamos “o que pode – um corpo-negro que dança sua negrura”, estamos nos referindo a possibilidade, a contingência que envolve o corpo, a sua capacidade de ser linguagem artística, rítmica e estética, linguagem que expressa potências e forças que o atravessam. Potências que se movimentam quando um corpo-negro no seu poder de afectar e ser afectado dança a negrura que vem da sua africanidade em diáspora. Também podemos perguntar quais devires/cruzoz-afrodiaspóricos são movimentados, ressurgidos, sensibilizados, quando um corpo-negro dança sua multiplicidade ancestral?

É questionamento em processo de discussão no processo de doutoramento realizado pelo pesquisador deste artigo, mas que já se materializa na construção estética e poética do espetáculo “ORIXALIDADE IN-CORPO(r)-AÇÃO”.

3. Orixalidade IN-CORPO(r)-AÇÃO

Conectado a macumbaria e os movimentos exusíacos a proposta de compor um espetáculo com a estética, política e ética das orixalidades se compõem principalmente no seu processo de transmutação. Esta terceira parte apresenta uma composição de imagens apresentando os detalhes da montagem artística e seu percurso.



Fig. 3. “Exu de Rua”. Fonte: Rony Costa

Para todos verem: Um corpo no meio do cruzamento de rua, vestido roupas brancas com colete e gravata vermelha, um chapéu de sambista. Tem dois adereços no chão, um prato e um jarro de barro.



Fig. 4. “Exu – A Boca que tudo come”. Fonte: Rony Costa

Para todos verem: Meio corpo (membros superiores) com a boca super aberta, com um cesto na cabeça coberto de tecido com estampas e livros em cima. Utiliza um vestido com alças de estampa de animal e vestido branco. Ao fundo uma mapa.



Fig. 5. “Exu – Fome de Que?”. Fonte: Rony Costa

Para todos verem: Meio Corpo, com a boca aberta comendo livros. São 4 livros todos de pesquisadoras/es negras/os. Esta no canteiro central de uma rodovia, ao fundo vultos de carros, faixa de pedestres e rua.



Fig. 6. “Exu – Lixo ao Luxo”. Fonte: Rony Costa

Para todos verem: Um figurino todo preto com detalhes em tecidos pendurados brancos, vermelhos e pretos. Na cabeça um adereço preto com detalhes em vermelho e branco que apresenta os riscos de Exú, acima conectado a cabeça um elemento pontudo.

2012

Despacho

Ao provocarmos um deslocamento em cruzo, provocamos o despacho linguístico do terreiro para compor a sonoridade, imagem e letramento macumbístico desta produção científica, que tensiona diretamente o escrever, estudar e pensar na acadêmica por epistemologias de (re)existências.

Um corpo preto no espaço de poder da branquitude desterritorializa o conhecimento, visto seu corpo cicatrizado pela condição histórica. Mas um corpo preto que tensiona as potências da pretitude resterritorializa a tradição. Por isso o movimento deste pensar a partir do BORI, o alimento da cabeça.

A partir deste processo inicia-se outro processo e a partir de agora chamado de “BORIgrafia”. Uma senha metodológica que adapta a cartografia e seus modos de operar para dizer das potências deste corpo negro bailarino e professor, das partes extensivas que o referem e o apresentam como contexto, linguagem artística e diaspórica, para tratar das forças internas e externas que o compõem, para demarcar sua capacidade de adaptação e de mudança.

Ou, em outras palavras, nesta escrita, ousamos dizer da construção de um sentido de pertença de um corpo negro bailarino, pesquisador e professor, afetado, que se deixa afetar pela magia das macumbarias, essa espécie de teoria exusíaca⁷, como disse Luiz Rufino (2019) que o perpassa, desde sempre, mas que permite essa mobilidade e fluidez, na medida em que constrói para si um lugar em uma dada comunidade. Esse lugar de pertença e reconhecimento profissional que vai se tornando potência, poder de transmutação, de metamorfose artística, deste corpo negro, que muitas vezes foi e é (in)visibilizado pelas políticas neoliberais, pós-colonialistas, pós-fascistas.

Referências

BIÃO, A. J. C. **Matrizes Estéticas**: O Espetáculo da Baianidade in Temas em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade. São Paulo: Annblume Editora, 2000.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Trad. de

⁷ Usaremos o termo Exusíaco na contramão do conceito narcisista, visto que na teoria Grega, Narcísio morre afogado em sua própria beleza, sobre um olhar individual e único, como opera a colonialidade. Movimento Exusíaco opera pela lógica do EU acompanhado por todo um coletivo ancestral e presente, decolonizando o olhar para o eu e os outros, outras e outros.

Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnick. 2.ed. São Paulo: Editora 34, v. 3, 2012.

HANNA, L. J. **Anthropology and the dance**. CORD Research Annual VI, 15. Tamara Comstock (ed). Tucson: The University of Arizona, 1970.

JONES, S. H; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. **Handbook of autoethnography**. New York: Routledge, 2013.

JONES, S. H; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. Handbook of autoethnography. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013. *In*: MOTTA, P. M. R.; BARROS, N. F. Resenha. Autoetnografia. **Cadernos de Saúde Pública**, [online], v. 31, n. 6, p. 1339-1340, 2015.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Mórula editorial, 2019.

THOMPSON, R. F. **African Art and motion**: Icon and act. Los Angeles: University of California, 1974.

WALKER, S. **Ceremonial spirit possession in Africa and Afro-America**. Netherlands: E.J. Brill, 1985.

Jesse da Cruz (FURB)

E-mail: jescruz@furb.br

Cruz é doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR) e Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (PPGE-FURB) onde atua como coordenador da Graduação em Licenciatura em Dança. É professor substituto no SEPT (Setor de Educação Profissional e Tecnológica) UFPR e no Departamento de Artes da FURB. Membro da linha de pesquisa LICORES (Linguagem, Corpo e Estética na Educação) e pesquisador do grupo de pesquisa RIZOMA (RIZOMA/UFPR).

2014

Questionando danças da mídia: educação, luta de classes e ideologias

Maria Carolina Macari (UNESP)

Comitê Temático Dança (em) cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

Resumo: Este artigo é fruto do início de uma pesquisa de doutorado. É a percepção inicial de um estudo que ainda está em andamento. O texto, aqui apresentado, traz a cultura popular como um sério assunto político. O artigo assume o *Funk Carioca* como uma dança da mídia. Discussões sobre ideologias e cultura para massas atrelada à prática da dança, são fundamentais para a formação de identidades, cidadania e subjetividades de jovens estudantes. Como jovens adolescentes estão interagindo e consumindo danças veiculadas pela grande mídia? Embora o currículo da Secretaria Municipal de Educação (Currículo da Cidade de São Paulo) manifeste a importância de se trabalhar o consumo, os apelos da mídia e a influência dela na nossa sociedade, a hipótese da pesquisa é que jovens estudantes estão consumindo danças indiscriminadamente, sem uma reflexão crítica adequada e profunda. As referências teóricas coadunam com a linha dos Estudos Culturais, assumindo Antônio Gramsci (1978), Michel Foucault (1969, 2005) e Jhon Storey (2001) como autores que constituem os pilares que inspiram a construção do pensamento conceitual da tese.

Palavras-chave: DANÇA, FUNK CARIOCA, CULTURA POPULAR, CULTURA PARA MASSAS, IDEOLOGIA

Abstract : This study will treat the São Paulo Funk Movement and its relationship with young teenagers living in the society of postmodern consumption. The purpose of this research is to identify which body and verbal discourses are being produced and disseminated by young students, between 12 and 15 years of age, who participate in the Funk Movement in the city of São Paulo, and attempt to understand if the manifestations in the Funk Movement are contributing to the construction of multiple identities among these teenagers. The historical, social and political characteristics of this movement will be related to the Theory of Hegemony, from Antônio Gramsci (1996), in dialogue with authors from Cultural Studies, especially John Storey (2015) and Jean François Lyotard (1988), who work with pop culture and its relationship with postmodernity. This qualitative empirical study will follow the framework of action research. Through dance workshops offered in the school context, together with interviews and the collection of images, a reflective analysis and a later discussion will be developed, bearing in mind the data collected crisscrossed with the aforementioned theories. This researcher argues that the contemporary Brazilian Funk Movement is part of the postmodern pop culture. At the same time in which it represents the cultural resistance of economically excluded groups, it is also a Movement whose participants appropriate the media discourses present in the society of postmodern consumption. Dance is a language that uses the body to express ways of being and thinking. This researcher therefore defends that teenagers are reproducing media discourses, through body and verbal languages, in

2015

a scarcely reflective manner, and thus the formation of their multiple identities may be compromised as regards the construction of their subjectivities.

Key words: FUNK MOVEMENT, DANCE, ART AND EDUCATION, POP CULTURE.

Introdução

A pesquisa de doutorado¹ que está sendo desenvolvida tem como principal questão:

Jovens adolescentes têm consciência crítica dos apelos consumistas que as indústrias da cultura impõem em corpos?

Danças veiculadas pela mídia constituem o objeto de estudos da pesquisa.

É uma pesquisa ação, de cunho qualitativo que busca também compreender como jovens estão pensando sobre as danças que eles consomem, e conseqüentemente como suas identidades e subjetividades estão sendo construídas.

A partir de questionários e trabalho prático em dança, jovens estudantes serão convidados a emitirem opiniões, dialogar a respeito de suas opiniões sobre corpos e danças da mídia.

Embora o estudo em questão aborde variados tipos de danças da mídia que são consumidas por adolescentes, como por exemplo danças presentes na plataforma *Tik Tok* e *kPop* (danças coreanas) optamos, nesse artigo, por focar o *Funk Carioca* (pois constatou-se que é presente na grande mídia e praticada por esses estudantes).

Em 1987 Hermano Vianna, publicava a primeira tese brasileira a respeito do movimento *Funk* no Rio de Janeiro.

Numa das passagens do texto, ele afirma categoricamente: “sem depender da Indústria Cultural, o *Funk Carioca*, é, sem dúvida nenhuma, um fenômeno de massa em todo o grande Rio, que já dura há quase duas décadas”. (Vianna, 1987, p.07)

De 1987 para 2022 várias teses e dissertações continuam sendo escritas sobre o *Funk* e o movimento continua mais vivo do que nunca. Não somente nas

2016

¹ A pesquisa ainda está em andamento. Faz parte do programa de pós- graduação do Instituto de Artes da UNESP, sendo orientada pela profa. Dra. Káthya Maria Ayres de Godoy.

periferias de grande e pequenas cidades, como também entre classes sociais abastadas de todo o Brasil.

No dia 01 de janeiro de 2021 uma das notícias de um dos jornais (*online*) mais lidos no Brasil era:

Sem máscaras, jovens se aglomeram em bailes *Funk* em SP na manhã desta sexta-feira: Globocop flagrou imagens das festas clandestinas de desrespeito ao isolamento social determinado pela quarentena de coronavírus no dia em que a cidade volta para a fase mais restritiva da quarentena².

Em março de 2022, uma das notícias que circulava na *internet* era sobre os bailes *Funk* em pleno carnaval, lembrando que esse ano na cidade de São Paulo, os carnavais de rua estavam restritos devido à pandemia (no mês de março, foram proibidas manifestações carnavalescas nas ruas devido a disseminação da variante do covid 19, “ômicron”). A notícia era a seguinte:

Bailes funk tomam conta de ruas em SP nesta terça-feira de carnaval: Festas reuniram jovens no Jaraguá, Vila Itaberaba e Jardim Paulistano. Bailes funk se estendem da noite até o início da manhã desta terça-feira (1º), na região da Brasilândia, zona norte de São Paulo, e no Jaraguá. Os “pancadões” acontecem na rua Travessa Cardeal Tangará, na Vila Itaberaba, e na rua Padre Achilles Silvestre, no Jardim Paulistano, desde a noite desta segunda-feira (28/02/2021). Os locais estão a cerca de um quilômetro de distância um do outro.

A primeira festa, chamada pelos frequentadores de Baile do Iraque, teve início por volta de 0h e reúne dezenas de jovens com o apoio de carros de som e bebidas alcoólicas³.

São mais de 35 anos de movimento *Funk* no Brasil. Quais enunciados estão presentes em seus discursos que atraem tantos jovens?

Será que o movimento *Funk* não depende de uma Indústria Cultural para sobreviver?

Depois de estudar algumas teses e dissertações de autores como Vianna (1988), Amorim (2009), Lopes (2010), percebi que o movimento *Funk* é contraditório. Ao mesmo tempo em que é taxado pela mídia e por várias pessoas como um movimento que incita a violência, faz apologia às drogas, erotização infantil, pornografia e ostentação, é um movimento que representa a cultura negra, a diáspora africana na contemporaneidade, em que temas como racismo,

² Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/saopaulo/noticia/2021/01/01/jovens-se-aglomeram-em-bailes-funk-em-sp-na-manha-desta-sexta.ghtml>. Acesso em: 08 mar. 2022.

³ Disponível em: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/bailes-funk-tomam-conta-de-ruas-em-sp-nesta-terca-de-carnaval-010320>. Acesso em: 08 mar. 2022.

empoderamento feminino e valorização da periferia também são tratados.

História do *Funk* no Brasil

Filósofos como Lopes (2010), Amorim (2009) e Vianna (1988), caracterizam o *Funk Carioca* como um movimento cultural composto por música, dança, maneiras de falar e vestir.

O movimento *Funk* tem início na cidade do Rio de Janeiro na década de 1980 e se espalha por todo o Brasil. "Funk carioca é uma música, uma linguagem, uma cultura; uma prática social historicamente situada, uma forma de cantar, de se expressar, de construir e sentir o mundo. Os sujeitos adeptos do Funk possuem uma identidade" (LOPES, 2010, p. 21).

Muitos adeptos do *Funk* vestem-se estilo "Mandrake", usam óculos "Juliete", sabem dançar os passinhos, ouvem os famosos Mcs (como MC Kevinho, Mc Lin da Quebrada, Tati Quebra o Barraco, dentre outros) e frequentam bailes *Funk*. Um dos bailes *Funk* mais famosos em São Paulo, é o baile no bairro de Heliópolis.

Desde 1988 o *Funk Carioca* vem sendo estudado no Brasil por diferentes autores. "O funkeiro apresenta-se como o "sujeito da favela" que gosta de cantar e dançar de uma maneira própria, despojada, utilizando uma linguagem simples, característico das periferias dos grandes centros urbanos" (AMORIM, 2009, p. 20).

Presente nas favelas e bailes Black do Rio de Janeiro desde a década de 1980, o *Funk Carioca* conquistou desde metrópoles como São Paulo, Belo Horizonte e Fortaleza até cidades pequenas do interior; lá está o Funk sendo praticado e consumido por pessoas de todas as idades.

Quando o Movimento *Funk* começa a ser estudado ele era a expressão de uma juventude negra, menos favorecida economicamente, presente nos guetos e favelas do Rio de Janeiro. No entanto, dos anos 1980 para cá, vemos o *Funk* presente em todas as classes sociais e muito presente dentro das escolas públicas brasileiras.

Mas quais as origens do Movimento *Funk* no Brasil, também chamado de *Funk Carioca*?

De acordo com Lopes (2010), o *Funk* brasileiro (Carioca) é contemporâneo e uma mistura do Movimento Hip Hop com culturas negras da

periferia do Rio de Janeiro.

Uma pausa. Antes de tratar o surgimento do *Funk Brasileiro* e contemporâneo, é preciso fazer uma retrospectiva histórica.

Storey (2015) escreve que após a segunda guerra mundial, por volta da década de 1960, os intelectuais e ativistas pelos direitos humanos norte-americanos disseminaram ideais liberais, defendiam o respeito ao pluralismo cultural e fim das diferenças entre classes sociais. Na década de 1960, nos Estados Unidos, a população se uniu contra a guerra do Vietnã, as mulheres lutaram pelos direitos feministas, houve a campanha pelos direitos de lésbicas, gays e transexuais, discussões sobre cultura de massa estavam em alta e a população negra começou a reivindicar seus direitos.

Nesse contexto (fins da década de 1950), nos Estados Unidos, surgem “figuras” como James Brown, George Clinton, Horace Silver, Ray Charles, dentre outros. Esses músicos, inspirados nos ritmos musicais do *Soul, Jazz, Rhythm* e *Blues* criam uma nova batida denominada *Funk*.

Os adeptos do *Funk* norte americano apresentavam um estilo peculiar no modo de falar, no corte do cabelo e nas roupas que usavam. Para Vianna (1988, p. 20) citado por Amorim (2009, p. 270) tudo podia ser *Funk*: uma roupa, um bairro da cidade, o jeito de andar e uma forma de música que ficou conhecida como *Funk*. (Vianna, 1988 apud AMORIM, 2009, p. 270).

Esse *Funk* norte-americano se transforma e origina o movimento Hip Hop.

O *Hip Hop* foi um movimento cultural que surgiu na década de 1970 nos Estados Unidos. Ele engloba três segmentos: as danças urbanas (como *Break, Locking, Popping*), o *Rap* (música) e o grafite (desenho) e quatro elementos (*MC, DJ, B.boy, Graffiteiro*).

No *Rap*, existe o MC (mestre de cerimônia), que faz o canto falado e o DJ (*disc-jockey*) *Funk* que controla o vinil no toca-discos e domina a técnica do *Scratch* (arranhar o disco para produzir um efeito sonoro). Os que dançam são denominados *B. boys (break boy ou break girl)*. Os grafiteiros são os responsáveis pela técnica da pintura, especialmente com spray, em muros da cidade. Existe o quinto elemento, conhecimento e sabedoria, que consiste na atividade educativa do movimento.

O *Funk* norte-americano de 1960 e o *Hip Hop* da década de 1980 eram diferentes ritmicamente e filosoficamente do *Funk Carioca* contemporâneo, eram movimentos que reivindicavam sobretudo, os direitos dos cidadãos negros. As

músicas abordavam a resistência ao sistema racista, enaltecia a cultura afro-americana e reivindicava direitos civis.

Na década de 1970, imigrantes jamaicanos começam a habitar o bairro do Bronx em Nova York e misturam ritmos latinos com as batidas do Funk. Além dessa mistura rítmica nomes como Afrika Mambaataa, Grandmaster Flash e Hool Herc começam rodar discos de vinil em sentido anti-horário, criando interessantes sonoridades que viriam a se tornar as batidas do Rap.

Uma pessoa emblemática do movimento *Hip Hop* é Grandmaster Flash criador do *scratch*, sons ou arranhões produzidos a partir do contato das agulhas de vitrolas com discos de vinil girando em sentido anti-horário. Além dos *scratches*, Grandmaster Flash desenvolveu o *Rap* (AMORIM, 2009, p. 28).

O *Rap* é um dos elementos do Movimento *Hip Hop*. Ele se constitui de poesias falada e muitas vezes improvisadas ao som de batidas rítmicas, os *scratches*. Em geral, as letras musicais tratam de temas contestatórios como a conscientização das populações negras, o fim do racismo, a diáspora africana, o resgate da dignidade de pessoas pertencentes a classes sociais economicamente menos favorecidas. É uma música que instiga as pessoas em situações de vulnerabilidade a lutarem pelos seus direitos.

Os negros norte-americanos praticavam o *Rap* nas ruas e em bailes. A partir dele, tem-se início as danças como o *Break Dance*, *Locking*, *Popping* e o *Free Style*.

O *Break Dance* por exemplo, surgiu a partir de movimentos inspirados nos soldados que foram mutilados da guerra do Vietnã. A dança também assumia um caráter político e questionador.

Pintores também se inspiraram nesse ambiente de lutas e contestação social e criaram os grafites, desenhos pintados ou gravados nas paredes, uma forma de expressão das artes visuais que também fez e faz parte do Movimento Hip Hop.

Existem diferentes batidas de *Rap* como *Break Beat*, *Acid Rap*, *Freestyl*, *Rap Instrumental*, *Hip Hop*, *Jazz Rap*, *Country Rap*, dentre outros.

De acordo com Lopes (2010), na Flórida, na década de 1980, mais especificamente, em Miami, surge uma batida de rap chamada *Miami Bass*.

Esse ritmo, embora possuísse características das batidas do *Rap*, continha letras que remetiam ao sexo, erotização, apologia ao consumo e violência. 2020
Era uma música que não tinha um caráter contestatório, no sentido de discutir lutas

sociais e direitos civis.

O *Miami Bass* foi um estilo musical que surgiu a partir do chamado *Dirty Hip Hop*. Em inglês a palavra dirty tem a livre tradução de sujo.

Foi justamente esse estilo chamado *Miami Bass*, que devido a intensa globalização cultural, adentrou no Rio de Janeiro, misturou-se à cultura brasileira periférica e, fez surgir o *Funk Carioca*.

O *Funk Carioca* é resultado de um processo de hibridização. Fazendo uma comparação com o movimento Antropofágico de 1922, o *Funk Carioca* também propunha uma releitura aos moldes brasileiros da cultura vinda do exterior.

Sendo assim, o *Funk Carioca* nasce nos Estado Unidos, mas reinventa-se em terras brasileiras

Nem é preciso dizer que o *Funk Carioca* invadiu a vida cotidiana de jovens, principalmente moradores das periferias dos grandes centros urbanos, e desde a década de 1980 vem causando repercussão na mídia, discussões em escolas e polêmicas na sociedade em geral.

Os diferentes estilos de *Funk* presentes no Brasil como *Funk ostentação*, *Funk Putaria*, *Funk Consciência*, *Brega funk*, *Pop Funk*, dentre outros, provêm de uma releitura, uma adaptação “à moda brasileira” daquilo que ficou conhecido nos Estados Unidos como *Miami Bass*.

O *Funk Carioca* e escolas públicas em São Paulo

Há dez anos atuando como professora da rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo (Ensino Fundamental I e II) percebo que o chamado *Funk Carioca* é presente no dia a dia dos estudantes.

Seja na maneira de se vestir, na música com as batidas (beats), os passinhos de dança (passinho do romano, quadradinho de oito, passinho do Romano, Lepo Lepo, etc) e até na maneira de falar. Adolescentes e crianças identificam-se com esse movimento. Já trabalhei em 6 diferentes escolas públicas, e em todas elas vi o movimento *Funk* pulsante nesses dez anos de labuta.

A principal questão que me intriga nesse movimento é: jovens estudantes conseguem perceber os apelos consumistas que existem nas danças que integram esse movimento?

Os jovens estão consumindo e praticando o *Funk Carioca*, sejam

2021

músicas, dança, reproduzindo discursos, com a consciência de que se trata de um movimento de duplo viés, que tanto possui um lado de apropriação de discursos de grande mídias e influenciadores, quanto outro de resistência cultural de populações negras e periféricas? Qual lado a balança está mais pesada?

O que leva os jovens a gostarem tanto desse movimento?

Existe uma indústria por trás do *Funk Carioca* que movimenta ideologias de maneira que jovens consomem passivamente uma “moda”? O que jovens pensam sobre isso? Como lidam com ostentação, mas ao mesmo tempo, muitos consumidores do Funk moram em favelas?

Os Estudos Culturais e Cultura Popular

Para esta pesquisa estão sendo utilizadas epistemologias presentes nos Estudos Culturais.

Na década de 1950 “nascem” os Estudos Culturais. Essa é uma área de conhecimento ainda em construção, mas que trata, sobretudo, de cultura e cultura popular.

Apesar de muitos filósofos considerarem o surgimento dos Estudos Culturais na Inglaterra, com Raymond Williams (1921-1988), E. P. Thompson (1924-1993) e Richard Hogardt (1918-2014), esses autores bebem em fontes de autores de diferentes nacionalidades como o italiano marxista Antônio Gramsci, franceses como Michel Foucault (1926-1984), Roland Barthes (1915-1980), Pierre Bourdieu (1930-2002), dentre outros. “O interesse primário dos Estudos Culturais consiste em estudar como pessoas constroem cultura a partir de mercadorias e como as condições de existência e subsistência de seres humanos contribuem para a construção de culturas” (STOREY, 1996, p. 3). Os Estudos Culturais pressupõem que estudar cultura popular tem a ver com refletir sobre questões luta de classes.

Essa nova área de conhecimento chamada de Estudos Culturais traz a ideia que culturas são formadas a partir de textos, signos (palavras, movimentos, cores, formas, sons, manifestações expressivas). De acordo com essa área de conhecimento, diferentes textos possuem diversos significados e que, conflitos que insistem em um único significado, sempre irão existir entre os seres humanos. É um campo de pesquisa que trata, sobretudo, das relações entre cultura e poder. Antônio Gramsci e Michel Foucault constituem os filósofos pilares para a construção dessa

área acadêmica (Storey, 1996).

Segundo Jhon Storey (2015), importante estudiosos dos Estudos Culturais, os conceitos de cultura e cultura popular apresentam amplo panorama, são expressões bastante complexas de definir, e sem dúvida, trazem a ideia de diferenças de classes sociais e disparidades econômico-sociais.

Um dos fundadores dos Estudos Culturais ingleses, Raymond Williams (1963), discorre sobre as expressões cultura e cultura popular. Para ele, cultura é uma das palavras mais complexas da língua inglesa e propõe três definições amplas.

Em primeiro lugar, a palavra cultura pode ser usada para se referir a um processo geral de desenvolvimento espiritual, intelectual e estético; também pode sugerir determinado estilo de vida de uma pessoa, grupo ou período histórico. E por último, cultura pode significar um determinado estilo de vida, como a expressão de significados e valores de um grupo social.

Nessa terceira definição, Cultura são textos e práticas cuja função é significar, produzir significados [...]. Cultura é uma definição de “experiência vivida de homens e mulheres comuns. Cultura nessa perspectiva é sinônimo do que estruturalistas e pós estruturalistas chamam de práticas significantes⁴ (WILLIAMS, 1963, p. 96).

A respeito da especificidade do termo cultura popular, Williams (1963) chega à conclusão que existem diferentes interpretações para essa palavra. Há várias possibilidades de se definir a expressão. Ele discorre a respeito de cinco maneiras diferentes de interpretar a palavra cultura popular.

Uma primeira definição de cultura popular é: aquilo que é apreciado por muitas pessoas. Uma segunda maneira de definir o termo cultura popular é “aquilo que é deixado de lado após termos decidido o que é alta cultura” (STOREY, 2015, p. 20). Essa segunda definição traz a ideia de cultura popular como reflexo de uma cultura inferior, de segunda linha, produzida por uma classe social desprovida de educação e bens materiais. A terceira diz respeito a cultura popular como reflexo da cultura de massa, comercial e sujeita as lógicas do Capitalismo. Uma quarta indica a cultura popular como algo que se origina do povo. Essa definição “discorda de qualquer abordagem que sugira ser algo imposto sobre o povo” (1963, p. 29) a partir de classes sociais abastadas. E finalmente, a quinta definição que parte da análise

⁴ WILLIAMS, Raymond. *Culture And Society*. Harmondworth: penguin, 1963 (In: STOREY, Jhon. *Cultural Studies and popular culture: a reader*. 4.ed. Harlow: Pearson Education, 2009a, p. 96).

política do marxista Italiano Antônio Gramsci (1978), especialmente ao desenvolver o conceito de hegemonia.

Para a pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida, está sendo considerada cultura popular sobre o ponto de vista de Antônio Gramsci, relacionando cultura popular com o conceito de hegemonia.

O conceito de hegemonia é fundamental para compreender os estudos sobre cultura popular em Gramsci. Para ele, hegemonia é um conceito político desenvolvido para explicar (dada a natureza exploradora e opressora do capitalismo) a ausência de revoluções socialistas nas democracias capitalistas ocidentais. Gramsci usa o conceito de hegemonia para se referir a uma condição em curso, em que uma classe dominante não simplesmente regula uma sociedade, mas a lidera através do exercício de liderança intelectual e moral". Hegemonia envolve certo tipo de consenso: um grupo social busca apresentar seus próprios interesses particulares como interesses gerais da sociedade como um todo. Nesse sentido, o conceito é usado para sugerir uma sociedade em que, apesar da opressão e da exploração, existe alto nível de consenso, alto grau de estabilidade social; uma sociedade em que grupos e classes subordinadas parecem ativamente apoiar e adotar valores, ideais, objetivos, significados culturais e políticos que os unem, e os incorpora às estruturas prevaletentes no poder (STOREY, 2015, p. 168).

Antônio Gramsci e os Estudos Culturais

Em 1971 o pensamento de Antônio Gramsci sobre hegemonia é introduzido nos Estudos Culturais. A filosofia de Antônio Gramsci é um marco divisório dos Estudos Culturais europeus como forma de repensar a cultura.

Antes de Gramsci existiam duas maneiras dominantes e antagônicas de se pensar o conceito de cultura popular. Via-se cultura popular como manipulação ideológica, algo imposto pelo lucro (ponto de vista este defendido pela Escola de Frankfurt, o estruturalismo e alguma correntes do pós-estruturalismo, por exemplo). Essa maneira de pensar, tratava a cultura como uma estrutura, ou seja, como fruto de um mecanismo dependente de fatores econômicos.

A segunda ideia, trazia a cultura popular como algo espontâneo, vindo das classes baixas, um autêntico folclore, a voz dos pobres, dos trabalhadores. Aqui cultura popular era vista como agência⁵.

⁵ Anthony Guiddens substitui as ideias de indivíduo e sociedade, pelos conceitos de agência (indivíduo) e estrutura (sociedade), respectivamente. Para Guiddens é na agência, na ação de indivíduos, que a estrutura (sociedade), ganha vida. Para Guiddens, a estrutura são regras ou recursos que os agentes lançarão mão para fazerem suas ações. A ação do agente é que dá vida a uma estrutura. Guiddens propõem que ações sejam monitorada, pensadas e reflexivas (GUIDDENS, Anthony. As consequências da modernidade. São Paulo: Editora Unesp, 1991).

Da perspectiva dos Estudos Culturais, a partir da apropriação do conceito de hegemonia em Antônio Gramsci, a cultura popular não é nem um folclore autêntico de uma classe trabalhadora e nem uma cultura simplesmente imposta pela indústria capitalista (Indústria Cultural segundo Adorno e Horkheimer), mas “um equilíbrio comprometido de forças entre as duas, “um contraditório misto de forças de cima e de baixo, a mistura entre o comercial, o capitalista e o autêntico, ou seja um misto entre apropriação e incorporação, estrutura e agência” (GRAMSCI, 1997, apud STOREY, 1996, p. 5).

Gramsci estudou o impacto da dominação ideológica de uma classe sobre a outra, o que ele chamou de Hegemonia Cultural.

Ele sinaliza que a coerção ideológica se encontra em diferentes grupos sociais e instituições como o Estado, igrejas, escolas, sindicatos e a comunicação social. Para esse filósofo, os meios de comunicação sustentam ideologias dominantes, mantendo o “status quo” de grupos sociais abastados. “Gramsci usa o termo hegemonia para se referir à maneira como grupos dominantes na sociedade, por meio de um processo de liderança intelectual e moral, procuram ganhar a aprovação de grupos subordinados na sociedade” (STOREY, 2015, p. 30).

Gramsci vê a Cultura Popular como:

Um lugar de “resistência de grupos subordinados e as forças da incorporação que operam em favor dos interesses de grupos dominantes” Cultura popular nesse sentido, não é a cultura de massa, algo imposto, nem aquela cultura que emerge espontaneamente do povo. Trata-se de “um terreno de trocas e negociações entre as duas: um terreno marcado por um desequilíbrio entre incorporação e resistência” (1963, p. 30).

Storey (2015) afirma que para se estudar Cultura Popular, é importante que seja discutido termo Ideologia. Para esse pensador, não existe separação entre os estudos de Cultura Popular e os diversos significados que o termo ideologia pressupõe.

Assim como a palavra cultura popular possui diversos significados, o termo Ideologia também pode ser entendido de diferentes maneiras.

O conceito de ideologia foi amplamente estudado por Marx, abaixo explicado por Gonçalves,

A rigor, define-se a ideologia, de forma mais exata como ideia dominante de uma época, de um determinado modo de produção. Nesse sentido, o conceito não poderia ser, propriamente, uma falsa consciência, mas a consciência dominante dessa época, determinada pelo modo de produção

vigente, que altera as relações e, no interior do processo, o sujeito assume a condição de objeto e o objeto assume a condição sujeito. Haja vista, que essa concepção da realidade também adquire uma equivocada naturalização, pois os interesses particulares são universalizados como interesses de todos (GONÇALVES, 2019, p. 42)⁶.

Enquanto Marx trata a ideologia como um discurso da classe burguesa para exercer dominação sobre o proletariado, para Gramsci, ideologia é um grupo de ideias presentes em determinados grupos sociais. Tanto classes sociais abastadas, quanto classes sociais menos favorecidas possuem ideologias.

O dicionário Gramsci traz a seguinte definição de ideologia:

A ideologia não é em si negativa, mas nem todas as ideologias são iguais. Elas constituem o terreno comum e necessário da consciência e também do conhecimento, mas a superioridade da ideologia marxista é dada pela consciência do próprio caráter não absoluto e não eterno: consciência de parcialidade, ligada a uma classe e a um momento histórico. O marxismo é uma ideologia entre outras, mas diferentemente das outras não nega as contradições, ao contrário, manifesta-as e analisa-as. Tem em comum com as outras ideologias o fato de ter uma determinada utilidade para um grupo social, mas não se disfarça como algo acima de ou além da história (LIGUORI; VOZA, 1987, p. 625).

Roland Barthes também estuda cultura popular e sua relação com o termo ideologia. Ele queria localizar o “abuso ideológico” (STOREY, 2015, p. 240) que existia por trás do que chamou de “mitos de consumo”.

Por mito, Barthes (1975)⁷ se refere a ideologia entendida como um “grupo de ideias e práticas que, ao promover ativamente os valores e interesses de grupos dominantes na sociedade, defendem as estruturas dominantes de poder” (STOREY, 2015, p. 241).

Barthes estudou os múltiplos significados que um signo pode trazer. Ele trabalhou com a semiótica atrelada aos Estudos Culturais.

Barthes (1975) estudou os diferentes níveis de leituras que existe nos textos publicitários e chegou à conclusão que quaisquer textos, sejam eles escritos, falados ou imagéticos, produzem níveis de interpretação que dependerá do leitor, da sua história e do seu meio social uma para uma dada interpretação. Aponta que precisamos questionar sobre o “Falso óbvio”, isto é, perceber que um texto produz significados facilmente observáveis e de leitura direta, que chamou de denotação,

⁶ GONÇALVES, Nélío. **Gênese e desenvolvimento histórico-filosófico do conceito de Ideologia em Marx e Engels**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Filosofia Universidade Federal de Uberlândia. MG, 2019.

⁷ Barthes, Roland. *Mitologias*. 2ª edição. Rita Buongiorno e Pedro de Souza. São Paulo: Difel, 1975.

mas também possuem outras leituras que não são tão diretas e que dependem de o leitor estar atento e perceber questões históricas, sociais, políticas e ideológicas presentes em cada texto. Texto, por sua vez, são signos como palavras, gestos, movimentos, cores, formas.

Quando observo as camadas conceituais e olho para meu campo de ação, não me furto em questionar se os praticantes e consumidores do *Movimento Funk* conseguem ler esses signos que existem no *Funk*.

Será que jovens em idade escolar percebem o que Barthes chamou de “falso óbvio” ao fornecer diferentes interpretações ao *Funk*, sejam suas letras, suas batidas ou suas danças?

Referências

AMORIM, M. F. A. **O discurso da e sobre a mulher no funk brasileiro de cunho erótico**: uma proposta de análise do universo sexual feminino. 2009. 177f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

AULETE, C. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3ªed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: set. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília, DF: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: set. 2020.

DIAS, E. F. **O outro Gramsci**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 12. ed. Trad. Laura Fraga A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2005b.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55a edição, Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 6. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 7. ed. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GRAMSCI, A. Hegemony. Intellectuals and the State. *In*: STOREY, J. (Org.). **Cultural Theory and popular culture: a reader**. 4. ed. Harlow: Pearson Education, 2009, p. 47.

GREGOLIN, M. R. **Análise do discurso e mídia: a reprodução de identidades**. São Paulo: Clara Luz, 2003.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: edições Graal, 1978.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LIGUORI, Guido e VOZA, Liguore. **Dicionário Gramsci**. 2ª edição. São Paulo: Boi tempo, 1987.

LOPES, A. C. **Funk-se se quiser: No batidão negro da cidade carioca**. 2010. 177f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2010.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Trad. Ricardo Correa Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: ensino fundamental: Arte**. São Paulo: SME/COPEd, 2017.

STOREY, J. **Teoria cultural e cultura popular: uma introdução**. Tradução de Pedro Barros. São Paulo: Sesc, 2015.

STOREY, J. **Cultural Studies and the study of popular culture**. 2nd edition. United Kingdom, 1996.

TEIXEIRA, M. E. G. M. **Sentidos do percurso da análise de discurso no Brasil na voz de pesquisadores da área**. 2014. 219 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

2028

THIOLLENT, M. **Metodologia dapesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIANNA, H. **O mundo funk carioca**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

YÚDICE, G. **A conveniência da cultura**: usos da cultura na era global. Trad. Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

YÚDICE, G. The funkification of Rio. *In*: ROSS, Andrew; ROSE, Tricia (Orgs.). **Microphone fiends**: youth music, 1994.

Maria Carolina Macari (UNESP) 2029

Duplo Balanço: processo de resistência, enfrentamento e ocupação de espaços na linguagem do *Hip Hop* em Criciúma (SC)

Maxwell Sandeer Flôr (UNESC)
Gladir da Silva Cabral (UNESC)

Comitê Temático Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar um recorte da produção historiográfica de uma ação pontual sobre a linguagem do *hip hop*, intitulado Duplo Balanço, no município de Criciúma (SC). A coleta de dados ocorreu no período de novembro de 1997 a abril de 2022, por meio de matérias jornalísticas, fotos, atas, estatuto social e matérias no blog da Associação Dança Criciúma (ASDC). No período de vinte e cinco anos, foram observados processo de instituição, modificação, alteração de identidade, ações culturais e ocupação de mais de onze espaços. Este estudo tem como referências os autores Paulo Freire, Zygmunt Bauman e Stuart Hall. Acreditamos que nenhum movimento é singular ou isolado, nenhuma ação é sólida, e nenhuma ocupação é inválida. O *Street Dance*, que hoje podemos definir como *Danças Urbanas*, está ligado diretamente à cultura *hip hop*, que é uma cultura popular contemporânea que ainda está buscando seu espaço de pertencimento junto às instituições públicas na região do Sul de Santa Catarina.

Palavra-chave: HIP HOP. RESISTÊNCIA. OCUPAÇÃO DE ESPAÇOS. DANÇAS URBANAS.

Abstract: This article presents a selection of historiographic production about a specific hip hop action called Duplo Balanço (Double Balance), in Criciúma (SC). Data collection occurred between November 1997 and April 2022, through journalistic articles, photos, minutes, bylaws, and articles on the blog of Associação Dança Criciúma (ASDC). During the period of twenty-five years, we have observed the process of institutionalization, modification, and alteration of identity, besides cultural actions and the occupation of more than eleven public spaces. As references, Paulo Freire, Zygmunt Bauman, and Stuart Hall are cited. It is our belief that no action is isolated or singular, no movement is monolithic, and no occupation is invalid. Street dance, which is a form of Street Dance, is directly related to hip hop culture, which is a popular contemporary culture seeking for a place in the public institutions in southern region of Santa Catarina, Brazil.

Keywords: HIP HOP. RESISTANCE. OCCUPATION OF SPACES. URBAN DANCES.

1. Mostra de Street Dance de Criciúma: Festival Duo de Rua

As danças urbanas iniciaram sua trajetória em Criciúma em 1991, com o 2030 grupo SOS Dance, formado por Diógenes José e seu primo Roberto Costa, mais

conhecidos como “Turbo B e Roger Volks”. No ano de 1993, a dupla abriu espaço de educação não formal, na Sociedade Recreativa União Operária, incluindo mais dançarinos/as urbanos/as ao grupo.

Paralelamente, nesse período histórico se formou o grupo *The Laws*, em 1995. Depois de dois anos o grupo participou da seleção do 15º Festival de Dança de Joinville (1997), sendo selecionado. Com apoio da Fundação Cultural de Criciúma (FCC), o grupo participou do maior festival de dança do mundo (reconhecido em 2005 pelo *Guinness Book*). Depois da participação no Festival de Dança de Joinville, o grupo organizou seu primeiro Festival de Danças Urbanas (1997), a “Mostra de Street Dance de Criciúma”, e na programação havia o “Festival Duo de Rua”. Dessa mostra participaram oito grupos: *The Laws*, *Over Boys*, *Street C*, *Expressão de Rua*, *Mad Dance*, *Treme Terra*, *Era 2000* e *Academia Estação Vital*.

Em 1998, ocorre a segunda edição do Festival Duo de Rua, no Criciúma Shopping. Em 1999, a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) patrocina a 3º Mostra de *Street Dance* de Criciúma, realizada no Ginásio de Esportes do Curso de Educação Física da UNESC. Por sua vez, o Festival Duo de Rua ocorre na Signus Danceteria, ganhando autonomia e singularidade.

Em 2000, o IV Festival Duo de Rua foi executado na Praça do Congresso, com apoio da Associação Feminina de Assistência Social de Criciúma (AFASC). Em 2001, a Mostra de *Street Dance* de Criciúma vai para o Teatro Municipal Elias Angeloni, com apoio institucional da UNESC, FCC e do Bairro da Juventude, tendo a participação 22 grupos de danças urbanas vindos de cinco estados: Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. O V Festival Duo de Rua ocorre na Praça Nereu Ramos, continuando com apoio da FCC e com a participação dos dançarinos urbanos Faísca e Fumaça, de São Paulo (SP).

Desde 1997, o Festival Duo de Rua e a Mostra de Street Dance de Criciúma ocuparam sete espaços diferentes: Centro Comunitário da Vila Zuleima, Criciúma Shopping, UNESC, Danceteria Signus, Praça do Congresso, Praça Nereu Ramos e Teatro Municipal Elias Angeloni. Esse trânsito entre os espaços foi elemento fundamental e estratégico na difusão da linguagem do *hip hop* em Criciúma.

No período de 2002 a 2005, o Festival Duo de Rua teve sua primeira 2031 interrupção, enquanto a resistência cultural alterou seu caminho, focando na

educação não formal em *hip hop* nos Centros de Referência de Assistência Social de Criciúma (CRAS) dos bairros Santa Luzia e Paraíso, na Casa da Criança e do Adolescente e no Bairro da Juventude, espaços de assistência social de Criciúma. Pode-se aqui lembrar a afirmação de Stuart Hall, segundo o qual a esfera da cultura configura-se como “uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtém vitória definitiva, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas” (HALL, 2005, p. 255).

A partir de 2006, o Festival Duo de Rua passou a ser identificado como “Duplo Balanço”, uma nova linguagem com interessantes implicações em relação às questões de identidade do movimento: foi uma transição da coreografia para a batalha de improvisação na linguagem do *hip hop freestyle dance*. Parafraseando Stuart Hall novamente, podemos dizer que, nesse contexto, a sensação é de “uma fervilhante variedade de identidades possíveis” (HALL, 1992, p. 277).

As pausas e interrupções no movimento podem abrir novos caminhos, formas de agir podem levar abertura de novas brechas no cenário social, político e econômico.

2. Instituição da Associação Street Dancers de Criciúma: registro e memória

Em 2008, foi instituída a Associação Street Dancers de Criciúma (ASDC), com endereço na Vila Zuleima, em Criciúma (SC). A residência pertence à família do presidente da ASDC, local onde eram realizadas as reuniões da diretoria. A motivação por fazer uma associação partiu do Grupo União Dança de Rua da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), que foi formada em 1999, via Setor Arte e Cultura, ligada à Diretoria de Extensão, Cultura e Ações Comunitárias. Os objetivos que fundamentaram o estatuto social da associação foram:

- a) Reunir cidadãos interessados, associados ou não para mobilizar forças na dança no sentido de aperfeiçoar as raízes culturais especificamente do Street Dance, estimulando especialmente os jovens a manifestação artística cultural;
- b) Identificar, criar e desenvolver instrumentos para a promoção de eventos culturais;
- c) Discutir e desenvolver informações específicas na área da dança em caráter transitório ou permanente, fundamentando a teoria e a prática do Street Dance;
- d) Promover a integração social nos grupos e adeptos buscando formas para estabelecer um relacionamento de companheirismo, de solidariedade e cooperação entre os mesmos, estimulando a boa vontade como instrumento de socialização;
- e) Fortalecer os laços institucionais com os representantes políticos da comunidade, com as demais organizações comunitárias em atividade e com outras associações, trocando experiências, informações e conhecimentos;
- f) Fomentar em caráter permanente, as de questões fundamentais do

conceito, dos fundamentos e da história do Street Dance, estimulando o estudo, a pesquisa e a extensão na comunidade (ASSOCIAÇÃO STREET DANCERS DE CRICIÚMA, 2008, p. 1).

Seguindo com o objetivo de identificar, criar e desenvolver instrumentos para a promoção de eventos culturais, a ASDC passou a realizar alguns eventos nas linguagens urbanas em Criciúma (SC), por exemplo o Duplo Balanço. Essa ação veio ao encontro do Estatuto Social da ASDC (artigo segundo, parágrafo único), que para alcançar os seus objetivos a associação atuaria de uma forma ampla, realizando reuniões, formando grupos de estudos, pesquisas específicas, simpósio, palestras, oficinas de dança, organização de campeonatos de *Street Dance*.

Em 2010, com a criação da Setorial de Dança de Criciúma, ligada ao Conselho Municipal de Políticas Culturais de Criciúma (COMCCRI), artistas da dança de outras linguagens procuraram a associação para colaborar com a discussão de políticas públicas no município, resultando na inserção de novos membros na associação.

O estatuto social foi alterado em 2016, depois de oito anos, modificando os objetivos e o próprio nome da associação, ficando instituído: Associação Dança Criciúma (ASDC). Assim, percebemos como que uma primeira “crise de identidade”, questão discutida na teoria social, que fazem surgir, modificar, alterar novas identidades, um movimento de adaptação da associação para abranger novas identidades, linguagens de dança (HALL, 2005). O processo de alteração de identidade da associação pode ser comparado com a tecedura da formação do sujeito, conforme Stuart Hall destaca:

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’ (HALL, 2005, p. 38).

Nesses oito primeiros anos de “vida” da Associação Dança Criciúma (ASDC), podemos verificar ações utilitaristas e imediatistas, como a solicitação, por parte de sócios, de apoio para viagem com a finalidade de participar de competições de dança, convites à ASDC para participar de ações de festividades na região, realizações de eventos e oficinas de dança. Certamente, as atividades de formação são necessárias, porém contratar a associação para incorporar programação cultural de uma festa como instrumento de “atração” ou “animação” seria contraditório em

relação aos objetivos traçados pela própria associação.

Dessa maneira, foram formulados novos objetivos para a ASDC, possibilitando parcerias entre instituições específicas, abrindo pontos de conexão com as políticas públicas de cultura.

a) Reunir cidadãos interessados, associados ou não para mobilizar forças na dança no sentido de fortalecer o setor de dança em Criciúma; b) Desenvolver instrumentos para a promoção de eventos culturais consolidados realizados pela ASDC, e incentivar os demais eventos diagnosticados pelo Plano Municipal de Cultura; c) Discutir e desenvolver informações específicas na área da dança em caráter transitório ou permanente, fundamentando a teoria e a prática da Dança; d) Promover a integração social nos grupos de dança de Criciúma, buscando formas para estabelecer um relacionamento de companheirismo, de solidariedade e cooperação entre os mesmos, estimulando a boa vontade como instrumento de socialização; e) Fortalecer os laços institucionais com o Setor Dança do COMCCRI – Conselho Municipal de Políticas Culturais de Criciúma, APRODANÇA – Associação Profissional de Dança de Santa Catarina, Pontos de Cultura, UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense, com demais organizações comunitárias em atividade e com outras associações/instituições, trocando experiências, informações e conhecimentos; f) Fomentar em caráter permanente, captação de recursos para realização de projetos de extensão na comunidade: Projeto TREM e o Projeto Instituto Dança Criança (ASSOCIAÇÃO DANÇA CRICIÚMA, 2016, p. 1).

O projeto TREM, contemplado pelo Edital Pontinhos de Cultura, do Ministério da Cultura do Governo Federal, realizou em 2012 oficinas de danças urbanas em cinco escolas públicas de Criciúma, como destaca objetivo “f” da associação. Consideramos um marco divisório da saída para participação em eventos pontuais para atendimento semanal em escolas de comunidades periféricas. É claro, o evento pode ser apenas “vento”, se não tiver registro; o atendimento pode ser “seguimento”. Um estudante tocado pela dança hoje poderá se tornar um professor educador em dança amanhã.

Respeitando a memória da primeira formação da ASDC, no artigo 39 do novo estatuto da associação, foram nomeados os vinte e seis membros sócios fundadores da primeira constituição da Associação *Street Dancers* de Criciúma, em 2008:

1 - MOISÉS MARCELINO NASCIMENTO - Rua: Beira Rio, Imperatriz. Criciúma/SC. CEP 88800-000 2 - DINAMAR JUST - Av. Universitário, Universitário. Criciúma/SC CEP 88806-001 3 - MICHEL FLOR - Rua: Irene Búrigo Costa, Floresta II. Criciúma/SC. CEP 88817-058 4 - EDSON LUIS FERREIRA DE LIMA - Rua: “O” Quadra 8, Vida Nova Siderópolis/SC CEP 88860-000 5 - KARINA ROSA INACIO SOUTO - Rua: “O” Quadra 8, Vida Nova. Siderópolis/SC CEP 88860-000 6 - REGINA GOMES DE OLIVEIRA FLOR - Rua: Irene Búrigo Costa, Floresta II. Criciúma/SC CEP 88817-058 7

- GISELE FELICIANO DE ASSIS - Rua: Antonio Rossi, Vila Zuleima. Criciúma/SC CEP 88817-140 8 - JOSÉ DE OLIVEIRA - Rua: Gílio Búrigo, Ana Maria. Criciúma/SC CEP 88815-300 9 - CAIO CESAR RICARDO JACQUES - Rua: Vereador Acácio Villain, São Luiz. Criciúma/SC CEP 88800-000 10 - ALINE ANDRADE BRIGIDO - Rua: Benjamin Bristot, Michel. Criciúma/SC CEP 88802-040 11 - ÉRICA DE OLIVEIRA - Rua: Gílio Búrigo, Ana Maria. Criciúma/SC CEP 88815-300 12 - WILIAN SIMÃO TOMAZ - Rua: Elnigo de Azevedo, Santa Bárbara. Criciúma/SC CEP 88800-000 13 - JOSIANE DOMINGOS DE SALLES - Rua: Da Paz, Nova Esperança. Criciúma/SC CEP 88800-000 14 - PRISCILA VIEIRA - Av. Universitária, Pinheirinho. Criciúma/SC CEP 88805-120 15 - PAULA GREGÓRIO GONÇALVES - Rua: Rio do Sul, Santo Antônio. Criciúma/SC CEP 88809-350 16 - EVERSON DA ROSA SILVA - Rua: Epitácio Pessoa, São Luiz. Criciúma/SC CEP 88800-000 17 - FERNANDA BISCARO - Rua: Sete de Setembro, Centro. Criciúma/SC CEP 88801-170 18 - MAYKON SILVA DA ROSA - Rua: Beira Rio, Imperatriz. Criciúma/SC CEP 88800-000 19 - NARA REGINA GOMES DE OLIVEIRA - Rua: Gílio Búrigo, Ana Maria. Criciúma/SC CEP 88815-300 20 - CRISTIANO DO SANTOS VARGAS - Rua: Luiz Manoel Rodrigo, Imperatriz. Criciúma/SC CEP 88800-000 21 - MAXWELL SANDEER FLOR - Rua: Antônio Rossi, Vila Zuleima. Criciúma/SC CEP 88817-140 22 - JOSÉ DE OLIVEIRA JÚNIOR - Rua: Gílio Búrigo, Ana Maria. Criciúma/SC CEP 88815-300 23 - EDIVILSON ROSA TEODORO - Rua: 77, Imperatriz. Criciúma/SC CEP 88800-000 24 - RAFAEL FERNANDES PINHEIRO - Rua: Rod. Luiz Rosso, São Luiz. Criciúma/SC CEP 88809-470 25 - MANOEL ANTONIO FLOR JÚNIOR - Rua: Valdir Albino, Monte Castelo. Criciúma/SC CEP 88800-000 26 - MAYK SANDEER FLOR - 49 Rua: José A. de Mello, Renascer. Criciúma/SC CEP 88800-000 (ASSOCIAÇÃO DANÇA CRICIÚMA, 2016, p. 8).

Atualmente, os sócios ativos da ASDC são diferentes dos sócios fundadores, a transitoriedade e a durabilidade são líquidas, os projetos e as ações da associação são pontes culturais entre assumir a responsabilidade e viver o momento (BAUMAN, 2003).

Entre as ações culturais da associação, destaca-se o “Encontro de Pioneiros das Danças Urbanas de Criciúma”, que durante suas cinco edições reúne dançarinos/as para manter a memória ativa de recortes de acontecimentos dos grupos de Danças Urbanas formado na década de 1990: SOS Dance, *The Laws*, União Dança de Rua da Unesc e Sistema *Breaking*.

3. Duplo Balanço: resistência e pausa

Depois da nova identidade Duplo Balanço (2006), o evento cultural ocorreu por três anos consecutivos no Teatro Rogacionista do Bairro da Juventude, e em 2009 o Duplo Balanço foi inserido na programação da Festa das Etnias (principal festa folclórica de Criciúma), ganhando novos recursos para a execução da proposta. Além das batalhas de *hip hop freestyle dance* e *breaking*, foi incluída a

Na sua 10ª edição, a ASDC foi contemplada com Projeto Duplo Balanço 2010, pelo Edital Elisabete Anderle de apoio à Cultura, da Fundação Catarinense de Cultura. O festival continua na programação da Festa das Etnias e no Festival Internacional de Danças Folclóricas. A comissão organizadora do Duplo Balanço viajou para vários municípios, divulgando o projeto em eventos de Batalha de *Breaking* e *Hip Hop Freestyle Dance*, incluindo o “Encontro das Ruas” no Festival de Dança de Joinville.

Segunda pausa: depois da destituição do Grupo União Dança de Rua da UNESCO (2010), do qual a maioria dos sócios ativos da ASDC eram integrantes, algumas ações foram interrompidas, e uma delas foi o Duplo Balanço, que no período de 2011 a 2014 não ocorreu. Isso nos faz lembrar que o derretimento do sólido relaciona-se com a vida cotidiana, de forma a potencializar outros efeitos de possíveis consequências indesejadas dos sujeitos artistas urbanos/as, e da própria associação, como nos alerta Zygmunt Bauman (2003).

Perceber os novos contornos da cultura requer compreendê-la como um processo de luta, como campos de ações que podem assumir diversas formas e que “podem ser reorganizados para se articular a diferentes práticas e posições e adquirir um novo significado e relevância” (HALL, 2005, p. 260). As danças urbanas também operam na confluência das políticas de representação social e cultural. As pausas, as intermitências são parte das mudanças pelas quais passam as diferentes culturas. Neste caso, a cultura *hip hop* não deve ser compreendida como algo estático ou monolítico, mas como um sistema de significações em permanente transformação.

Em 2015 o projeto Duplo Balanço foi contemplado no Edital Cultura Criciúma, da Fundação Cultural de Criciúma, realizando a Batalha de *Breaking*, na modalidade dupla, e oficinas de danças urbanas. Nessa 11ª edição, foi inserida na programação o Festival Criciumense de Hip Hop, que ocorreu durante a Festa das Etnias – consideramos importante a ocupação de espaços de eventos, assim como foi em 2009. O processo de inscrição e divulgação passou da rede social da Associação Dança Criciúma do “Orkut” para o “Facebook”, demonstrando que até na comunicação digital o processo liquefação se confirma.

Terceira pausa: mais quatro anos se passaram sem a continuidade dessa ação cultural (2016 a 2019), período em que a Associação Dança Criciúma (ASDC) se uniu com o Instituto Criciumense de Hip Hop (IHHC) para organizar o Festival

Criciumense de Hip Hop, e assim esse evento aconteceu sem recursos de editais públicos.

Outra vez nos recordamos de Stuart Hall (2005), para quem o terreno da cultura, entendida como espaço de batalha por significação, torna-se ainda mais tenso e disputado quando as rápidas transformações são estabelecidas. Pausar ou migrar as ações coletivas são processos de enfiamento, pois nesse período poucos editais foram lançados na área da cultura, e a alternativa estratégica foi estabelecer parcerias com instituições como a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), a Associação de Grupos Étnicos de Criciúma e empresas locais, para a realização do Festival Criciumense de *Hip Hop*.

Pensando nessas migrações, em 2018, na Sede da Vila Zuleima, foi criado e adaptado o “Espaço Cultural Flor e Ser”, dando-se início às atividades do Sarau Cultural e Feira Criativa de Produtos Artísticos. O espaço deixou de “ser” apenas um lugar de reuniões da diretoria da Associação Dança Criciúma (ASDC), para conectar artistas da região, difundido a cultura local. No mesmo ano, a Associação Dança Criciúma, junto com o Instituto Criciumense de *Hip Hop*, assinou o “Termo de Uso de Espaço Físico”, com duração de cinco anos, no Bairro Paraíso, com a finalidade de abrir a Casa do *Hip Hop* de Criciúma. Assim, as instituições iniciaram o processo de reforma e adaptação da Casa do *Hip Hop* de Criciúma. As ações de eventos pontuais de captação de recursos por meio de pedágio solidário, rifas e mutirão de reforma e limpeza resultaram na abertura das portas da casa.

Podemos levantar as seguintes questões: como os agentes culturais atribuem sentidos a suas identidades de ativismo no movimento *hip hop*, ocupando e readequando espaços comunitários? E como esses agentes se diferenciam em suas interações com a comunidade?

A organização de coletivos e associações de massas populares, que implica a articulação de lideranças e a escuta de depoimentos, é um esforço de libertação comum para ambas as partes, o que faz lembrar uma importante observação de Paulo Freire a respeito do exercício dialógico:

Sendo históricas estas dimensões do testemunho, o diálogo, que é dialético, não pode importá-las simplesmente de outros contextos sem uma prévia análise do seu. A não ser assim, absolutiza o relativo e, mitificando-o, não pode escapar à alienação. O testemunho, na teoria dialógica da ação, é uma das conotações principais do caráter cultural e pedagógico da revolução (FREIRE, 2005, p. 203).

Nesse espírito de busca pelo diálogo e pela colaboração, e como representantes da Casa do *Hip Hop* de Criciúma, participamos de várias reuniões com a comunidade, conselhos, instituições, prefeitura e câmara de vereadores, apresentando os espaços culturais que estavam sendo atendidos na Vila Zuleima e no bairro Paraíso, conotando a importância da manutenção desses espaços.

3. Duplo Balanço: Linguagens Urbanas

Em 2020, o Duplo Balanço acrescenta o termo “Linguagens Urbanas” e passa a desenvolver em suas ações culturais os quatro elementos do *hip hop*: *breaking*, *graffiti*, MC e DJ. Na 12ª edição, o projeto foi contemplado em dois editais públicos: Edital Cultura Criciúma, da Fundação Cultural de Criciúma, e Edital Elisabete Anderle de Apoio à Cultura, da Fundação Catarinense de Cultura.

A ação cultural estava prevista para acontecer no dia 28 e 29 de março de 2020. Faltando dezessete dias para execução da proposta, todos os eventos do Estado de Santa Catarina foram suspensos por tempo indeterminado, por causa da Pandemia da COVID-19. A Fundação Catarinense de Cultura e a Fundação Cultural de Criciúma emitiram suas comunicações reforçando a suspensão das atividades do projeto.

A sensação é como a de um movimento/fundamento do *breaking* que se identifica como *freeze*. Esse fundamento é o de uma pausa, em que o dançarino/a fica por um segundo parado, finalizando sua sessão de movimentos de dança.

Depois de alguns meses, a Fundação Catarinense de Cultura e a Fundação Cultural de Criciúma emitiram comunicações autorizando os proponentes dos editais a realizarem as propostas de forma virtual. Para a adequação do “Duplo Balanço Linguagens Urbanas *On-line*”, foi necessária a criação de duas redes sociais específicas da ação cultural: *Instagram* e *Facebook*. Apesar de tornar-se uma ocupação de espaço virtual, a ação possibilitou a participação de *b-boys* e *b-girls* de todo o País, inclusive com a participação de um dançarino residente em Portugal.

Depois de quatro anos sem ser realização, a interrupção do evento por conta da Pandemia é algo que não estava nos planos dos agentes culturais de Criciúma. Pensando no termo assunção da “identidade cultural”, Paulo Freire ressalta ser uma das tarefas mais importantes da prática educativa:

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...] A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressiva, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com assunção de nós por nós mesmos (FREIRE, 2020, p. 42).

Eis o desafio que nos cabe: tomarmos como nosso o desafio da autonomia e da ação sempre acompanhada da reflexão.

Quarta pausa: Em 2021, devido a problemas administrativos com a Fundação Cultural de Criciúma envolvendo a prestação de contas do projeto Duplo Balanço Linguagens Urbanas, os agentes decidem não submeter o projeto ao Edital Cultura Criciúma. O coletivo de artistas urbanos opta por propostas de “Manutenção de Espaços” pelo Edital Aldir Blanc Criciúma, que resultaram na aprovação de quatro espaços ligados ao ecossistema da cultura *hip hop* de Criciúma. Mais uma vez encontramos em Paulo Freire o referencial teórico para nossas reflexões. A experiência histórica, política e cultural é um ato de assunção, como reforça Freire:

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção (FREIRE, 2020, p. 42).

E também pensamos em Stuart Hall para compreender que o terreno da cultura, entendido como espaço de batalha por significações, torna-se mais tenso quando mais rápidas as transformações acontecem. Nesse contexto, são engendradas práticas sociais diversificadas que obrigam ao surgimento de novas formas de perceber e validar as práticas populares (HALL, 2003).

O *breaking* não é apenas assimilação de movimentos e gestos que resultam em uma sequência de movimentos ou um ato performático, ela faz parte da formação dos sujeitos que a praticam. O Mestre de Cerimônias (MC) que canta e se expressa por meio das palavras, o grafiteiro que pinta sua leitura de mundo e o DJ que mixa sua identidade musical elaboram suas identidades e forjam em seus praticantes um fortalecimento de vínculos pelos quais compartilham sonhos e desencantos.

4. Duplo Balanço Linguagens Urbanas: não há sonho sem esperança

entre o sonho e a esperança, na dinâmica dialética coletiva para a qual nos alertou Paulo Freire:

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança (FREIRE, 1992, p. 91).

Em 2021, foi deferida a Setorial Cultura *Hip Hop* Criciúma, após militância de seis anos de discussão em fóruns e conferências de cultura em Criciúma, e confirmada a inclusão da cadeira do *Hip Hop* no Conselho Municipal de Políticas Culturais de Criciúma (COMCCRI). Apesar de muita resistência por parte de alguns conselheiros da parte governamental, a cadeira foi deliberada.

No dia (31/07/21), no Fórum Setorial de Cultura Popular, foi realizado em formato híbrido (Plataforma Google Meet e na UNESCO) onde deliberou de forma coletiva à implementação de mais uma cadeira no Conselho Municipal de Políticas Culturais de Criciúma – COMCCRI, a cadeira de Cultura Hip Hop. A Presidente do COMCCRI, Daniele Zacação, iniciou o Fórum apresentando as pautas a serem debatidas, sendo elas: a eleição de representantes da cadeira da Cultura Popular, revisão do Plano Setorial de Cultura Popular e a implementação da Cadeira de Hip Hop no Conselho. “Semana passada foi realizado Encontro Setorial de Hip Hop de Criciúma, onde ficou claro a organização desse setor, e recebemos no dia seguinte o diagnóstico da Setorial de Hip Hop de Criciúma com indicadores importantes para análise, e também a solicitação de maneira formal para implementação da cadeira Hip Hop no COMCCRI. O processo é legítimo, e vamos discutir o assunto nesse Fórum”, destaca em sua fala inicial (ASSOCIAÇÃO DANÇA CRICIÚMA, 2021, p. 10).

No ano de 2022 foi realizada a “Audiência Pública” com o tema Cultura Hip Hop em Criciúma, e por unanimidade os vereadores de Criciúma aprovaram o PL 70/2022, implementando a Lei da Semana do *Hip Hop* de Criciúma. Consideramos um avanço importante para justificar ações permanentes do Duplo Balanço, bem como as ações do Festival Criciúmeno de *Hip Hop*.

Com recursos do Edital Elisabete Anderle de Apoio à Cultura, da Fundação Catarinense de Cultura, a proposta Duplo Balanço Linguagens Urbanas (2022) continua sua trajetória. Associação Dança Criciúma (ASDC) conclui seus objetivos de voltar às “origens”, realizando a Batalha de Breaking na Sede da ASDC, e ainda acrescentou a ação “JAM de Artistas Urbanos” em dois espaços de cultura: Centro de Treinamento UDR Crew, no bairro Imperatriz, e Casa do *Hip Hop*, em Criciúma, no bairro Paraíso, comunidades invisíveis e socialmente vulneráveis. 2040

Vejamos a programação:

26 de março de 2022 (Sábado): 14h - Perfo-palestra “Arte, Breaking e Identidade” com Bate Papo sobre “Construção de Repertório Artístico e Ferramenta de Registro Cultural”. Local: Sede da ASDC – Associação Dança Criciúma, com transmissão (LIVE), pelo Instagram da ASDC @asdc.criciúma; 15h - Duplo Balanço – Batalha de Breaking 2 x 2 (Formato Duplas). Local: Sede da ASDC – Associação Dança Criciúma (Bairro Vila Zuleima); 18h - Palestra “SOS Dance: Breaking, Memória e Identidade”. Local: Sede da ASDC – Associação Dança Criciúma (Bairro Vila Zuleima), com transmissão (LIVE), pelo Instagram da ASDC @asdc.criciúma; 19h - JAM UDR Crew – Encontro de Artistas Urbanos, e Batalha 1 x 1(Formato Individual). Local: Centro de Treinamento UDR Crew (Bairro Imperatriz). 27 de março de 2022 (Domingo): 10h - Oficinas de Breaking. Local: Centro de Treinamento UDR Crew; 14h – JAM de MCs (Pocket Show de MCs e Batalha de Rima). Local: Casa do Hip Hop de Criciúma (RELATÓRIO DE EXECUÇÃO, 2022, p. 4).

Os primeiros moldes do “Festival Duo de Rua” e o desejo dessa manifestação popular foram sempre de levar a cultura para as comunidades. O que compreendemos nesse retorno de atividades aos bairros é que as ações podem ir para além das estruturas elitizadas como o Shopping Center. O que percebemos da cultura popular é que ela contém características do povo, e levar ações populares da/para a comunidade é valorizar nossas raízes culturais.

Se não houvesse interrupção, nestes 25 anos de existência o Duplo Balanço deveria fazer sua vigésima quinta edição de festival urbano, porém por falta de políticas públicas contínuas foram realizadas treze edições. Podemos destacar as migrações de ocupação de espaços e as pausas durante essa trajetória pelo quadro a seguir:

Quadro: Pausas, Ocupação e Identidade Cultural

Ano	Local de ocupação	Identidade cultural	Ação Cultural
1997	Centro Comunitário da Vila Zuleima	Festival Duo de Rua	Competição Street Dance Modalidade Duo
1998	Criciúma Shopping	2º Festival Duo de Rua	Competição Street Dance Modalidade Duo
1999	Signus Danceteria	3º Festival Duo de Rua	Competição Street Dance Modalidade Duo
2000	Praça do Congresso	4º Festival Duo de Rua	Competição Street Dance Modalidade Duo
2001	Praça Nereu Ramos	5º Festival Duo de Rua	Competição Street Dance Modalidade Duo
Pausa 01: o Festival Duo de Rua, ficou 4 anos sem realização (2002 – 2005)			
2006	Teatro Rogacionista	Duplo Balanço	Batalha Hip Hop FreeStyle Dance 2x2
2007	Teatro Rogacionista	Duplo Balanço	Batalha Hip Hop FreeStyle Dance 2x2
2008	Teatro Rogacionista	Duplo Balanço	Batalha Hip Hop FreeStyle Dance e Breaking 2x2
2009	Festa das Etnias	Duplo Balanço	Batalha Hip Hop FreeStyle Dance e Breaking 2x2
2010	Festa das Etnias	Duplo Balanço	Batalha Hip Hop FreeStyle Dance e Breaking 2x2
Pausa 02: o Duplo Balanço, ficou 4 anos sem realização (2011 – 2014)			
2015	Festa das Etnias	Duplo Balanço	Batalha Breaking 2x2
Pausa 03: o Duplo Balanço, ficou 4 anos sem realização (2016 – 2019)			
2020	Virtual – Redes Sociais	Duplo Balanço Linguagens Urbanas	Batalha Breaking 2x2 JAM Artistas Urbanos
Pausa 04: o Duplo Balanço, ficou 1 ano sem realização (2021)			
2022	Sede da Associação Dança Criciúma, Centro de Treinamento UDR Crew e Casa do Hip Hop de Criciúma	Duplo Balanço Linguagens Urbanas	Batalha Breaking 2x2 JAM de Artistas Urbanos

Fonte: criado pelos autores (2022).

Ao criar o quadro de pausas, ocupação e identidade cultural, constatamos as rupturas durante o período em que foi criado o Duplo Balanço. Nesse caminho, parece nítida a marca histórica das “pausas”, além da militância para ocupar diferentes espaços para essa ação cultural híbrida popular. Há espaço para utopia? A decisão de perseguir os sonhos lutando é um ato de esperança, a briga por ela é um “cabo de guerra” entre soltar a corda ou fazer força nesse espaço-tempo.

5. Considerações Finais

A partir das produções historiográficas do Duplo Balanço, podemos constatar a importância do trabalho da Associação Dança Criciúma (ASDC), tendo como eixo as danças urbanas e a cultura *hip hop*.

Durante o processo de pesquisa, ficou evidente a prática da cultura

popular e a reflexão teórica a partir de algumas práxis coletivas, algo que aprendemos com Paulo Freire. O modo como a arte urbana está diretamente relacionada à constituição das identidades, num contexto de tensão entre o centro e a periferia, a tradição e os novos movimentos populares. As políticas públicas de cultura atravessam articulação de manobras de interesses privados e de forças sociais.

Podemos constatar que houve momentos nos quais as ações se fragmentaram, mas também foram oportunizados importantes questionamentos e reflexões sobre a nossa prática artística e cultural.

Uma delas seria o próprio planejamento das atividades da associação: será que contemplamos a intencionalidade do estatuto social da ASDC? Está claro, no planejamento da diretoria da associação, até onde se quer chegar com a ação cultural Duplo Balanço? Quais as ações que propiciam efetivamente a continuidade do Duplo Balanço? Quando não há recursos de editais públicos, qual a segunda opção de captar recursos para a realização de ações culturais ligadas ao Duplo Balanço?

O que se observa ao longo de tantas “pausas” é a necessidade de ampliar o número de sócios ativos da Associação Dança Criciúma (ASDC) para que se possam ocupar novos espaços, firmar outras parcerias institucionais, ampliar a formação de agentes do *hip hop* para a produção e a gestão cultural, e assim quem sabe surjam novas alternativas.

Referências

ASSOCIAÇÃO DANÇA CRICIÚMA (ASDC). [Blog institucional] Fórum delibera a Implementação da Cadeira Hip Hop no COMCCRI. Disponível em: <http://asdccriciuma.blogspot.com/2021/08/forum-delibera-implementacao-da-cadeira.html>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ASSOCIAÇÃO STREET DANCERS DE CRICIÚMA. **Estatuto Social**: fevereiro 2008. Criciúma, 2008. 20 p.

ASSOCIAÇÃO STREET DANCERS DE CRICIÚMA. **Estatuto Social**: fevereiro 2016. Criciúma, 2016. 21 p.

ASSOCIAÇÃO STREET DANCERS DE CRICIÚMA. **Estatuto Social**: fevereiro 2021. Criciúma, 2021. 23 p.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65° ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 12° ed. São Paulo: Paz & Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 40° ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, S. The Question of Cultural Identity. *In*: HALL, Stuart; DAVID Held; MCGREW, Tony (org.). **Modernity and its Futures**. Cambridge: Polity Press, 1992. p. 273-325.

RELATÓRIO DE EXECUÇÃO. **Duplo Balanço: Linguagens Urbanas 2022: abril 2022**. Criciúma, 2022. 32 p.

Maxwell Sandeer Flôr (UNESC)
Gladir da Silva Cabral (UNESC)

2044

Modos dançantes festivos urbanos: cruzando experiências para (re)construir pedagogias da dança

Roberto Rodrigues (IFG)
Jonas de Lima Sales (UNB)

Comitê Temático Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

Resumo: O presente trabalho é fruto inicial de uma pesquisa de doutorado a ser desenvolvida com alunos do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Goiás – Campus Aparecida de Goiânia e em diálogo com um movimento cultural na cidade de Aparecida de Goiânia-GO, conhecido como *Movimento Flashback*. Neste momento inicial da pesquisa tratamos, aqui, de contextualizar as experiências protagonizadas por diferentes corpos que se encontram e compartilham danças, de modos singulares, cruzando referências ético-estético-políticas de modos dançantes, pensando a dança como um modo de vida, que se constituem em contextos festivos urbanos e suas relações com as corporeidades cotidianas de sujeitos que participam e se inserem nesse ambiente, onde existem brechas para que se possa inventar, improvisar, dançar-junto no aqui e agora. Tal contexto se constitui como um espaço de encontro onde pessoas se reúnem para compartilhar danças surgidas de uma ambiência social envolvendo musicalidades que transitam entre *funk*, *soul*, *música eletrônica* e outras hibridações nos tempos atuais. A partir daí, quer-se explorar a seguinte questão: Como ampliar possibilidades e caminhos de ensino-aprendizagem-criação a partir da construção de modos de saberes-fazeres em dança que transitem entre o contexto urbano e o ambiente acadêmico de formação superior em dança?

Palavras-chave: DANÇA. MODOS DANÇANTES FESTIVOS URBANOS. EXPERIÊNCIA. ESTAR-JUNTO. PEDAGOGIAS DA DANÇA.

Abstract:

The present work is the initial result of a doctoral research to be developed with students of the Degree in Dance of the Federal Institute of Goiás - Campus Aparecida de Goiânia and in dialogue with a cultural movement in the city of Aparecida de Goiânia-GO, known as Flashback Movement. In this initial moment of the research, we are here to contextualize the experiences carried out by different bodies that meet and share dances, in unique ways, crossing ethical-aesthetic-political references of dancing modes, thinking dance as a way of life, which constitute in urban festive contexts and their relationships with the everyday corporeities of subjects who participate and are inserted in this environment, where there are gaps so that one can invent, improvise, dance together in the here and now. This context is constituted as a meeting space where people gather to share dances arising from a social environment involving musicalities that transit between funk, soul, electronic music and other hybridizations in current times. From there, we want to explore the following question: How to expand possibilities and ways of teaching-learning-creation from the construction of ways of knowing-doing in dance

2045

that transit between the urban context and the academic environment of higher education in dance ?

Keywords: DANCE. URBAN FESTIVE DANCING MODES. EXPERIENCE. BE TOGETHER. DANCE PEDAGOGIES.

1. Introdução

O presente trabalho é fruto inicial de uma pesquisa de doutorado a ser desenvolvida com discentes do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Goiás (IFG) – Campus Aparecida de Goiânia-GO e em diálogo com um movimento cultural na cidade de Aparecida de Goiânia, conhecido como *Movimento Flashback*¹. A proposta parte do desejo em investigar possíveis cruzamentos entre modos dançantes festivos urbanos constituídos em espaços periféricos da cidade e o ambiente de formação de professoras/es de dança no curso de Licenciatura.

A partir daí, quer-se explorar a seguinte questão: Como ampliar possibilidades e caminhos de ensino-aprendizagem-criação a partir da construção de modos de saberes-fazer² em dança que transitem entre o contexto urbano e o ambiente acadêmico de formação superior em dança? A proposta é, então, cruzar conhecimentos entre os modos dançantes festivos presentes no *Movimento Flashback* com as experiências de discentes do curso de Licenciatura em Dança para a realização de eventos culturais e/ou propostas de vivências direcionadas à comunidade local da cidade de Aparecida de Goiânia em que seja possível (re)construir pedagogias da dança e investigar como é possível borrar modos dançantes que transitem entre estruturas de movimento, espontaneidades e criações.

Como exercício reflexivo inicial desta pesquisa tratamos, no presente artigo, de contextualizar o *Movimento Flashback*, bem como apontar possíveis cruzamentos epistemológicos que corroborarão com o trajeto de investigação. Cabe ressaltar que como se trata de uma pesquisa que emerge fundamentalmente da

¹ O Movimento Flashback, na cidade de Aparecida de Goiânia, é um movimento que acontece nas periferias da cidade por iniciativa de pessoas ligadas a contextos culturais da dança a partir da ideia de retomar ou relembrar danças que são conhecidas como *passinhos*. São eventos abertos às comunidades locais ambientados pela presença de um DJ, grupos de praticantes dessas danças e os frequentadores que participam ativamente dançando junto a eles.

² A partir da obra de Michel de Certeau (1998) *Artes do fazer – a invenção do cotidiano*, podemos pensar em modos de saberes-fazer que são criados, inventados no cotidiano através do que o autor chamou de “artes de fazer”.

experiência, das práticas dançantes como lugar de investida, certamente as reflexões que aqui traremos funcionam como ponto inicial de problematização compreendendo, inclusive, que ao longo do percurso muitas delas serão torcidas, desconstruídas pela própria materialidade das experiências que se forem constituindo. Eis, então, as primeiras pistas de um plano de investigação que se constituirá na própria caminhada.

2. Movimento *Flashback*

O *Movimento Flashback* na cidade de Aparecida de Goiânia teve seus primeiros eventos por volta do ano de 2012 na Feira Coberta da Cidade Vera Cruz, bairro periférico da cidade. Surge como uma reunião entre amigos para dançar músicas características e advindas das culturas negras norte-americanas, inicialmente em ritmos como *funk* e *soul* que conquistaram espaço nas mídias brasileiras em fins da década de 1970 e 1980, conhecidos em muitos lugares do nosso país como musicalidade *black*³. Sobre o surgimento desses eventos, encontramos apenas um material áudio-visual produzido como contrapartida ao Edital da Lei Aldir Blanc de Goiás⁴ pela proponente Ana Maria.

³ Sobre contextos urbanos em que essas sonoridades ganharam espaço na cultura brasileira, maiores informações poderão ser obtidas, dentre outras obras, em: ALVES, César. *Pergunte a quem conhece*: Thaíde. São Paulo: Labortexto, 2004. SILVA, José Carlos Gomes da. *Rap na cidade de São Paulo*: música, etnicidade e experiência urbana. 1998. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, SP, 1998.

⁴ A Lei Aldir Blanc de Emergência Cultural foi criada pelo governo federal com o objetivo de auxiliar trabalhadoras e trabalhadores da Cultura, bem como os espaços culturais brasileiros, no período de isolamento social, ocasionado pela pandemia da Covid-19.



Fig. 1. Flyer de divulgação. Movimento *Flashback*. Fonte: página de divulgação no *Instagram*.

Para todos verem: Imagem de divulgação do evento com fotografia de cinco DJ's localizados ao centro da imagem. Acima de suas fotos, dois globos em cores prateadas que fazem referências a festas em boates. Também ao centro da imagem, escritas em cor amarela indicando o nome do Movimento *Flashback*. Informações de data e horário de realização do evento também estão localizadas na imagem. Abaixo da fotografia dispõem-se logomarcas dos grupos de dança participantes do evento.



Fig. 2. Evento na Feira da Cidade Vera Cruz. Fonte: acervo próprio.

Para todos verem: fotografia de grupos de pessoas dançando em um espaço coberto de uma feira onde são realizados os eventos do Movimento *Flashback*. Na imagem além das pessoas dançando, podemos identificar pessoas ao redor observando os movimentos realizados pelos dançantes.

Nos modos dançantes característicos do *Movimento Flashback* identifica-se estéticas de movimento chamadas de *passinhos*⁵. É possível aproximar essas

⁵ Cabe aqui destacar que essa nomenclatura não é a mesma que a utilizadas para se referir à estética do *passinho* criada nas periferias da cidade do Rio de Janeiro a partir da musicalidade do funk carioca. Os *passinhos*, aqui, fazem referência a um modo de dançar peculiar que encontra

estéticas do que culturalmente se disseminou em diferentes locais do país, como por exemplo as danceterias das cidades de Uberlândia e São Paulo, a partir da reunião de grupos de pessoas que se encontram para ouvir e dançar os passinhos arrastadinhos do *funk e soul* (GUARATO, 2008)⁶. Além disso, em cidades como Goiânia e Brasília encontra-se, também, eventos *Flashback* que se propõem a compartilhar esses modos dançantes que se conectam a tais contextos.

[...] os Passinhos ficaram famosos no Rio nos bailes Blacks e bailes Charmes e festas familiares, por fatores semelhantes aos de Angola, no processo de adaptação da memória histórica; e nos Estados Unidos, como ferramenta de expressão do orgulho negro durante o período de lutas pelos direitos civis e resposta ao racismo. Essa dança simples tem em si um elemento de suma importância para os ambientes festivos e de rito, e que serve de mecanismo para o processo de desenvolvimento do senso de coletividade, de identificação, do ato de agregar e de afirmação. Valores tão relevantes, principalmente para negros e favelados, que dificilmente se veem retratados ou representados em lugares de destaque social (OLIVEIRA, 2017, p. 65-66).

Sobre esses tipos de reuniões sociais embalada pela musicalidade *black* e por um jeito característico de promover encontros através da música e da dança, encontramos outras afinidades com bailes surgidos na cidade do Rio de Janeiro, conhecidos como *Baile charme*⁷. Também imbuídos do desejo em compartilhar sonoridades e modos de dançar provenientes das culturas negras, os *Bailes Charme* se constituem como espaços criados por grupos sociais advindos das periferias que têm na intersecção sonora e corporal seu lugar de potência do coletivo.

Esses modos de se organizar e produzir reuniões grupais envolvidas por expressões culturais das diferentes identidades negras, constituídas a partir do que alguns autores chamaram de diásporas negras parecem influenciar diretamente nas construções estéticas de danças populares provenientes de contextos urbanos como, por exemplo, nos Estados Unidos onde surgem fenômenos conhecidos como

sintonias com os movimentos de clubes, bailes e danceterias que em finais da década de 1970 se espalharam por diferentes cidades do país.

⁶ A pesquisa de Rafael Guarato intitulada *Dança de rua: corpos para além do movimento (Uberlândia 1970-2007)* faz uma leitura histórica, estética e política do surgimento de práticas dançantes advindas de contextos urbanos brasileiros com recorte para a cidade Uberlândia que nos permite compreender e conectar as experiências de dança com outros locais do país através da contextualização histórica dos movimentos urbanos após a década de 1970.

⁷ Sobre o contexto específico dos Bailes Charme maiores informações podem ser encontradas em algumas pesquisas como: RAMÃO, Thayse Eugênio. *Baile Charme: um estudo de observação sociocultural de festas urbanas e étnico-raciais*. Monografia de graduação. Porto Alegre, 2019; MIRANDA, Marcela Regina de. *Viaduto Madureira: uma análise sobre o Baile Charme carioca*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019; FERNANDES, Cíntia Sanmartin & PINTO, Tatiane Mendes. *A alma afetiva das ruas: imaginário e experiência sensível no Baile Charme do Rio antigo*. In: Anais ENECULT, Salvador, 2014, dentre outras.

danças sociais afro-americanas e, em Angola, como Danças da Família, conforme aponta Oliveira (2017).

Esteticamente, os *passinhos* são acionados por coreografias sociais de caráter lúdico onde o *dançar-junto*⁸ significa dançar coletivamente uma sequência de movimentos que geralmente é repetida muitas vezes durante a execução de uma música realizada por um DJ⁹. “Um jogo de passos, que geralmente se aprende na hora, marcando as batidas com pés, não sendo necessária uma técnica específica ou treino para realização” (OLIVEIRA, 2017, p. 62). A sua configuração espacial é organizada por linhas horizontais, ocorrendo com similaridades ao método de comando (segue-se uma pessoa que lidera os passos coreografados, porém a troca de líder é parte da diversão).

Especificamente nos eventos protagonizados pelo *Movimento Flashback* pode-se observar a presença de diferentes grupos que se organizam em associações, coletivos e projetos culturais envolvendo vivências de dança, onde participantes se reúnem para experimentar, aprender e treinar juntas/os/es os *passinhos* que têm nos bailes seu momento de compartilhamento e, certo modo, apresentação. No entanto, conforme destaca Oliveira (2017) as características que envolvem esse jogo de passos possibilitam que qualquer pessoa que esteja presente no baile possa interagir e estar inserida nesses agrupamentos coletivos proporcionados pela dança. Desse modo, o *dançar-junto* se configura por um estar aqui e agora que se constitui pela participação, pela interrelação entre diferentes corpos e experiências.

No divertimento em grupo, do mesmo modo que na religião, o indivíduo desaparece no grupo e passa a ser dominado pelo coletivo. Nesses momentos, apesar ou por causa das transgressões, são reafirmadas as crenças grupais e as regras que tomam possível a vida em sociedade. Ou seja, o grupo revigora periodicamente o sentimento que tem de si mesmo e de sua unidade. Ao mesmo tempo, os indivíduos são reafirmados na sua natureza de seres sociais (AMARAL, 1998, p. 14).

⁸ Ao longo deste texto, os termos *estar-junto*, *dançar-junto* e *estar (dançar)-junto* aparecerão em grafias diferentes destacadas em itálico, mas se referindo à categoria epistemológica utilizada por Michel Maffesoli acoplada às experiências da dança em uma perspectiva da coletividade. A alternância entre as três expressões poderá ser futuramente problematizada na pesquisa.

⁹ Do inglês *disc jockey*, a abreviação do termo refere-se à figura do profissional da música que atua em diferentes ambientes festivos a partir da seleção, arranjo e composição de diferentes formatos e estéticas musicais com repertórios que transitam entre músicas previamente gravadas e rearranjadas através de processos de mixagem e remixagem, até produções e composições autorais onde a mesclagem, a hibridação e o acoplamento de diferentes ferramentas sonoras são agenciadas.

Esse modo de entender as celebrações, os ajuntamentos coletivos na atualidade, nos dá pistas de algumas relações estabelecidas no contexto do *Movimento Flashback* e que serão percorridas ao longo da pesquisa. Os primeiros rastros para tais reflexões advêm de breves experiências em contato com o *Movimento* que tive ao longo dos anos que venho atuando profissionalmente na cidade de Aparecida de Goiânia. Minha primeira entrada nesse contexto foi a da contemplação e, ao mesmo tempo, curiosidade em torno da vibração coletiva e festiva constituída em/através da música e da dança neste espaço.

Corpos diversos, corpos potentes que se arriscam nos *passinhos* pelos atravessamentos que música e dança remixadas provocam entre si e, assim, nos impulsiona a querer, também, experimentar. Corpo-adulto, corpo-criança, corpo-maduro. Ali há uma junção de corpos que se relacionam e potencializam-se em torno da comunhão, do *dançar-junto*, das afetividades que se colocam para jogo e envolvem todas/os/es numa espécie de fusão, de mixagens de afetos, modos de ser e transitar pelo espaço da cidade através da dança, do movimento coletivo.

Ao se arriscar nessas comunhões grupais, diferentes corporeidades se interrelacionam e ali se constitui uma relação de indissociabilidade entre dança-música-espaço. Espaço afetado e preenchido por danças e músicas que se acoplam e são acopladas por diferentes corpos. Músicas e danças que se deixam afetar pelos trânsitos e relações que o espaço vai imprimindo na construção de diferentes poéticas corpóreo-espaciais.

Nesses contextos urbanos pode-se observar a criação de instantes coletivos que acontecem de diferentes formas, seja nos momentos em que determinados praticantes se colocam na pista e são acompanhados no intuito de se dançar em coro, seja nos instantes em que cada pessoa improvisa conforme aquela musicalidade provoca os corpos a dançarem. Certamente, nesses espaços se criam algumas regras ou modos específicos para compartilhar esses movimentos, mas, ao mesmo tempo, há um espaço para que os sujeitos que aí convivem encontrem seus modos de expressão a partir da convivência, das relações que vão se estabelecendo a partir da frequência nesses eventos e, sobretudo, que se torna o cerne nesta pesquisa as possibilidades de dançar coletivamente seja pelo improvisado ou pelos *passinhos* combinados em que os grupos se seguem uns aos outros.

Para refletirmos sobre as relações que aí se estabelecem e que, 2051
potencialmente, podem ser alargadas no cruzamento entre diferentes olhares acerca

dos processos de ensino-aprendizagem-criação em dança, empreenderemos um movimento em torno do *dançar-junto* como possibilidade de redescoberta de pedagogias da dança como lugar de potência e criação.

3. A experiência de *estar (dançar)-junto*

A coletividade como característica fundamental nesse tipo de experiência potencializa e exalta as relações humanas como elemento criador de novas possibilidades de vida. A experimentação e intervenção em espaços públicos como lugar de criação e instauração dessas possibilidades torna-se uma ação necessária de agenciamento e construção dessa coletividade ativa e participativa propiciada por tais experiências. Nesse sentido, o espaço público e, aqui mais especificamente, os espaços onde se constituem os processos de ensino-aprendizagem-criação em dança são transformados em lugares onde se instauram novas socialidades, arquitetando, assim, modos de vida ativos e participativos.

Caminhando nessa direção trazemos para o presente diálogo o pensamento de Michel Maffesoli (2006) que é, sem dúvida, um importante expoente das discussões em torno da coletividade, da redescoberta da potência humana a partir das interações sociais, dos agrupamentos coletivos, o que ele chama de *estar-junto*, que compõem traços de uma socialidade característica e específica que nos ajuda a alargar as discussões e compreender o espaço da Instituição Pública e o contexto urbano da cidade em geral como lugares potentes para a instauração dessas possibilidades.

Impulsionados por suas reflexões caminhamos à procura de um tempo presente. Esse tempo que se apresenta como intenso e vital, como religação do ser com o mundo. Uma das possibilidades de vivermos o presente de forma plena e profunda se dá na entrega ao gozo, ao delírio de nos experimentarmos como sujeitos jogados no mundo, onde estabelecemos laços, construímos relações com nós mesmos, com o outro, com nossa natureza humana.

Como forma de criticar e combater o individualismo crescente, a partir da Modernidade¹⁰ e encontrar nos contextos culturais atuais sua potência, Michel

¹⁰ Para o sociólogo Michel Maffesoli a Modernidade foi instaurada a partir de valores como a racionalidade, o progresso e o trabalho e que estão em crise, devido à saturação no modo de ser e pensar. Maffesoli empreende críticas aos modos de ser constituídos a partir dos valores modernos que supervalorizam o individualismo e o predomínio da razão em detrimento de outros valores. "Os

Maffesoli nos aparece como um turbilhoador, corajoso pensador nômade que busca, a partir de suas escritas, refletir sobre a sociedade através de outras metáforas e, não mais, pelos conceitos de forma restrita e universal. Experimenta em sua escrita, novas palavras e termos que não se estruturam em torno da verdade absoluta e nem aspiram à totalidade dos fatos de forma tão rigorosa e paradigmática como querem alguns acadêmicos e seu cientificismo.

Como pensador nômade, não fixa morada nos conceitos, em fórmulas generalizantes, em pensamentos únicos, pelo contrário, aventura-se em um universo epistemológico escorregadio, permissível, dinâmico, poroso, tal qual a própria cultura e seus contextos se apresentam. O aspecto nômade de seus escritos é o que nos chama a andar de mãos dadas com suas reflexões, sua ousada forma de inventar lugares e formas de analisar a cultura com a força de uma escrita pessoal, com o prazer pelo saber sem que se demore somente nas palavras e na sua duração. A força de sua escrita e seu aspecto efêmero se alia ao desejo de experimentar, na própria escrita, a possibilidade de construir redes que surgem das relações que se estabelecem no seio da cultura, onde convivemos com o(s) outro(s) compartilhando afetos, vibrações e energias que reverberam e revigoram esse tempo do aqui e agora que se traduz em um *estar (dançar)-junto*.

A unidade e o sentimento de comunidade extrapolam os limites da vida individual irrompendo uma espécie de vida em conjunto que se afirma na construção de um mundo em comum que poderia se tornar, talvez, a chave de processos de subjetivação que tivessem os ideais de comunidade, o sentimento de pertença e a consciência coletiva como ferramentas potentes contra os fascismos e o individualismo presentes no nosso cotidiano.

O espaço público se torna, aqui, um território de construção e criação artística composto pelas multiplicidades e experiências celebrativas da dança a partir da compreensão da importância do *estar-junto* na arquitetura dessa comunhão. “A multiplicidade do eu e a ambiência comunitária que ela induz servirá de pano de fundo à nossa reflexão. Propusemos chamá-la de “paradigma estético” no sentido de vivenciar ou de sentir em comum” (MAFFESOLI, 2006, p. 37). É sobre este outro paradigma, ancorado nas formas de vida que se afirmam e se apresentam pela

valores modernos se saturam e outros nascem”, afirma Maffesoli (2017) que aponta a emergência de novos valores, como a ideia de criação no lugar de trabalho, o retorno da imaginação em vez do racionalismo, e, no lugar do progresso, a “ecosofia”, uma relação de parceria entre a natureza e a cultura.

coletividade que buscamos criar lugares a partir da escrita acadêmica para essas experiências artísticas como forma de se relacionar com a cultura e seus elementos de maneira curiosa, inventiva e reflexiva.

O *estar (dançar)-junto* como possibilidade de construção de uma teia, de uma rede coletiva nos incita a pensar sobre as intensidades, os afetos e os modos de vida que se constituem a partir do compartilhamento de saberes e experiências nos instantes de experimentação e criação possibilitados pela dança. Reflete o desejo coletivo da busca por encontros, por descobertas de si no outro, nas convivências, criações e experimentações artísticas.

Esse modo de operar com a realidade e, portanto, com o conhecimento não se contenta apenas com a reprodução de saberes, aposta na experiência e trocas coletivas como criação e transformação da própria realidade. Trata-se de um movimento de criação que parte do já conhecido, já experimentado para pensar a condição processual e de constituição dos próprios caminhos como modo de criar outras possibilidades de compreensão e construção do conhecimento em dança.

Partimos, então, da possibilidade de refletir sobre as experiências vivenciadas junto ao *Movimento Flashback* como forma de provocar encontros entre experiências distintas. Potencializar as relações do *dançar-junto* a partir do encontro de saberes para reconstruir lugar de ensino e aprendizagem. Mais que isso, uma espécie de acoplagem, de fusão, de mixagem de movimentos, gestos, posturas, modos de agir corporalmente que podem ser misturados, transformados e (re)criados a partir da pesquisa

Experimentar e dialogar com os aspectos éticos, estéticos e políticos característicos nos modos dançantes provenientes de contextos populares urbanos pode ser uma interessante pista para descobrir possibilidades de criação, de relação com os saberes da própria experiência a partir de inspirações poéticas que esses contextos nos trazem. Esses aspectos podem ser pesquisados através de provocações feitas aos sujeitos participantes para que tragam para o ambiente acadêmico pesquisas baseadas nas vivências junto ao *Movimento Flashback* cruzando-os com suas referências poéticas, ou seja, aquilo que os afeta cotidianamente através de músicas, imagens, movimentos vindos tanto do seu universo acadêmico, lugar onde descobrem inúmeras possibilidades ligadas à dança, como também, dos diversos contextos onde estão inseridos socialmente, dentre tantos outros lugares que influenciam e contornam o cotidiano.

Situarmo-nos de forma relacional e aberta à elaboração de saberes pode ser uma pista para construirmos modos de ensinar-aprender através dos diálogos, das trocas, dos encontros entre diferentes expressões artístico-culturais. Nesse sentido, reconstruir pedagogias pautadas no coletivo, no *estar (dançar)-junto* se torna um caminho interessante para estarmos abertos a tais possibilidades.

Assim, é preciso estabelecermos conexões, experiências corporais que tenham a descoberta, os estímulos e a escuta de si, do ambiente e do outro enfatizando os relacionamentos, as diferenças e as múltiplas percepções agenciadas através de nossas práticas cotidianas transformadas em poéticas de criação por meio de nossas danças. Nesse sentido, os processos de ensino-aprendizagem-criação em dança podem potencializar a abertura, a disponibilidade para um *estar (dançar)-junto* que dialogue com a cultura dos sentimentos, a importância do afetual como signos de nossas emoções estéticas e o caráter societal que envolve tais processos. Necessitamos, então, estarmos abertos aos aprendizados e àquilo que o contato com diferentes saberes provenientes de contextos culturais distintos tem a nos oferecer.

[...] precisamos perceber o invólucro pertencente às expressões de arte elaboradas pelo povo para podermos compartilhar do que ele oferece. É nesses encontros não hierárquicos que abrimos portas para que as paralelas sejam cruzadas, provocando desta maneira outras perspectivas de relacionamento, novas arquiteturas nas relações e a elaboração de saberes. Precisamos estar abertos a receber os estímulos oferecidos pelo ambiente, pelas pessoas e situações, a fim de constituir modos de aprendizagem que respeitem a oferta das sociedades em que estamos inseridos. E é o corpo aberto à recepção do que o mundo possa oferecer que provocará ensinamentos e aprendizados (SALES, 2020, p. 75).

Permeamos os contextos das danças populares na acepção de Sales (2020) entendendo-as como expressões das culturas produzidas coletivamente a partir da construção e compartilhamento de regras próprias ao coletivo e que se encontram em constante movimento. Nesse sentido, podemos também pensar nas danças populares provenientes de contextos urbanos no tempo presente, onde as relações que estabelecemos com os conhecimentos arquitetados no corpo e no movimento podem estar pautadas pela valorização dos diferentes saberes e a não hierarquização de culturas. Por meio do corpo e nas relações que se agenciam entre os saberes manifestamos nossas percepções, incorporamos e transformamos outros saberes.

Apostaremos, assim, em um processo que transita coletivamente entre as possibilidades de ensinar-aprender-criar dança como forma de expandir conhecimentos, visibilizar outros modos de compartilhar saberes e, certamente, reconhecer a potência das trocas, do contato e dos cruzamentos entre os contextos experienciados na presente pesquisa.

Referências

ALVES, C. **Pergunte a quem conhece**: Thaíde. São Paulo, Labortexto, 2004.

AMARAL, R. C. **Festa à brasileira** - Significados do festejar, no país que "não é sério". Tese (Doutorado). São Paulo: USP, 1998.

BACAL, T. **Música, máquinas e humanos**: os djs no cenário da música eletrônica. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012.

CERTEAU, M. **Artes de fazer** – a invenção do cotidiano. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 3ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

FERNANDES, C. S.; PINTO, T. M. A alma afetiva das ruas: imaginário e experiência sensível no Baile Charme do Rio antigo. *In*: ENECULT – ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 10, 2014, Salvador. **Anais [...]**, v. 1, 2014.

GUARATO, R. **Dança de rua**: corpos para além do movimento (Uberlândia 1970-2007). Uberlândia: EDUFU, 2008.

GUARATO, R. **História e dança**: um olhar sobre a cultura popular urbana-Uberlândia 1990/2009. 2010. 227f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editoria WMF Martins Fontes, 2017.

MAFFESOLI, M. **Entrevista para a TV Brasil**. 2017. Disponível em: <https://tvbrasil.etc.com.br/incertezas-criticas/episodio/sociologo-frances-michel-maffesoli-analisa-a-relacao-entre-crise-e-pos-:~:text=%22Os%20valores%20modernos%20se%20saturam,a%20natureza%20e%20a%20cultura>. Acesso em: 26 jul. 2022.

MAFFESOLI, M. **Homo eroticus**: comunhões emocionais. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades pós-modernas. 4ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MAFFESOLI, M. **O instante eterno**: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. São Paulo: Zouk, 2003.

MIRANDA, M. R. **Viaduto Madureira**: uma análise sobre o Baile Charme carioca. 2019. 94f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

OLIVEIRA, H. **VEM NI MIM QUE EU SOU PASSINHO**. A dança Passinho na confluência entre Redes Sociais, Arte e Cidade. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Territorialidades) – Instituto de Artes e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

RAMÃO, T. E. **Baile Charme**: um estudo de observação sociocultural de festas urbanas e étnico-raciais. 2019. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Dança) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SALES, J. L. Lá vem o maracatu descendo a ladeira: reflexões e apontamentos para ressignificar a dança afro-brasileira em contextos acadêmicos. *In: Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança*, [S. l.], v.5, n.1, p.66-77, 2020.

SILVA, J. C. G. **Rap na cidade de São Paulo**: música, etnicidade e experiência urbana. 1998. 286f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

Roberto Rodrigues (IFG)

E-mail: roberto.rodrigues@ifg.edu.br

Doutorando em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília. Membro do grupo de pesquisa Cena Sankofa da UNB. Docente da área de Artes/Dança no Instituto Federal de Goiás- Câmpus Aparecida de Goiânia. Docente do Mestrado Profissional em Artes - Prof - Artes. Mestre em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás.

Jonas de Lima Sales (UNB)

E-mail: jonassales1@gmail.com

Artista da cena, Diretor, Coreógrafo e Professor Efetivo do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília e dos Programas de Pós-graduação PROFARTES (Pólo UnB) e PPGCEN/UnB. Pós-doutor pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa (2019-2020). Doutor em Arte/UnB com estágio doutoral na FMH da Universidade de Lisboa.

2057

A corporalidade plural de palhaçarias dançantes como novos modos de (r)existência no mundo

Tatiana Wonsik Recomenpa Joseph (UFSM)

Marcilio de Souza Vieira (UFRN)

Comitê Temático Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

Resumo: Este trabalho é parte da pesquisa de pós-doutorado feita com o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGARc)-Mestrado Acadêmico da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na linha de pesquisa Práticas Investigativas da Cena: Poéticas, Estéticas e Pedagogias, sob supervisão do prof. Dr. Marcilio de Souza Vieira. O escopo é “Dança e Múltiplas Cognições: novas epistemologias para o século XXI”. Em 2022, a pesquisa se encaminha para suas fases conclusivas, com uma parte prática desenvolvida em escolas de rede pública de ensino de Natal e espaços variados. Foram realizados estudos da branquitude e estratégias de comunicação não violenta para a linguagem da palhaçaria como ação de deslocamento de sentidos que transitam entre culturas - e epistemologias. A palhaçaria surge como propositora de novas formas de se pensar o ser humano, cognitiva e epistemologicamente. Para este trabalho, nosso objeto de estudo é a linguagem corporal na palhaçaria, a hipótese é a de que, pela sua natureza plural tal linguagem permite um trânsito entre a dança e o teatro bem como intervenções pedagógicas em diferentes espaços sociais, sendo a problemática central as dores existenciais decorrentes das desigualdades sociais no nosso país, bem como atravessamentos nas questões de raça e gênero. A pesquisa é teórico e prática, contando com estudos de bibliografias contemporâneas nas produções da intelectualidade afrodiaspórica e dos estudos da branquitude.

Palavras-chaves: CORPOS PLURAIS. PALHAÇARIA. EPISTEMOLOGIA.

Abstract: Abstract: This work is part of the post-doctoral research carried out with the Postgraduate Program in Performing Arts (PPGARc)-Academic Master's Degree at the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), in the line of Investigative Practices of the Scene: Poetics, Aesthetics and Pedagogies, under the supervision of prof. Dr. Marcilio de Souza Vieira. The scope is “Dance and Multiple Cognitions: new epistemologies for the 21st century”. In 2022, the research is heading towards its conclusive phases, with a practical part developed in public schools in Natal and in different spaces. Whiteness studies and non-violent communication strategies were carried out for the language of clowning as an action of displacement of meanings that transit between cultures -and epistemologies. Clowning appears as a proposer of new ways of thinking about the human being, cognitively and epistemologically. For this work, our object of study is the body language in the straw, the hypothesis is a language that, due to its plural nature, allows a transit between dance and theater as pedagogical interventions in different existential social spaces resulting from social inequalities in our country, as well as crossings on issues of race and gender. The research methodology is a theoretical and practical research that goes through the studies of contemporary bibliographies in the productions of the Afro-diasporic

2058

intellectuality and the studies of whiteness.

Keywords: PLURAL BODIES. CLOWNSHIP. EPISTEMOLOGY.

1. Introdução à palhaçaria dançante

Em meio às diluições das fronteiras entre os campos do teatro e da dança, sobretudo se pensarmos a partir das práticas ritualizadas de pesquisas do corpo, a palhaçaria dançante desloca fazeres cartesianos no Brasil e reencontra-se espiralada em novas-velhas águas afro-diaspórica-ameríndias. Permite outras discursividades de conhecimento na era contemporânea em relação às tradições da modernidade, incorporando novos formatos, discussões reivindicatórias para a validação artística em sua natureza simbólica como produção equivalente à produção escrita, e novas maneiras de se pensar a própria cultura ao receber, em seu bojo, as discussões provenientes das políticas inclusivas - que literalmente incorporam novos sujeitos no universo acadêmico. Diante disto, questões sobre corpo, cognição, razão, subjetividade, identidade conduziram a uma demanda por se repensar epistemes em torno de diferentes tradições do pensamento. Este projeto, iniciado em 2017, experimentou a produção e apresentação de dança em diferentes configurações: performances, estreitamento com o teatro físico, dança-teatro, composição coreográfica coletiva, composição coreográfica-solo e estados do corpo. Ao longo dos anos passados fomos nos aproximando das epistemologias afrocentradas e das nossas culturas populares que estão ocupando, finalmente, os espaços acadêmicos de modo irreversível. Através de canais como “Pensar Africanamente”, do *youtube*, mediado por Silvany Euclênio, viemos incorporando pesquisas e pesquisadores em várias temáticas a partir do decolonialismo, do contracolonialismo e da luta antirracista. Foram estudadas bibliografias, junto aos alunos de uma disciplina que propõe a “dança moderna brasileira” como opção na reforma curricular do Curso de Dança Bacharelado da UFSM, tais como as das seguintes escritoras e escritores da coleção feminismos plurais, organizada por Djamila Ribeiro e autoras e autores negros como Silvio Almeida, Sueli Carneiro, Rodney William, Joice Berth, Carla Akotirene, Adilson Moreira, Sidnei Nogueira, e livros de Abdias Nascimento, bell hooks, Katiuscia Ribeiro, Conceição Evaristo, Luiz Simas, Muni Sodré, Odé Kileuy & Vera de Oxaguiã e estudos da branquitude com

2059

Tânia M.P. Muller e Lourenço Cardoso. Em meio aos estudos, na prática artística foram realizados dois projetos que ressaltaram a inventividade para uma palhaçaria dançante: “Brincandanças: um projeto de comunicação lúdica e transcendência poética para todas as idades”, em coautoria com Marcilio de Souza Vieira e Allana Bockmann Novo e o projeto de Extensão na Universidade Federal do Rio Grande do Norte no formato de Ensino Remoto, intitulado “Jogos coreográficos para todas, todos e todes”. Do ponto de vista das discussões desenvolvidas, nota-se uma demanda por se compilar, registrar e discutir destas novas epistemologias e abertura de novos campos paradigmáticos, dentre os quais a experiência e memória em forma de narrativa, as diferenças cognitivas (especificamente a surdez), as culturas das minorias em oposição à normatividade, a corporeidade. Apesar das limitações impostas pela COVID-19 pôde-se avançar nos estudos de gênero, inclusão e diferenças cognitivas propostos pelo projeto apresentado ao Programa.

Licença, posso entrar?

Com as culturas afrodiaspóricas vou (re)encontrando parte fundamental e fundante da minha brasilidade. Na tradição oral que vive em nós, reaprendo a pedir licença: Licença aos mais velhos; licença aos mais jovens. Licença aos que vieram antes de mim; licença aos que virão depois de mim. Licença Poética.

Esta pesquisa, ainda que permeada por estudos bibliográficos vários e uma prática da existência nas brechas do tempo da produtividade acadêmica, veio se acumulando em fazeres que agora, em tempo que flui com uma escuta e um olhar mais descansados da docência, vão se abrindo mais cuidadosamente.

Minha palhaça tem um nome que, como todos os nomes, pode ser também plural: a “Pureza”. Já a “Pureza” não fala quase no “singular”; quase sempre é um “plural de si”; é um “*nóis*”.

Deste modo, surge como tema para este trabalho, “A corporalidade plural de palhaçarias dançantes como novos modos de (r)existência no mundo”.

Passemos, agora, a fazer uma descrição da pesquisa prática a fim de levantar alguns argumentos para uma discussão epistemológica sobre o fazer poético do que aqui foi nomeado “palhaçaria(s) dançante(s)”.

Esta pesquisa foi realizada em dois vieses:

1. Através das intervenções pedagógicas realizadas em diferentes espaços

(onde atuo como artista-educadora);

2. Através das entrevistas que entraram como recurso metodológico e coleta de dados para as discussões relativas às epistemologias populares.

Passaremos a subdividir a apresentação dos dados coletados até agora, sendo primeiro o roteiro da entrevista que vem sendo realizada desde o início de julho e continua sendo coletada; as invenções práticas que vem sendo desenvolvidas em processo criativo ininterrupto (como linguagem propriamente dita).

Das entrevistas - e dos entrevistados

A entrevista entrou para a pesquisa como ferramenta e como recurso investigativo, recentemente. Até final de junho deste ano de 2022 a pesquisa guarda-chuva (Dança e múltiplas cognições: Novas epistemes para o século XXI) não previa a realização de entrevistas e, além disso, não haviam sido elencadas as epistemologias que atualmente seriam discutidas como escopo. Assim, há uma densa discussão teórica que antecede a inserção das entrevistas. Desta discussão teórica trago, para este texto, as confluências de, pelo menos, cinco linhas epistemológicas que eu, como pesquisadora e docente, organizaria para discutir junto aos pesquisadore/as mais jovens da área da dança (e artes em geral):

- Epistemologias Ocidentais (da colonização)
- Epistemologias Afrodiaspóricas e Afroameríndias
- Epistemologias feministas
- Epistemologias espiritualistas
- Epistemologias (das culturas) populares

As epistemologias populares entraram, na minha trajetória, como reconhecimento de um saber e abertura de um novo campo de estudos há menos de três meses. Ingressar no comitê temático **Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos** é, para mim, um batismo em uma nova jornada de estudos.

Portanto, é deste lugar do “novo” (no “velho”, como diria o sábio mestre Eusébio Lôbo), que eu escrevo sobre o roteiro de minhas entrevistas e conto, um pouco para o/a leitor/a, das bonitezas do/as entrevistado/as na arte da palhaçaria como cultura popular e plural. Plural porque reflete muito das discussões não só de gênero, mas sobretudo de classe, nas interseccionalidades que a atravessam.

Para fazer as entrevistas, elaborei um roteiro primeiro que, depois, ganhou novas perguntas e pode, inclusive, vir a ser renovado. Foi um roteiro para entrevista semi-estruturada, como uma conversa a partir da qual eu pudesse extrair o que mais me interessava – e que estava nas últimas perguntas. O meu principal interesse era investigar a existência de uma epistemologia própria da palhaçaria. Como estado de consciência, como “múltiplas cognições” que se dão simultaneamente, pretendo verificar quais “cognições” são essas. Fosse neurologicamente, fosse pelo campo da percepção, fenomenologicamente. O roteiro de entrevista é o que segue:

“Qual é a sua trajetória artística e como a palhaçaria entrou neste percurso?”; “Qual é a sua memória de ter visto um palhaço/a pela primeira vez?”; “Você prefere chamar seu palhaço/a de palhaço/a ou de clown?”; “Quais outros palhaço/as você conhece?”; “Por que você se afastou da arte da palhaçaria (se for o caso)?”; “Quais os palhaço/as de cinema que você conhece?”; “Você gosta de assistir cinema com palhaço/as ou clowns?”; “Que relações você vê entre dança e palhaçaria?”; “Que relações você estabeleceria entre palhaçaria e cultura popular?”; “Que relações você vê entre palhaçaria e questões de gênero?”; “Você conhece Patch Adams (se sim, o que acha dele ou do seu trabalho)?”; “Como você vê a palhaçaria e mediunidade?”; “Você conhece palhaço/as negro/as?”; “Você conhece o circo negro?”; “Você conhece Benjamim de Oliveira?”; “Como você definiria intuição?”; “Como você vê palhaçaria e epistemologia (principalmente para palhaço/as da academia)?”; “Você faria um novo encontro para complementar a entrevista com outras perguntas?”; “O seu palhaço/a aceitaria ser entrevistado ou entrevistar a Pureza?”.

Destas últimas perguntas, a pergunta sobre intuição e mediunidade são de interesse sob o aspecto das características de uma epistemologia da palhaçaria que eu gostaria de discutir já nas fases conclusivas desta pesquisa.

Vale ressaltar que não tenho entrevistado apenas artistas, mas também pedagoga/os, sobretudo se são gestora/es das escolas públicas onde vou fazer as intervenções pedagógicas ou se são formadore/as de outro/as profissionais da educação. Este recurso serve como termômetro para sentir a realidade da aplicação, na prática, das leis que em princípio garantem acesso às linguagens das artes como parte do componente curricular das escolas e mesmo qual é o raio de extensão da arte como cultura que tem estado acessível às crianças e jovens, principalmente das

escolas públicas.

Por ora, dos dados coletados (as entrevistas ainda não foram transcritas), foram 3 pedagogas e 8 artistas da palhaçaria (11 entrevistado/as) e apenas uma entrevistada, pedagoga, que rejeitou a pergunta sobre mediunidade. É importante levar em consideração que a natureza religiosa desta última foi o critério para categorizar a mediunidade como inexistente.

Das intervenções Pedagógicas

Iniciei o trabalho de palhaçaria no formato de intervenções pedagógicas “intuitivamente” entre 2017 e 2018. Em 2018, quando criei o Programa de Extensão UFSM CIA DE DANÇA na Universidade Federal de Santa Maria, comecei a estabelecer contatos de extensão entre a universidade e outros espaços da comunidade, fossem de educação formal ou informal. Era uma estratégia para fomentar a formação de público e dar visibilidade ao curso de dança da Universidade, ainda desconhecido por muitas pessoas da cidade de Santa Maria.

Naquela época eu não conhecia este termo, “intervenção pedagógica”, que vim a conhecer entre inúmeras rodas de conversas e participação de debates sobre educação e formação continuada, com propostas de diferentes pedagogias.

A Pedagogia é uma área que sempre me interessou e tem feito parte de minha vida desde o acompanhamento materno à fase de escolarização de minhas filhas e sobrinha/os, e sobretudo a esfera da ludicidade que sempre me encantou.

Levar a palhaçaria aos espaços da escola pública era (e ainda é), para mim, uma ação política formativa e, neste sentido, iniciei minha trajetória ativista dentro do sindicato docente **com** a palhaçaria.

Uma coisa levou à outra, e a “Pureza” (minha palhaça), sedenta de contato humano, trocas afetivas e emotivas, foi pouco a pouco tomando conta dos meus espaços. Conjuntamente a isto, sempre vinha me questionando sobre minha própria prática docente em sala de aula ao “ensinar” dança em uma disciplina obrigatória chamada “Exercícios Técnicos em Dança I e II”.

No início, esses fazeres eram “compartimentados”, segmentados, separados.

Porém, como docente fiz um trabalho em 2019, apresentado na ANDA, em que discutia os processos de adoecimento docente e as tensões que eu vinha

encontrando na prática docente ao perceber que naquele momento havia ocorrido uma distância entre os sentidos para a dança para mim e para os jovens artistas em sala de aula que, agora, estavam de certa forma sob minha responsabilidade docente. Como deixar tudo mais leve? Como equilibrar um conjunto de informações, atribuições, responsabilidades, trocas, formatividades de modo a que a Vida fluísse com mais sentido de Ser?

Um Programa de Extensão que coordenei, chamado “RODA” (Razão, Organismo, Docência e Arte) já vinha trazendo várias questões diferentes e plurais, desde palestras sobre economia, trabalho e sociedade até laboratórios de criatividade -de onde saiu um “estudo para o Jardim”. Este “estudo para o jardim” foi apresentado em uma Mostra de Dança da UFSM que coordenei em 2017, e eram cenas em que as jovens bailarinas e bailarinos, ao experimentarem com objetos e figurinos acabavam compondo imagens poéticas com seres de um jardim inventado: centopeias, borboletas, flores, caramujos, bichos-paus, dentre outros imaginados tomavam a cena como uma expansão do imaginário infantil, e tudo isso foi apresentado através de uma “comunicadora” no teatro 13 de Maio, da cidade de Santa Maria. Esta comunicadora era a Pureza, também se experimentando de “peruca azul”.

A ideia de uma “corporalidade plural” aparecia tanto quanto os diferentes seres do jardim que também eu, como bailarina, estava a encarnar: mãe-sapo, abelha, pássaro-azul, dentre outros. Esta performance ganhou o nome de “jardim botânico” junto ao Jardim Botânico da Universidade Federal de Santa Maria, e deu início às intervenções com escolas recebidas por um Projeto de Extensão com o Jardim Botânico e, depois, com intervenções junto ao Lar de Miriam, ao Ypê Amarelo e o Centro de Apoio a Crianças com Câncer (CACC) da cidade de Santa Maria.

Como eram feitas as escolhas dos espaços a receberem esta intervenção pedagógica?

A realização de uma intervenção pedagógica por parte de uma pesquisadora docente que tem jornada tripla de trabalho não é nada fácil.

Como “palhaça solitária” em meio a inúmeros afazeres, ir às escolas, apresentar o projeto (estabelecer contato), agendar a apresentação e lutar para que disto seja feita uma produção artística se torna uma tarefa quase hercúlea.

2064

O critério para iniciar as intervenções, deste modo, foi o de escolher os

espaços mais “abandonados” (para usar uma terminologia da historiografia do abandono, de Rafael Guaratto), pelas instituições públicas.

A realização de um pós-doutorado em que este fazer pudesse ganhar espaço de pesquisa e se expandir como produção formal de conhecimento me foi uma estratégia de redimensionamento de minha prática acadêmica e, na cidade de Natal, pretendi “visitar o máximo de escolas públicas possível”.

No entanto, ao chegar no contato real com minhas condições de trabalho na cidade de Natal, reestruturei o tipo de pesquisa quantitativa para uma pesquisa qualitativa e passei a levar as intervenções pedagógicas para as escolas que estavam no meu “percurso de ônibus”.

Assumindo todas as dificuldades financeiras e de deslocamento para a realização da tarefa, redimensionei meu fazer.

Deste modo, as intervenções pedagógicas, como pesquisa, envolvem um estudo anterior à ida efetiva nas escolas: o que eu levo na mala (ou o que eu trago dentro dela).

Com que mala eu vou?

Quando planejei vir a Natal tinha em mente “apenas trazer roupas da Pureza”. A ideia era não trazer “roupa de gente” ou, como bem diz Ana Wuo, sobre “ser palhaço disfarçado de gente”, a minha ideia era dar espaço para o estado de consciência palhacesco (ou clownesco) o máximo de tempo possível e, até, por tempo integral.

Mas, de fato, seria muito “arriscoso” deixar que a Pureza assumisse todo o comando desta empreitada.

Porém, posso dizer que quando “desarrumei” a(s) mala(s) o estado de consciência da Pureza (um estado dilatado da percepção poética das coisas) estava semidesperto. Por isso, fiz tudo “muito devagar” e, ainda assim, faltou tempo para o pensamento. Selecionei o que trazer tentando “manter o máximo simples possível” e desejosa de conseguir testar os materiais que eu ainda não tinha experimentado em Santa Maria – e que ficavam ali, rodando meu redor, querendo ganhar Vida.

Pois eu “animo” os objetos. Brinco dizendo que eles, os “objetos”, “falam comigo”. A gente gosta de dizer que os objetos falam com a gente; conversam “com nós”. Esse estado de encantamento acontece devagarzinho e vai preenchendo

tudo, a daqui a pouco: “bagunçou”.

É como se fossem diversas crianças brincando ao mesmo tempo, mas é só “a gente mesmo, com a gente próprio”.

Assim, a primeira tarefa para organizar o que eu trouxe -desde “qual mala escolher” até o que colocar dentro dela, foi buscar seguir o máximo possível a ideia-conceito de que tudo ali era “da” ou “para a” palhaçaria.

A segunda tarefa foi ter um diário de registro sistematizado, para acompanhar o processo.

A terceira tarefa foi organizar por proximidade os objetos que levei.

Assim, consegui identificar (sistematizando) tudo o que estava levando:

- Roupas muito simples (calça folgada e camiseta folgadinha) que permitem um uso cotidiano e permitem mudar para melhor adequar a uma palhaçaria em improvisação;
- Roupas de brechó compradas para figurinos;
- Duas perucas;
- Muitos narizes;
- Maquiagem Básica;
- Um par de tênis preto;
- Uma mochila, uma bolsinha de saco, uma bolsinha pequena, uma bolsinha pochete, uma sacolinha de algodão cru;
- Instrumentos musicais (um pandeiro, um pau de chuva, um chocalho indígena);
- Instrumentos musicais de brinquedo (de faz de conta): uma mini guitarra, uma mini corneta-apito, um mini “não sei quê de plástico”0;
- Bolinhas (4);
- Bola suíca para encher;
- Uma casinha de pano;
- Fantoques;
- Bonequinhas de pano;
- Bonequinhas de artesanato;
- Bonequinhas-bebê;
- 4 chapéus

Tentei não levar livros. mas não consegui.

2066

Queria ter trazido duas malas, que têm qualidades cênicas; mas trouxe apenas uma mais cênica e a outra mais “de gente”. Ainda construí uma terceira, que já utilizei cotidianamente por mais de uma semana (andando com ela de ônibus todos os dias). Assim, neste momento estou testando o uso deste material nesses espaços pedagógicos, e vou juntando algumas informações processuais.

Colhendo conchinhas

Gostava de dizer que “estava vindo a Natal para pegar conchinhas”. E levava essa ideia-conceito muito a sério... A pureza dentro de mim é também um tanto “turrona” e eu queria trazer muito espaço vazio na bagagem para levar cheio de conchinhas e transformar em cenário; em imagem cênica.

Mas além de já não ter tanta conchinha nas areias da praia, não é ecológico a remoção das conchinhas de seu local de origem. Assim, tive que substituir esta ideia poética por outra, que lhe valesse em beleza e poesia.

Pensei em levar os contornos das mãozinhas das crianças que eu transformaria em conchinhas depois, mas quando lhes pedi esse contorno, demorou muito, foi uma dinâmica que “não funcionou”, e muitas crianças fizeram desenhos... Isto iria ficar pesado na bagagem e, mais uma vez, revi o “conceito”.

Em outras intervenções substituí a ideia das conchinhas-formatos de mãos por pintarem com a ponta do dedo no papel branco, em tinta guache.

Mas... a tinta demora um pouco a secar, e mais uma vez tenho que rever o conceito... como trazer um pouco do afeto carinhoso das carinhas das crianças que transbordam meu coração de luz?

Essas são as conchinhas que levarei comigo. Devolvendo à lemanjá o que é sagrado ao mar, deixo as conchinhas na areia (levo só algumas, pouquinhas...); mas o som das ondas quebrando na praia é o som das vozes das crianças que trago, e que levo.

Inspirações e Espiralamentos

Passamos agora a algumas considerações indo em direção ao fechamento deste texto. Quais seriam os livros que acabei trazendo? Quais ficaram para o meu retorno? Como esta bibliografia conversa com todo este trabalho?

A fim de responder um pouco essas perguntas, nos colocamos diante do papel.

Quero ressaltar que minha ideia era não trazer nenhum livro.

Eu os tenho na residência de Santa Maria, para quando não estiver em deslocamento. Porém, acabei trazendo aqueles cujas leituras são matinais e cotidianas, em uma espécie de ritual pessoal para o enfrentamento existencial de cada novo amanhecer. Seis deles não são da bibliografia da área; são mensagens de sabedoria, pensamentos positivos e assim por diante. Do tipo que estão lotadas as prateleiras das livrarias na categoria “religião”. Deste modo, me darei ao direito de não comentar muito. Os outros são livros escritos ou organizados por pesquisadores brasileiros, e são: “Herdeiras do Axé”, cujo autor é Reginaldo Prandi, sociólogo, “Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil”, organizado por Lourenço Cardoso e Tânia M.P. Müller; “Palhaças na Universidade”, organizado por Ana Elvira Wu e Daiani Brum e “Práticas decoloniais nas artes da cena”, organizado por Robson Haderspeck, Joice Aglaes Brondani e Saulo Almeida, que me recebeu gentilmente em sua residência quando cheguei e acabou por me presentear com esta significativa obra que reflete das “novas epistemes para o século XXI”.

A escolha por esses livros foi multifacetada: da palhaçaria, agora começo a reunir os estudos sobre este tema em específico, que provavelmente fechará o tema da pesquisa abrindo um novo campo dentro dos estudos das culturas populares para minha trajetória artística e docente - inclusive para pensar a dança moderna brasileira. Foi um livro sugerido por uma das entrevistadas, a professora Dra. Lúcia Royes Nunes, que tem uma tese de doutorado na Educação sobre a arte da palhaçaria e a docência. Devido ao recorte temático desta obra, ela acaba por atravessar questões dos estudos feministas que acompanho desde 2016, além de estabelecer uma ponte mais direta com minha realidade de classe econômica, uma vez que infelizmente a arte da palhaçaria popular está dividida em diferentes classes sociais, dentro das quais se inclui a classe financeiramente mais desfavorecida. As demais obras tangenciam ou se verticalizam em discussões em torno das epistemologias: Herdeiras do Axé segue uma metodologia ocidental clássica, descritiva e distanciada de seu “objeto”, que seriam as histórias das mulheres que transmitem os conhecimentos dos terreiros de candomblé em São Paulo, coletando relatos de senhoras que fizeram parte da história desta tradição; Os estudos da

Branquitude são artigos de diferentes pesquisadores muito interessantes ao fazer pensar os sentidos do chamado “clown branco”, que desconfio ser uma crítica social a determinado “tipo” social, incluindo no nome algo relacionado às esferas do micropoder; a obra “Práticas Decoloniais na Arte da Cena” traz textos diretamente relacionados aos novos espaços sociais conquistados pelos discursos contracoloniais ou decoloniais.

Tanto estes livros quanto os autores citados anteriormente constituem um volume de leituras que servem a uma palhaçaria mais e mais trabalhada em uma criticidade viva e dinâmica, que dá muito trabalho por um lado, mas que abre um horizonte de esperança por outro... em meio a um país, que é o nosso, e que literalmente tem sofrido as piores barbáries epistemicidas que uma “ideia de alma” ou de “espírito” poderia não imaginar.

Finalizamos, aqui, este ensaio, desejosos de que consigamos caminhar um pouquinho mais para perto dos corações de nossos/nossas próximo/as, acalentando nas crianças sonhos de ludicidade e esperando que ser artista possa vir a ser uma profissão planejada e próspera.

Referências

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. Coleção Feminismos Plurais. Coordenação Djamila Ribeiro. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. Feminismos Plurais. Coordenação Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro, Editora Pólen, 2020.

BERTH, J. **Empoderamento**. Feminismos Plurais. Coordenação Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro, Editora Pólen, 2019.

BRINCANDANÇAS. Disponível em:

https://www.youtube.com/channel/UC06CNfaYCvBKYmliFrfPr_Q

CARDOSO, L.; MÜLLER, T. M. P. **Branquitude**: estudos da identidade branca no Brasil. Curitiba: Editora Appris, 2018.

CARNEIRO, S. **Escritos de uma vida**. Feminismos Plurais. Coordenação Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro, Editora Pólen, 2019.

HADERSPECK, R. C., BRONDANI, J. A.; ALMEIDA, S. **Práticas Decoloniais na Arte da Cena**. São Paulo: Giostri Editora: 2022.

hooks, b. **Erguer a voz**. Pensar como feminista, pensar como negra. Tradução Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: elefante, 2019.

KILEUY, O.; OXAGUIÃ, V. **O candomblé bem explicado**. Nações Bantu, Iorubá e Fon. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

LADEIRA, T. A.; INSFRÁN, F. F. N. A pedagogia engajada e a práxis da transformação do mundo – um ensaio sobre a educação libertadora. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 22, 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/22/a-pedagogia-engajada-e-a-praxis-da-transformacao-do-mundo-r-um-ensaio-sobre-a-educacao-libertadora> Acesso em: 14 ago. 2021.

LUZ, M. A. AGADÁ. **Dinâmica da civilização africano-brasileira**. 4ª edição. Salvador: Edufba, 2017.

MOREIRA, A. **Racismo Recreativo**. Feminismos Plurais. Coordenação Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Pólen, 2019.

MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. **Branquitude**. Estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo**. Documentos de uma militância pan-africanista. São Paulo: Editora perspectiva: rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NOGUEIRA, S. **Intolerância Religiosa**. Feminismos Plurais. Coordenação Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro, Editora Pólen, 2020.

PENSAR AFRICANAMENTE. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCim1JapL579s1rnaJBpS9dw>

PRANDI, R. **Herdeiras do Axé**. São Paulo: Hucitec, 1997.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. Feminismos Plurais. Coordenação Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

SANTOS, I. F. **Corpo e ancestralidade** – uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. Salvador: Edufba, 2002.

SILVA, G. C. **Pretagogia**: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as. 2013. 243f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

VIEIRA, M. S. **História das ideias do ensino da dança na educação brasileira**. Curitiba: Appris, 2019.

WILLIAM, R. **Apropriação cultural**. Feminismos Plurais. Coordenação Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro, Editora Pólen, 2019.

WUO, A. E. **Palhaças na Universidade**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2022.

Tatiana Wonsik Recomenpa Joseph (UFSM)
E-mail: twonsik@gmail.com

Docente da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pós-Doutoranda em Artes Cênicas pelo Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas (PPGARc) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sob supervisão do Prof. Dr. Marcílio de Souza Vieira. Doutora em Artes (UNICAMP), Mestre em artes (UNICAMP) Bacharel e Licenciada em Dança e Letras(UNICAMP).

Marcilio de Souza Vieira (UFRN)
E-mail: marciliov26@gmail.com

Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. Artista da dança, Pós Doutor pelo Instituto de Artes da Unesp e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, Professor Associado do Departamento de Artes. Atua nos Programas de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFRN, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed), PROFARTES/UFRN.

2071

Impactos da Pandemia do Covid-19 em contextos folclóricos: resultados de pesquisa do Projeto FOLK-COVID (2020-2022)

Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPel)
Marco Aurélio da Cruz Souza (UFPel)
Mayson Gonçalves Brum (UFPel)

Comitê Temático Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas,
étnicas e outros atravessamentos

Resumo: Este estudo apresenta os resultados do Projeto Unificado com Ênfase em Pesquisa “FOLK-COVID: Diagnóstico Internacional sobre os Impactos da Pandemia do Covid-19 em Contextos Folclóricos”, desenvolvido entre os anos de 2020 e 2022 na Universidade Federal de Pelotas - RS. “FOLK-COVID” foi criado mediante uma ação universitária com professores, alunos e pesquisadores de várias universidades que se aglutinaram para a realização desta pesquisa, a qual visa mostrar e identificar os aspectos que a COVID-19 trouxe para o mundo dos eventos folclóricos. O projeto teve como base o mapeamento dos eventos temáticos do folclore, das artes tradicionais e das culturas populares, tendo como contexto de análise o processo pandêmico da COVID-19 afeto à área cultural. Esta pesquisa caracterizou-se por ser quanti-qualitativa quanto à abordagem e do tipo descritiva quanto aos objetivos, pois se observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Foram analisados os seguintes Festivais: Festival Internacional Folclore Artes Populares Pelotas – FIFAP (RS); Encontro Internacional de Etnias (SC); Festival *Đakovo Embroidery Festival (Đakovački vezovi)*. Verificamos que adaptações foram necessárias para que os eventos fossem realizadas e, com isso, mantivessem a sua continuidade. Os setores artísticos e culturais foram amplamente afetados, e no contexto dos festivais de folclore muitos foram os impactos em diferentes âmbitos.

Palavras-chave: NUFOLK. FOLK COVID. FESTIVAL DE FOLCLORE.

Abstract: This study presents the results of the Unified Project with an Emphasis on the Research “FOLK-COVID: International Diagnosis on the Impacts of the Covid-19 Pandemic in Folkloric Contexts”, developed between 2020 and 2022 at the Federal University of Pelotas - RS. “FOLK-COVID” was created through a university action with professors, students, and researchers from several universities who came together to carry out this research, which aims to show and identify the aspects that COVID-19 has brought to the world of folkloric events. The project was based on mapping thematic events of folklore, traditional arts, and popular cultures as a context for analyzing the COVID-19 pandemic process affecting the cultural area. This research was characterized by being quantitative-qualitative in terms of approach and descriptive in terms of objectives since it observes, records, analyzes, and correlates facts or phenomena (variables) without manipulating them. The following Festivals were analyzed: Festival Internacional de Folclore e Artes Populares Pelotas – FIFAP (RS); Encontro Internacional de Etnias (SC); Festival *Đakovo Embroidery Festival (Đakovački vezovi)*. We verified that adaptations were

2072

necessary for the events to be carried out and, with that, to maintain their continuity. The artistic and cultural sectors were primarily affected, and in the context of folklore festivals, there were many impacts in different areas.

Keywords: NUFOLK; FOLK COVID; FOLCLORE FESTIVAL

1. Apresentando o estudo

Apresentamos aqui, algumas reflexões sobre os resultados obtidos com a realização do Projeto de Pesquisa “FOLK COVID: Diagnóstico Internacional sobre os Impactos da Pandemia do Covid-19 em Contextos Folclóricos”, desenvolvido entre os anos de 2020 e 2022. O objetivo central da investigação foi realizar o mapeamento dos eventos tematizados pelo folclore, pelas artes tradicionais e pelas culturas populares, direcionando-se à análise sobre quais os efeitos que a pandemia já causou (e ainda está causando) nestes contextos, especialmente no que se refere aos festivais de folclore e eventos similares.

Este projeto de pesquisa é uma ação universitária de investigação do campo afetado pela Pandemia do Covid-19, mediante a análise de contextos folclóricos em diferentes países e continentes, que foi promovida pela Universidade Federal de Pelotas, por meio do Grupo de Pesquisa OMEGA – Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte, do Curso de Dança – Licenciatura, em parceria com o Núcleo de Folclore da UFPel – NUFOLK (Centro de Artes) e com o projeto de pesquisa Poéticas Populares na Contemporaneidade. Tem como parceiros externos a ABRASOFFA – Associação Brasileira de Organizadores de Festivais de Folclore e Artes Populares (São Paulo) e conta com apoio de diferentes universidades e instituições dentro e fora do Brasil como a FURB – Universidade Regional de Blumenau (Santa Catarina), a Abambaé Companhia de Danças Brasileiras (Pelotas/RS) e a *Asociación Civil América Unida (Ciudad del Plata/Uruguai)*.

2. Aspectos metodológicos

Esta pesquisa caracterizou-se por ser quanti-qualitativa quanto à abordagem e do tipo descritiva quanto aos objetivos, pois se observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Para Braga (2007) a pesquisa descritiva visa identificar as características de um problema e descrever os dados interpretando-os. Gil (2002, p. 42) acrescenta que “as pesquisas

descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Para o levantamento de dados, utilizamos um questionário enviado aos contatos levantados na fase de mapeamento e ainda disponibilizado online em site próprio da pesquisa composto de perguntas com questões abertas e fechadas. As abertas permitiram que os participantes respondessem livremente de forma discursiva, expondo suas opiniões e sua linguagem própria acerca do assunto abordado. Quanto às perguntas fechadas, os participantes poderiam assinalar o número de alternativas que considerassem adequadas às suas respostas. O período para recolha dos dados aconteceu entre 01 de fevereiro a 31 de março de 2021; estendendo-se por mais um mês, até dia 30 de abril de 2021. Após, iniciou-se o trabalho de tabulação e análise de dados.

3. O mundo em tempos de pandemia: desdobramentos no setor cultural

Devido ao agravamento da covid-19 vários setores foram afetados, por uma doença que nos impossibilitou do contato físico e nos fez perceber que o que era normal passou a ser necessário, o braço, os sorrisos, ficaram impedidos e a máscara passou a ser o nosso refúgio.

Uma das principais características deste contexto pandêmico, é o quanto os ambientes que eram frequentados antes da chegada do COVID-19, foram fechados por conta do distanciamento social, como vimos nessa imagem:



Fig. 1. Cidade de Caçapava do Sul. Fonte: *google* imagens.

Para todos verem: Fotografia mostra a igreja da cidade de Caçapava do sul, cidade onde acontecem os eventos folclóricos dessa cidade, ao qual devido a pandemia os eventos foram cancelados. A imagem é uma demonstração de como esse período pandêmico afetou o setor cultural.

Desde a década de 1980 na medida que o neoliberalismo foi se estabelecendo com uma versão dominante do capitalismo nesta percepção, foi se percebendo mais e mais a lógica do setor financeiro, onde o mundo tem vivido de uma certa forma um estado de crise, mas percebendo também que essa ideia de crise é um por oximoro, por que quando falamos de crise ela atrás um sentido etimológico que mostra que esta crise ela é de natureza, excepcional e passageira e que nos dá a oportunidade de superá-las e dar origem a um estado melhor de coisas. Para Boaventura (2020), quando chamamos uma crise de passageira ela deve ser explicada pelos fatores que a provocam, porém quando ela se torna permanente ela se transforma na causa que explica todo o resto, vendo a crise financeira por exemplo ela é utilizada para explicar os cortes das políticas culturais.

De uma forma bastante simples, podemos perceber o quanto ainda temos que evoluir e se adaptar e observar a crise que estamos passando, os setores foram e estão sendo, muito prejudicado com essa retomada que ainda continua diferente no em várias setor, como no cultural, as adaptações foram sendo feitas, o que seria presencial apreciado e contagiando passou a ser transmitida pela tela dos celular, computadores ou notebook, cantores, bailarinos e até mesmo os setor comerciais passaram a fazer “live”, isso também gerou muita criatividade, segundo a revista **2075** Sociedade e Cultura (2020).

As lives produzem um tipo de sociabilidade diferente daquela do mundo “físico”: enquanto assistem ao mesmo show, amigos trocam mensagens em aplicativos de conversa e, além disso, pode-se acompanhar o que os outros internautas comentam instantaneamente.

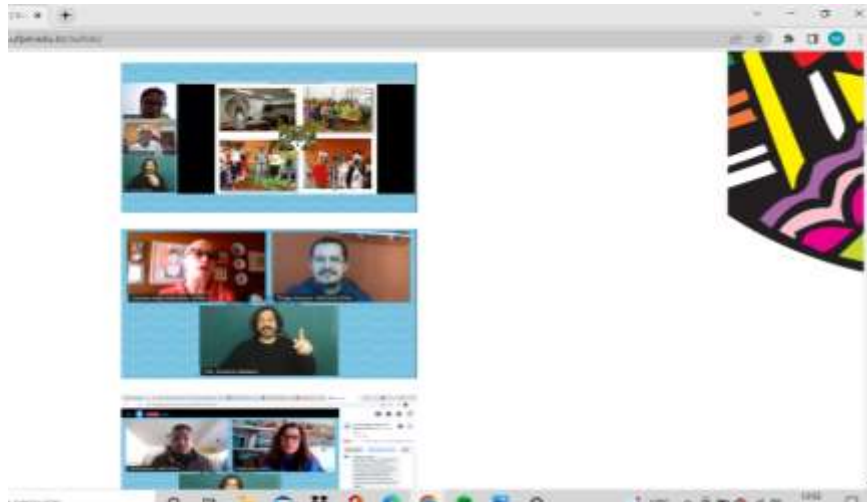


Fig. 2. 10ª Edição da Semana do Folclore e Culturas Populares com a riquíssima palestra “Encontro de Saberes”.

Para todos verem: Fotografia mostra a 10ª Edição da Semana do Folclore e Culturas Populares com a riquíssima palestra “Encontro de Saberes”, protagonizada pelo Prof. José Jorge de Carvalho (UNB) e mediada pela Prof. Raquel Silveira Dias (UFPEL)

Esses encontros de partilhas dentro do Folclore e das Culturas Populares, vem nos trazendo bastante importância, e hoje ainda mais por termos atravessado essa momento pandêmico, onde por muitas das vezes familiares não tinha um momento, de sentar, conversar e compartilhar experiências e tradições e esses encontros de saberes tem esse papel de pôr as pessoas a um momento reflexivo, seja ele sobre as suas culturas e até mesmo do momento que estamos passando.

No âmbito de espetáculos, as adaptações também foram feitas, assim como na música, no cinema foram organizadas novas formas de se apresentar ao público, a revista Sociedade e Cultura nos diz que, várias instituições culturais do Brasil inteiro se motivaram a encontrar recursos digitais e virtuais para as expressões, formas elementos culturais e artísticos durante a pandemia.

4. O ambiente dos festivais de folclore

Os festivais têm como sua característica essencial a reafirmação da comunidade ou de sua cultura. Do ponto de vista das ciências sociais, um festival se

refere a uma celebração periódica composta de uma multiplicidade de formas e eventos rituais que afetam direta ou indiretamente todos os membros de uma comunidade. Além disso, de forma explícita ou implícita, mostra os valores básicos, ideologia ou visão de mundo que é compartilhada pelos membros da comunidade e que é a base de sua identidade social (FALASSI, 1997).

Do ponto de vista político-econômico, os festivais culturais são muito difundidos, diversificados e fortemente conectados às comunidades locais por meio do emprego, do voluntariado e da participação. A proliferação de festivais culturais produz enormes benefícios econômicos diretos e indiretos (RICHARDS, 2008; ZOLTÁN, 2010).

Do ponto de vista artístico dos festivais, várias organizações têm dado um contributo notável para a investigação e manutenção do “folclore” como CIOFF (*International Council of Organizations of Folklore Festivals and Folk Arts*), IOV (*International Organization of Folk Art*), FIDAF (*Federation of International Dance Festivals*), WAPA (*World Association of Performing Arts*) ou EAFF (*European Association of Folklore Festivals*) com diferentes iniciativas como livros folclóricos e organização de festivais de folclore e em apoio às políticas da UNESCO para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial.

No caso do festival de folclore, é importante destacar que o seu propósito fundador costuma ser dar visibilidade social a um movimento artístico-patrimonial ou endossar uma tradição (GARLOUGH, 2011) ou uma tendência estética marginal ou emergente que não encontra canais de expressão regular. Outros festivais, por outro lado, são criados atendendo a interesses particulares ou coletivos alheios ao fato artístico. Devido ao grande valor simbólico e à capacidade de penetração nos meios de comunicação, algumas populações promovem a criação e celebração de festivais como instrumentos eficazes de promoção do desenvolvimento turístico e econômico de uma localidade. Mesmo para a geração de empregos, para promover a consciência coletiva, a autoestima, a compreensão da cultura daí resultante e a coesão social (COLOMER; CARREÑO, 2011).

Os encontros reúnem grupos de perfis diversificados, tanto os que se ‘inspiram’ na cultura popular para fazer apresentações musicais e artísticas, quanto os que ‘adaptam’ ritos e práticas da cultura popular para um contexto de apresentação cultural (SILVA; 2018), as programações dos festivais de folclore são compostas majoritariamente por grupos folclóricos considerados ‘tradicionais’ –

constituído por brincantes e mestres.

Na sequência, citamos alguns eventos que foram mapeados na fase inicial de coleta de dados do presente projeto de pesquisa que sofreram impactos nesse período de pandemia.



Fig. 3. Abertura oficial do 4º FIFAP na Prefeitura de Pelotas.

Para todos verem: Fotografia mostra a abertura do festival FIFAP, na cidade de Pelotas, na Prefeitura Municipal. Na foto temos os cinco países que estavam participando desse festival.

O Festival Internacional Folclore Artes Populares Pelotas – FIFAP é realizado bianualmente pelo período de 6 a 10 dias habitualmente no mês de outubro na cidade de Pelotas, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. A primeira edição aconteceu em 2013, e desde então, já foram realizadas 4 edições, sendo que a última aconteceu em 2019 em função da pandemia. e está vinculado à Universidade Federal de Pelotas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense (IF-Sul Campos Pelotas), a Abambaé (Companhia de Danças Brasileiras) e a Prefeitura Municipal de Pelotas. O número de pessoas envolvidas na organização do evento gira em torno de 40, sendo 30 destas voluntárias. Trata-se de um festival não competitivo e público, com financiamento dado por meio de editais e verba pública. Os grupos não precisam pagar inscrição para poderem participar do evento, que abrange as seguintes áreas folclóricas: dança, música, artesanato, gastronomia e indumentária.

O evento oferece certificados de participação aos grupos e artistas participantes. O Festival oferece aos participantes: transporte interno, traslado, city-tour e assistência médica, também oferece café da manhã, almoço, jantar e lanches, e os participantes ficam acomodados em hostels e alojamentos particulares. Os grupos participam de uma programação que conta com atividades externas e internas. As externas do evento são: oficinas, espetáculos, desfiles de rua, coletivas de imprensa e almoço com familiares dos voluntários, já as internas são: oficinas, rodas de conversa, gincana, festa de integração e intercâmbio entre as delegações.



Fig 4. Encontro Internacional de Etnias.

Para todos verem: Fotografia mostra a abertura do evento. Encontro Internacional de Etnias é um evento que acontece anualmente, vinculado à Associação de Amigos do Grupo Folclórico Tropeiros do Litoral.

O Encontro Internacional de Etnias é realizado anualmente, por cerca de 11 a 15 dias, entre os meses de janeiro e abril, em Barra Velha, Itapema SC, Piçarras e Luiz Alves. O evento é vinculado à Associação de Amigos do Grupo Folclórico Tropeiros do Litoral.

O Encontro Internacional de Etnias se caracteriza por ser festival, mostra e feira internacional. Além disso, ele não é competitivo, é público e gratuito, envolvendo as áreas folclóricas da dança, música, artesanato, gastronomia e indumentárias.

Na última edição, teve 12 grupos participantes (aproximadamente), sendo

eles cinco grupos nacionais e sete grupos internacionais. Contou, ainda, com mais de 100 participantes e cerca de 30 pessoas compondo a sua comissão de organização (destas, 25 eram voluntárias).

O evento se caracteriza por oferecer a todos os participantes transporte interno, traslado, *city tour*, alimentação (café da manhã, almoço e jantar), hospedagem (em escolas e/ou alojamentos comunitários) e certificados. Para a comunidade local (no âmbito da programação externa do evento) são oferecidas atividades como oficinas, espetáculos, desfiles de rua, festas, coletivas de imprensa e entrevistas. Para a comunidade interna do evento (participantes) são oferecidas atividades como oficinas, festa de integração e intercâmbio entre as delegações. Para o marketing do evento, são utilizados cartazes, *flyers*, jornais, rádios, televisões e plataformas de redes sociais.



Fig. 5. Festival Dakovo Embroidery.

Para todos verem: Fotografia mostra a abertura do festival. O festival é um evento que está vinculado a Cidade de Dakovo e secretaria de Turismo, é um festival que não é competitivo.

O Festival *Đakovo Embroidery Festival (Đakovački vezovi)* é habitualmente realizado junho e julho (entre 23 a 30 dias), em *Đakovo, Croatia, Slavonia, Osijek-Baranja county*. O evento está vinculado a Cidade de *Đakovo* e secretaria de Turismo. Trata-se de um festival não competitivo, que envolve a

iniciativa pública e não há custo para a participação dos grupos no evento, e acontece anualmente com abrangência internacional. Reuniu aproximadamente 60 grupos participantes na última edição, sendo 50 nacionais e 10 internacionais. Abrange as seguintes áreas folclóricas: dança, música, canções, gastronomia, literatura, figurinos e artesanato. Os grupos eram compostos com muito mais de 100 participantes no evento.

O número de pessoas envolvidas na organização do evento é em torno de 200 pessoas, sendo 120 voluntários. O evento oferece *city tour*, acomodação (exército, hotéis, *homestay*), refeição (café da manhã, almoço, jantar) *tickets* para eventos da cidade as atividades desenvolvidas na programação externa do evento são: *workshops*, espetáculos de dança, desfile de rua, palestras, conferência de imprensa, entrevistas, festas e atividades no âmbito da programação interna são: *workshops*, espetáculos de dança, desfile de rua, palestras, conferência de imprensa, entrevistas, festas as ferramentas utilizadas para o marketing do evento são: cartazes, jornal, *flyers*, rádio, televisão, redes sociais, outdoors e sites.

O número de edições do evento foi 53 o ano da primeira edição foi 1967 e da última edição 2019.

5. O folclore em tempos de Pandemia: reflexões sobre resultados da pesquisa

Atentando-se aos resultados obtidos, pode-se dizer que, diante da situação mundial de distanciamento social oriunda da pandemia causada pelo COVID-19 (SARS-CoV-2), estas práticas e festivais de folclore foram impactadas mundialmente, assim como outros setores da sociedade. Desse modo, adaptações foram necessárias para que fossem realizadas e, com isso, mantivessem a sua continuidade. Os setores artísticos e culturais foram amplamente afetados, e no contexto dos festivais de folclore muitos foram os impactos em diferentes âmbitos.

Todos os impactos globais da Pandemia provocaram a diminuição e/ou paralisação das produções artísticas e culturais em todo o mundo, sendo assim a área cultural é uma das mais afetadas até o momento com a pandemia. É possível visualizar alternativas para a realização de eventos folclóricos diante da Covid-19, tais como a adoção de formato híbrido/remoto de realização durante a pandemia, seja no surgimento de novos eventos online ou mesmo adaptação de alguns eventos existentes através do uso de mídias sociais, canais e plataformas web.

Consideramos que o formato online veio para ficar e provavelmente teremos novas possibilidades de realizações de festivais com tais características, a partir de agora.

Este contexto crítico deve resultar no fato de que alguns festivais talvez não voltem mais a ser realizados, bem como grupos e associações foram e estão sendo desativados. Isso se deve a diversos fatores associados à pandemia, sendo um deles, a morte de pessoas que foram e são referência nestes contextos como equipes de trabalho, organizadores e diretores de eventos, grupos e associações que mantêm/mantinham trabalhos de preservação do folclore.

Resultados e discussões de dados do relatório

Ao observar os questionários, dos 3 festivais selecionados e apresentados neste trabalho, todos eles sofreram com os impactos da covid-19, e tiveram os seus eventos e apresentações canceladas. O contexto pandêmico trouxe para esses festivais um grande desafio, e o questionamento de quando tudo iria se normalizar e voltar ao que podemos chamar de “Normal”.

Observando as resposta de cada um deles individualmente, observei que a covid-19, não trouxe um impacto só para quem estava ali organizando os festivais mas também para o município que se faziam presente e traziam mais engajamentos para esses eventos, onde o Turismo, a economia e a cultura foram completamente afetados, segundos essas respostas os festivais traziam a cidade mais movimento de pessoas e também, deixavam a cultura da cidade mais engajada pois os pontos turísticos eram explorados e visitados.

Além disso, esses eventos fazem parte de uma agenda, onde eram esperados pelas escolas, destes municípios e por aquelas pessoas que gostam de prestigiar cada dança. A grande maioria da população que foi atingida por esse vírus, perderam seus familiares, amigos, e até mesmo muitos bailarinos, que fica um questionamento, como será daqui pra frente?

Para o futuro acredito que vários aspectos serão reorganizados e algumas mudanças terão que ser feitas, o contexto pandêmico nos trouxe muitas tristezas dentro do nosso âmbito cultural, assim como para vida todos que perderam seus familiares.

Pretendeu-se, com a investigação, produzir informações que orientem o planejamento de políticas públicas destinadas às atividades desse campo, o qual

depende quase que exclusivamente da aglomeração de pessoas para sua sustentação e manutenção financeira. Acredita-se também, que a pesquisa possa contribuir para a produção de conhecimento acadêmico a respeito das manifestações folclóricas e seus desdobramentos.

Referências

BRAGA, J. A. O. Aspectos relevantes para a seleção de metodologia adequada à pesquisa social em Ciência da Informação. *In*: MUELLER, S. P. M. **Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação**. Brasília, DF: Thesaurus, 2007. p. 17-38.

COLOMER, J., CARREÑO, T. El paisaje de los festivales escénicos en España. En L. Bonet, y H. Scharodorodsky (Eds.). **La gestión de festivales escénicos. Conceptos, miradas, debates**, 2011, p. 127-149

DEVESA, M. **El impacto económico de los festivales culturales**. El caso de la Semana Internacional de Cine de Valladolid. Madrid: Fundación Autor. 2006.

FALASSI, A. Festival. En Thomas Green (Ed.). **FOLKLORE: an encyclopedia of beliefs, customs, tales, music, and art**. 1997, p. 295-302.

GARLOUGH, C. **Folklore and the Potential of Acknowledgment: Representing "India" at the Minnesota Festival of Nations**. *Western Folklore*, 2011, p. 69-98.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

RICHARDS, G. **Culture and Authenticity in a Traditional Event: The Views of Producers, Residents, and Visitors in Barcelona**. *Event Management*. 2008, 11, p. 33-44.

ZOLTÁNZ, J. **La investigación acerca de los festivales**. *Boletín GC: Gestión cultural*. 2010, 19, p. 7.

Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPel)

E-mail: thiago.amorim@ufpel.edu.br

Professor do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas-UFPel/RS, onde atua como docente nos Cursos de Dança - Licenciatura. É Coordenador projetos de pesquisa “Poéticas Populares na Contemporaneidade” e “FOLK-COVID: Diagnóstico internacional sobre os impactos da Pandemia do Covid-19 em contextos folclóricos” na UFPel.

Marco Aurélio da Cruz Souza (UFPel)

E-mail: marcoaurelio.souzamarco@gmail.com

Doutor em Motricidade Humana na especialidade Dança pela Universidade de Lisboa - Portugal. Professor adjunto do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Coordenador do projeto Pedagogias Possíveis: Ensino Contemporâneo de dança na educação Básica, vinculado ao Observatório de memória, educação, gesto e arte (OMEGA UFPel - CNPq).

Mayson Gonçalves Brum (UFPel)

E-mail: maysonbrumj@gmail.com

Acadêmico do Curso de Dança Licenciatura na Universidade Federal de Pelotas, foi aluno de dança Afro na companhia do Daniel Amaro, Professor de dança na área de ensino não formal, coreógrafo de comissão frente. Bolsista (UFPel/CNPq) no Projeto FOLK-COVID: Diagnóstico Internacional sobre os Impactos da Pandemia do Covid-19 em Contextos Folclóricos.

Camino por ti, Zapata: uma prática decolonial em dança

Viviane Candiotto (UNESC)
Janine Moreira (UNESC)

Comitê Temático Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

Resumo: Este estudo tem como objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas em dança a partir do contexto decolonial a fim de compreender dimensões históricas ainda não identificáveis por um mundo que se impõe por uma monocultura da dança clássica. Para tanto escolhi desenvolver este tema partindo de uma criação artística para a Cia de Dança Unesc, tomando como referência para o processo coreográfico os estudos de Anibal Quijano quando problematiza as diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça. A partir dos estudos de Anibal Quijano e Edgardo Lander, busco traçar considerações sobre raça e as relações de poder colonial em aproximação tanto no modo como ensinamos quanto no modo como aprendemos a dança. A posição defendida aqui é que a dança possa criar oportunidades de viver e interagir para além de padrões coloniais de poder eurocentrista.

Palavras-chave: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DANÇA. RAÇA. DECOLONIALIDADE. EUROCENTRISMO.

Abstract: This study to reflect on pedagogical practices in dance from decolonial context in order to understand historical dimensions not yet identifiable by a world that imposes itself by a monoculture of classical dance. For that I chose to develop this theme starting from an artistic creation for the Cia de Dança Unesc, taking as a reference for the choreographic process the studies of Anibal Quijano. When he problematizes the differences between conquerors and conquered in the idea of race. From the studies of Anibal Quijano and Edgardo Lander, I seek to draw considerations about race and colonial power relations in approach both in the way we teach and in the way we learn dance. The position defended here is that dance can create opportunities to live and interact beyond colonial patterns of Eurocentric power.

Keywords: PEDAGOGICAL PRACTICES IN DANCE. BREED. DECOLONIALITY. EUROCENTRISM.

1. Introdução

Este trabalho parte do pressuposto da ideia de raça e decolonização como conhecimento científico para os trabalhos artísticos em dança no ensino superior a fim de compartilhar com a comunidade acadêmica dimensões históricas ainda não identificáveis por um mundo que se impõe por uma monocultura

2085

da dança clássica. A ideia de raça e decolonialismo florescem de forma significativa na modernidade, tanto como produção quanto como objeto de estudo. Dessa forma, a partir dos debates realizados na disciplina “Seminário Avançado” do curso de Doutorado em Educação do PPGE/UNESC, apresentamos uma reflexão sobre a ideia de raça, decolonização e práticas pedagógicas em dança, a título de experimento, analisando uma intervenção artística para a Cia de Dança Unesc.

Nossa reflexão nasce, primeiramente, da vontade de contribuir para o entendimento dos diferentes aspectos que envolvem a ideia de raça e poder colonial em aproximação tanto no modo como ensinamos e como para o modo como aprendemos a dança e suas relações com a construção de um sentido de existência humana enquanto conquistadores e conquistados. Para iniciar as reflexões sobre raça e decolonização como conhecimento científico para a criação em dança, faz-se necessário, num primeiro momento, reconhecer como a colonização europeia está enraizada em uma visão de mundo onde o que não é europeu é considerado inferior.

Ao acompanhar disciplina de Seminário Avançado, através das contribuições do Prof. Dr. Renato Carola sobre decolonialidade, nos deparamos com a música de Ana Lila Downs Sanches, cantora mexicana mais conhecida como Lila Downs. Durante a aula, o professor Carola, nos apresentou uma artista que resgata suas raízes mexicanas e as várias culturas da mesoamérica através de sua interpretação artística. Motivadas pela composição, melodia, representatividade cultural de um povo originário que luta pelo direito ao acesso à terra e bem viver, emergiu a análise do modo como representamos a dança em nossas instituições de ensino. Nas palavras de Jorge Larrosa, “para contar o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós” (1998, p. 22). Assim compreende-se também que na dança, temos que percorrer nossas origens, nossas histórias e tentar representar em movimentos e gestos a expressão de um povo multifacetado.

Desta forma, o objetivo deste estudo é refletir de que maneira o processo criativo que resultou na intervenção coreográfica “*Camino por ti, Zapata*” pode auxiliar os bailarinos, professores e coreógrafos a repensarem suas práticas pedagógicas e artísticas em dança a partir do entendimento decolonial. Buscamos refletir e discutir sobre a relação entre raça, poder colonial e representação do corpo

que dança. Somos sujeitos originários da diversidade cultural e racial e conforme promovemos a igualdade no reconhecimento dos valores e diferenças, estamos oportunizando a formação multiétnica de um povo que constrói a sua verdade.

Para realização deste estudo inicialmente utilizamos como metodologia a pesquisa de campo num processo de criação coreográfica para Cia de Dança Unesc mergulhadas nas leituras que abarcam problemáticas da relação do poder eurocentrista e o resgate da cultura dos povos originários da região da mesoamérica. Logo, nos demos conta de que por questões burocráticas, precisávamos de mais diálogos para compartilhar os nossos pensamentos em relação a dança e educação e apontar caminhos de aproximação entre a pesquisa e os trabalhos coreográficos da Cia de Dança Unesc. Desta forma, amparadas nos estudos de Aníbal Quijano (2005, p. 117) que define que: [...] “A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América”. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos [...] (QUIJANO, 2005, p. 117). Acrescenta o autor que “a formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras quando menciona as diferenças fenotípicas [...]” (QUIJANO, 2005, p. 117).

Portanto, a composição coreográfica foi criada e dirigida para representar a identidade cultural de um povo que luta pelos seus direitos de acesso às terras com suas diferenças raciais. Para isso foi necessário explanar a ideia de desconstrução hierárquica das técnicas clássicas de dança a partir de experimento pedagógico de práticas sociais e históricas que pode auxiliar no entendimento de que na dança também somos parte da cultura de um povo que têm memória e história que se movem e se modificam enquanto pertencentes de uma cultura de novas identidades indígenas, negras e mestiças.

Para tratar dos pensamentos dos povos originários da região da mesoamérica, busquei como referência os estudos de Eduardo Natalino dos Santos (2020, p. 11) quando afirma que “assim como muitas outras histórias e cosmologias ameríndias, o Popol vuh nos mostra que é possível, construir e narrar outros mundos, habitados por outras humanidades, que não são em nada inferiores às humanidades de matriz europeia” aos quais, hoje, habitam e dominam politicamente

o continente americano (SANTOS, 2020, p. 111).

Como objeto da pesquisa e para ilustrar as discussões que serão feitas sobre raça e as relações de poder colonial em aproximação tanto no modo como ensinamos quanto no modo como aprendemos a dança, repensamos, dialogamos, imaginamos e criamos para o grupo de bailarinos da universidade a coreografia “*Camino por ti, Zapata*” e as relacionamos com os estudos dos autores acima citados, apresentando uma criação coreográfica que busca representar a identidade cultural que une os povos mexicanos em todo o país pelo movimento revolucionário Zapatismo, movimento social que luta pelo direito ao acesso à terra e condições de bem viver dos povos originários, das comunidades camponesas e de populações marginalizadas pelas políticas neoliberais do Estado mexicano contemporâneo.

Antes de entrar no foco principal que é a intervenção artística “*Camino por ti, Zapata*”, tentaremos identificar como a dança já está inserida na própria vida em sua forma mais primitiva, livre das repetições ordenadas de gestos em compassos binários ou ternários.

2. Sobre a dança e decolonialidade

A maior parte dos estudos em dança tem se voltado para o ensino da técnica corporal e os mitos em torno do artista. Todavia, poucos se propõem a fazer uma análise da transdisciplinaridade da dança e os pontos essenciais para transpassar a dança em suas diferentes possibilidades. Reduzir a dança à simples atividade física é muito ingênuo e perturbador. Para nossa grande surpresa, recentemente estudiosos acreditam que a dança é tão importante para o ser humano, quanto falar e cantar. Historicamente, a dança sempre esteve presente em todos os grandes momentos da história. Ela também faz parte do nosso cotidiano e está marcada também nas pequenas coisas, muitas vezes até imperceptíveis. E assim surgiu a dança em uma comunidade, em uma cultura.

Dançar é pensar a partir de um corpo que se movimenta. Por conseguinte, o conhecimento que temos em dança se dá pela tradicional linha ocidental baseada numa característica colonial do século XVII, onde observa-se um discurso dominante das classes burguesas em torno das danças clássicas originadas da corte francesa e as danças modernas/contemporâneas de tradição do norte americano e europeia como as mais bonitas, sofisticadas e com maior

importância. Por outro lado, as danças étnicas, afro-brasileiras ou indígenas, já não possuem os mesmos prestígios. Conforme cita Cássia Navas (2006, p.3):

[...] Nas instituições de ensino superior no Brasil e no mundo, os cursos de dança apresentam outros paradigmas de formação que não o do balé clássico – acertadamente, não seguiram os pressupostos de alta performance física exigida na dança clássica. De outro modo, estão fundados na formação e expressão do intérprete-artista no mundo, com ênfase na sua individualização, no “corpo que dança”, e ao trabalho do “self” do indivíduo que possui este corpo (NAVAS, 2006, p. 3).

Sendo assim, há várias maneiras de se considerar a história da dança. Pode-se visualizá-la do ponto de vista técnico, do ponto de vista social e do ponto de vista estético. Mas se analisado as três facetas que se apresentam, nota-se que uma delas, ou seja, a parte técnica pode ser submetida às demais, ou seja, a técnica por si só transformaria o artista em mero robô. Para Faro (1994, p. 124) “a dança contemporânea é tudo aquilo que é feito neste tempo, por artistas que nele vivem”. Para ele não importa o estilo, a procedência, nem os objetivos ou a forma a que se chegará. Segundo Bourcier (1987, p. 54), “Noverre é tão exigente quanto à formação dos bailarinos e seus professores, que ainda hoje suas exigências só excepcionalmente são realizadas nas escolas”. Reivindica uma cultura bem vasta, com estudos mais detalhados de poesia, história, pintura; exige conhecimentos sólidos de música e anatomia. Insiste neste último ponto: os bailarinos devem conhecer seu corpo para não serem apenas “autômatos da dança”.

Pelo viés artístico, a autora Dalal Achcar (1998), acrescenta que:

[...] “sendo o corpo humano o instrumento da arte da dança, é necessário discipliná-lo e desenvolvê-lo a fim de que atinja, por meio de movimentos harmônicos e coordenados, toda plasticidade, pureza de linhas e expressão possíveis”. Se o sentido da estética é indispensável à dança, a musicalidade e o ritmo são fundamentais, é impossível dançar sem musicalidade (ACHCAR, 1998).

O balé clássico foi criado para compreender o mundo no qual estava inserido, no desejo de mostrar-se ao outro num gestual elegante com ares aristocráticos. Bourcier (1987, p. 69) observa ainda que a “influência cultural da Itália no início do século XVI é evidente nas artes”, mudando o aspecto dos castelos e vilas.

O balé clássico se desenvolveu, se espalhou como uma técnica respeitável sistematizada e descrita a fim de difundir sua técnica. Todavia, na

de diferentes leituras e culturas. Podemos dizer que, o fato de os europeus terem inventado o balé, não quer dizer que toda dança é balé. A dança está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplos estilos de dança com seus muitos mundos. Há, assim, uma diversidade de conhecimento que comporta todo o patrimônio da humanidade.

Deste modo, com interesse em pesquisar danças de fora do mundo ocidental e diversificar o interesse da Cia de Dança Unesc para os estudos e abordagens decoloniais e descolonizadoras, apresentamos a seguir os aspectos metodológicos da criação coreográfica “*Camino por ti, Zapata*” alicerçada nos estudos sobre decolonialidade do poder, de Quijano e Lander para o entendimento das culturas mesoamericanas. Para isso, complementamos com a busca sobre a história da revolução mexicana. Muito se sabe sobre a revolução francesa, mas pouco se sabe sobre a revolução mexicana. Assim iniciamos um estudo decolonial de poder eurocentrista.

3. Aspectos metodológicos de “*El Camino por ti, Zapata*”

Transformar em escrita o que se dança já é uma tarefa desafiadora, o que dizer então de uma pesquisa para uma construção coreográfica aonde o tema vai na contramão de tudo àquilo que nos é apresentado, onde a técnica clássica é a base para as outras formas de dançar, com passos sistematizados e codificados. Por outro lado, escrever sobre a ideia de raça e decolonialidade torna-se sedutor porque, à medida que vamos escrevendo, e aqui neste caso, dançando, percebemos que acessar a cultura de outrem é reconhecer que precisamos também de significado, e isso de certa forma tem sua importância e nos desafia. A partir de uma definição inicial de raça conforme Quijano (2005) elabora “dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder”. De um lado temos os conquistadores e do outro os conquistados. De um lado temos a dança clássica, do outro toda diversidade cultural de movimento que nos identifica como pertencentes a uma civilização.

Anibal Quijano (2005) pontua que “em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do

centro europeu”. “Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade”. (QUIJANO, 2005). Dessa forma, na dança não é diferente. Houve civilizações que foram impedidos também de se expressarem através do movimento, crenças e religiões.

O estudioso é bastante pragmático quando sua definição de que “a repressão neste campo foi reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da América ibérica, a que condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada”. (QUIJANO, 2005).

Neste sentido, é importante trazer para esta discussão o conceito de decolonialismo. Para Edgardo Lander (2000) os estudos decoloniais são um conjunto de manifestações que examinam questões de poder na modernidade. Sobretudo, acrescenta o autor, “representada pelo caráter eurocêntrico do conhecimento moderno e sua articulação às formas de dominação colonial/imperial” (LANDER, 2000). Não é à toa que ainda se observa a supremacia do balé clássico e as danças de corte. “Nesse sentido, o eurocentrismo universaliza a experiência local europeia como modelo normativo a seguir e, por outro, designa seus dispositivos de conhecimento como os únicos válidos” (LANDER, 2000).

Neste parâmetro, e aqui o verbo se repete propositadamente em uma prática decolonial para a dança, foi necessário buscar então o aporte na história dos povos originários da região da mesoamérica e trazer para o grupo de bailarinos formas “decoloniais de dança”, sem os movimentos coordenados, sistematizados da técnica clássica. A partir do imaginário, a compreensão da história dos povos originários levou a proposição de uma corporeidade nova para todos os integrantes do grupo de dança.

Na composição de Lila Downs, a coreografia representa a busca pela identidade cultural que une os povos mexicanos em todo o país pelo movimento revolucionário Zapatismo, movimento social que luta pelo direito ao acesso à terra e condições de bem viver dos povos originários, das comunidades camponesas e de populações marginalizadas pelas políticas neoliberais do Estado mexicano contemporâneo. A partir do imaginário das manifestações que revelam o sincretismo

entre as religiões indígenas e o catolicismo, com suas ressignificações de mestiçagem e pluralidade étnica, permanece ainda vivo o espírito de Zapata, o líder popular da Revolução Mexicana que lutou pela restituição das terras roubadas/confiscadas por latifundiários durante a ditadura de Porfirio Díaz e pela melhoria das condições de vida dos camponeses e populações indígenas do México. Baseada nas crenças dos povos do mundo Asteca, que enriquecem a sociedade mexicana em suas festividades culturais, a coreografia enaltece a formação multiétnica de um povo que acreditava que os mortos, o corpo e a alma continuavam a viver e que poderiam retornar aos lugares onde haviam vivido. Aqui no caso, o espírito de Zapata continua vivo, projetando luz de esperança e resistência para um México mais democrático, mais igual e socialmente mais justo.

4. Considerações finais

A dança se faz por vários caminhos. O que precisamos é provocar novas aprendizagens e dar sentido a elas. Independente dos procedimentos utilizados e por estar adentrando o mundo da pesquisa, relacionar as duas áreas evocaram a importância tanto da arte quanto da educação para minha vida pessoal de professora e coreógrafa. Para intervenção coreográfica com o tema decolonial foi possível atingir dimensões históricas ainda obscuras para mim e elucidar a importância dos valores de diferentes culturas, logo, de renúncia a uma monocultura hegemônica de dança clássica imposta por dominação e poder eurocentrista.

Como se pode finalizar a escrita de uma pesquisa que ainda não termina aqui? Estamos em constante mudança e, conseqüentemente, novos paradigmas não de surgir. No entanto, para este trabalho coreográfico, o primeiro passo foi concluído. Entre história, memória, figurinos e adereços, maquiagem, os gestos e expressão ganharam movimentação rítmica representante de uma nação a partir de novas identidades. O sentido decolonial estava atingido ali diante de nós enquanto bailarinos performáticos para o trabalho em si.

Dialogar com a ciência muito ofereceu para compreender que, antes de tecer movimentos codificados é preciso saber que corpos são estes que dançam, qual sua história e suas verdades. Os conflitos em querer realizar movimentos que vão além do que se é possível com o corpo trouxeram a compreensão de que na dança temos sempre um elemento a mais, que é “qual a identidade do corpo que

dança e qual sua significação enquanto sujeito pertencente a uma cultura”.

A partir desta pesquisa, percebemos que raça possui uma estreita relação com a identidade do indivíduo e com o corpo que dança e as práticas pedagógicas em dança deveriam começar justamente por aí, afinal, somos corporalmente descendentes de qual lugar, qual cultura? Por que colocar sempre a cultura de outrem em primeiro lugar? Diversificar é também uma forma de conhecer o diferente, experimentar o novo e ousar novos sentimentos.

Quanto ao grupo de bailarinos da Cia de Dança Unesc foi uma surpresa os sentimentos bons aflorados. Foi perceptível o sentimento de satisfação e prazer não somente com a música, sua composição e idioma, mas também prazer nas vestimentas, representações e movimentos. Quanto à história, muito nos ensinou. Aprendemos acima de tudo o respeito pelas diferentes culturas e que cada uma têm a sua verdade. Vivemos num mundo onde as diferenças nos faz aprender quem somos. Parafraseando Lacoste (1996), na arte da imaginação consiste em descobrir na realidade e nas palavras uma composição original, analogias e metáforas, nas relações íntimas e secretas das coisas.

Concluimos este texto pontuando o olhar para os desafios de percorrer o caminho da arte e da educação com base no conhecimento científico da pesquisa. Fomos levados para além do caráter nacional do movimento zapatista, e como projeto, capaz de se retomar práticas dançantes representando a luta por autonomia. Além de uma estratégia para a intervenção artística em si, serviu para fortalecer vínculos, elucidar memórias e identidade do corpo que dança.

Referências

ACHCAR, D. **Balé: uma arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

BOURCIER, P. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1987.

FARO, A. J. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

NAVAS, C. A arte da dança na universidade pública contemporânea. **Arte contemporânea e suas interfaces**, São Paulo, v. 1, p. 99-105, 2006. Disponível em: http://cassianavas.com.br/wp-content/uploads/pdf/arte_da_danca.pdf. Acesso

2093

em: 07 set. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: CLACSO. 2000, p.203-241.

SANTOS, E. N. Histórias e cosmologia indígenas no Popol vuh, livro maia-quiché. **Revista USP**, [S. l.], n. 125, p. 109-124, 2020.

SALVADOR, G. D. D. **Histórias e propostas do corpo em movimento: um olhar para a dança na educação.** Guarapuava: Unicentro, 2013.

Viviane Maria Candioto (UNESC)

E-mail: vivianecandioto@hotmail.com

Doutoranda em Educação pela UNESC; Mestre em Educação pela UNESC; Especialista em Fisiologia do Exercício pela UNESC; Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS; Professora do curso de graduação de Educação Física UNESC; participa dos grupos de pesquisa de Pesquisa em História e Memória da Educação- GRUPEHME.

Janine Moreira (UNESC)

E-mail: jmo@unesc.net

Doutorado em Educação realizado na Universidade de Córdoba, na Espanha, e convalidado pela Universidade Federal de Santa Catarina. Realizou estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação na Universidade de Murcia, na Espanha. É líder do Grupo de Pesquisa Descolonização, Educação e Processos Subjetivos. Teoricamente, trabalha com o existencialismo, com a educação popular e com os estudos decoloniais.

2094

Corpo, conhecimento e cultura: experiências do projeto de extensão em dança da ASCES-UNITA

Viviane Maria Moraes de Oliveira (ASCES-UNITA)
Camila Regis de Carvalho (ASCES-UNITA)
Maria Eduarda Ferreira da Conceição (ASCES-UNITA)
Gustavo Henrique Gomes Silva (ASCES-UNITA)

Comitê temático Dança e(m) Cultura poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

Resumo: A extensão universitária oportuniza o confronto de saberes plurais baseados em conhecimentos adquiridos nos mais diversos âmbitos sociais. O presente estudo objetivou demonstrar as ações desenvolvidas no projeto de extensão “Dança no Agreste” do Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA) ao qual propõe ofertar à comunidade um contato com as danças populares numa perspectiva artística e cultural. A pesquisa foi realizada por meio do relato das atividades desenvolvidas no projeto com embasamento da temática na literatura acerca das danças populares e da extensão universitária. Concluiu-se que o projeto em questão se caracteriza como um importante colaborador para a formação da concepção de dança dos discentes e da propagação das manifestações populares pernambucanas na sociedade através da troca de saberes e experiências por meio da intervenção.

Palavras-chave: CULTURA POPULAR. DANÇA POPULAR. EXTENSÃO UNIVERSITARIA.

Abstract: The university extension provides an opportunity for the confrontation of plural knowledge based on knowledge acquired in the most diverse social spheres. The aim of this study was to demonstrate the actions developed in the extension project "Dança no Agreste" of the Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA) to which it proposes to offer contact with popular dances from an artistic and cultural perspective. The research was carried out through the report of the activities developed in the project based on the theme in the literature about popular dances and university extension. It was concluded that the project in question is characterized as an important contributor to the formation of the students' dance conception and the propagation of popular Pernambuco manifestations in society through the exchange of knowledge and experiences through intervention.

Keywords: POPULAR CULTURE. POPULAR DANCE. UNIVERSITY EXTENSION.

1. História e transformação das danças populares

As danças receberam diversos significados ao longo do tempo devido às transformações sociais, e dentro desse processo de transformação cada dança

2095

assumiu uma dinâmica, uma história, uma técnica, características e motivações específicas. De acordo com Amaral (2009, s/n), a dança “[...] era parte viva e funcional das comunidades, uma verdadeira reação e interação com o universo no qual se vivia”. Essa afirmação pode ser melhor entendida quando é realizada uma retrospectiva pelos períodos históricos e observa-se que nos seus primeiros indícios a dança possuía uma motivação diferente do que encontramos comumente na atualidade, esta tinha um sentido sagrado, místico, uma ligação do homem com o divino.

Paul Bourcier (2001, p. 10) “[...] os ritos religiosos personalizavam-se em cada grupo à medida que este descobre sua identidade”. Cada grupo terá, portanto, sua ou suas danças próprias, ou seja, os povos passam a definir mais fortemente suas características, o que se reflete na forma como estes dançam, o que também implica para qual objetivo aquela prática está sendo realizada. Assim era possível se expressar de diversas formas seja por questões de sobrevivência, por crenças, por lazer ou para manutenção da saúde.

O conceito de cultura popular ou folclóricas pode ser melhor entendido por meio da obra de Brandão (1984) “O que é folclore” onde ele apresenta quatro elementos fundamentais que caracterizam essas manifestações: a) a origem de classe: faz parte de um povo considerado hierarquicamente inferior; b) coletivização anônima da criação pessoal: os conhecimentos foram aceitos e retraduzidos como um saber coletivo; c) a persistência no tempo: há uma certa estrutura que é determinante e que apesar das modificações ao longo da história não invalidam o original e, d) a aprendizagem informal: os saberes populares são transmitidos ao longo das gerações em espaços não-formais. São esses elementos que validam as manifestações humanas como fatos populares.

Esse autor vai mais além ao dizer que aquilo que podemos observar como folclórico não existe num estado puro, mas no interior de culturas que se cruzam a todo instante, sendo assim o folclore seria uma “[...] situação de cultura. É um momento que configura formas provisoriamente anônimas de criação: popular, coletivizada, persistente, tradicional e reproduzida através dos sistemas comunitários não-eruditos de comunicação do saber” (BRANDÃO, 1984, p. 56). Além disso, ao tratar sobre o esforço em compreender o sentido da cultura folclórica na vida das pessoas, tendo como exemplo um estudo sobre a festa maranhense do Bumba-meu-boi, ele afirma que tudo no folclore é relação e se articula com outros

elementos da cultura, sejam estes ritualísticos, religiosos, lúdicos ou tecnológicos.

[...] tanto um passo de dança quanto um grito no canto, tanto uma pena na roupa do “brincante” quanto uma crença na cuca da criança são coisas vivas, interligadas e, para serem compreendidas, devem ser procuradas através de sua vida na cultura e sua articulação com outras formas vivas dessa cultura, que são o produto coletivo da vida das pessoas que criam, dançam e cantam (BRANDÃO, 1984, p. 86).

As danças consideradas folclóricas ou populares, segundo Oliveira (1991), são apreendidas por imitação direta e não por situações formais onde o saber é transmitido, portanto, essas danças são típicas de cada região ou país e que por razões históricas não foram universalizadas. Benjamin (2002) escreve que as manifestações e fatos folclóricos nascem na comunidade e não como produto de decretos, portarias ou estudos metódicos. Eles vêm da criação e aceitação coletiva de sua cultura tradicional ou da mistura com elementos de outras culturas, como criações folclóricas atribuídas ao povo brasileiro na verdade são consequência da incorporação de planos de dominação ao longo do processo de constituição da identidade brasileira.

A manifestação corporal das gerações nas suas diversas ocasiões traz consigo intencionalidades e significados, ou seja, o modo com o qual determinado grupo social dança possibilita o conhecimento sobre a sua cultura, sua história. Para Oliveira (1991), não é possível refletir sobre a beleza artística dos movimentos corporais nem apreender seu significado histórico quando essa reflexão está desassociada do tempo e espaço social da sua criação, porque “[...] as várias maneiras de dançar estão relacionadas às várias maneiras de existir” (OLIVEIRA, 1991, p. 63).

Dentro desse contexto, pode-se apontar as danças populares pernambucanas, ao qual tem-se como exemplo o Frevo, o Maracatu, o Coco, o Caboclinho, a Ciranda que fazem parte de um leque tão diverso de manifestações rítmicas e expressivas dessa região. A riqueza cultural pernambucana pode ser melhor entendida quando a enxergamos como um espaço criativo de símbolos e tradições sustentados pelas músicas, a indumentária, as danças, as festividades, entre outros elementos. É por essa e por tantas outras razões que é imprescindível conhecer, apreciar e valorizar a diversidade que permeia as danças populares pernambucanas e seus significados na vida da comunidade.

Sendo assim, este trabalho, objetivou demonstrar as ações desenvolvidas

no projeto de extensão “Dança no Agreste” do Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA) ao qual propõe ofertar à comunidade um contato com as danças populares numa perspectiva artística e cultural. Considera-se a realização deste trabalho pertinente por ele apontar como as ações extensionistas contribuem na construção de uma formação superior mais qualificada, ética e transformadora da sociedade, assim como por meio das danças populares é possível inspirar conhecimento, apreciação e valorização das raízes culturais de cada região.

2. A extensão universitária como possibilidade de construção do conhecimento

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 93.94/1996 (LDBEN), no art. 43 ratifica a promoção da extensão na educação superior visando a difusão do progresso cultural e científico gerado nas instituições. A extensão é instrumento notável para uma formação profissional qualificada uma vez que, de acordo com Garcia, Bohn e Araújo (2013), ao ir além do espaço das salas de aula oportuniza solidificar o conhecimento produzido na universidade através da articulação de saberes acadêmicos e sociais objetivando promover transformações no meio social e no desenvolvimento humano.

Ribeiro, Pontes e Silva (2017), afirmam que a extensão universitária oportuniza o confronto de saberes plurais baseados em conhecimentos adquiridos nos mais diversos âmbitos sociais, ou seja, os saberes da sociedade serão articulados com o que foi estudado em sala de aula construindo através dessa troca de aprendizado uma formação ética para os estudantes que se comprometem com a comunidade a promover mudanças na realidade social buscando avanços. Acerca disso, Melo (2017) comenta que:

[...] é também cultivar uma relação de parceria com a sociedade, buscando contribuir no processo organizativo de forma a amenizar as desigualdades sociais, econômicas e políticas ratificando os valores democráticos e éticos na formação dos indivíduos (MELO, 2017, p. 180).

Assim, as ações de extensão perpassam também valores éticos, políticos e sociais trazendo uma mudança de postura dos estudantes frente às situações trabalhadas no projeto, sua participação coletiva é um fator que favorece atitudes de compromisso, responsabilidade, empatia e fortalece a construção do sujeito social.

2098

Quando a extensão universitária sugere um contato com a comunidade

não se tem como função apenas levar o conhecimento para a sociedade, mas também se busca uma troca de saberes entre acadêmicos e a comunidade, ou seja, a formação do indivíduo e a construção dos seus conhecimentos é um processo que depende significativamente das relações sociais estabelecidas. A aprendizagem não é unilateral, pelo contrário, ela é potencializada quando os sujeitos se abrem para articular, compartilhar e experimentar novas ideias.

Para Costa, Baiotto e Garces (2013, p. 74) “[...] esses valores brotam a partir da vivência das diferenças, na reciprocidade das relações, ao nos colocarmos no lugar do outro ou ao se ter um novo olhar sobre o outro, [...]”. Desta forma, o conhecimento vinculado na universidade é confrontado na realidade vivida pelos estudantes e esses têm a oportunidade de promover reflexões e mudanças significativas mediante a extensão.

3. O projeto de extensão “dança no agreste”

O projeto de extensão “Dança no Agreste” existe desde 2017 e é constituído por acadêmicos e egressos de diversos cursos da ASCES-UNITA, nele são desenvolvidas oficinas, apresentações artísticas e aulas teórico-práticas tanto para o público acadêmico quanto para toda a comunidade em geral, com o intuito de levar as danças populares numa concepção cultural, artística e pedagógica. Essa compreensão de como as danças populares podem ser abordadas na sociedade de forma multifacetada é amparada numa compreensão dos processos históricos de transformação que sofreram essas manifestações, como afirma Oliveira (1991), ao tratar, por exemplo, as danças populares como espetáculos públicos, ela compreende que

[...] o objetivo a ser atingido no ato de dançar – a motivação da dança – não é mais de natureza religiosa ou de entretenimento, mas sim de natureza fundamentalmente de natureza estética ou cênica. [...]. Neste momento, pode-se acrescentar que ao se transformarem em espetáculos públicos as danças populares se transformaram em arte, no sentido estrito do termo (OLIVEIRA, 1991, p. 59).

Dessa maneira, a forma e a motivação das expressões de danças são influenciadas pelo tempo histórico, meio social e comportamento de um indivíduo ou grupos de indivíduos.

Formado por alunos de diferentes cursos da instituição, a partir das

experiências no projeto de extensão em questão, o grupo de dança que emergiu a partir do projeto, o Brincantes do Agreste, é reconhecido pelas suas apresentações tanto na universidade como em regiões circunvizinhas, suas composições coreográficas abrangem diversas linguagens de danças como o maracatu, o coco, ciranda, frevo e danças afro-brasileiras, como apresentado nas figuras abaixo.



Fig. 1. Fonte: Excerto capturado do Instagram em 30.04.2021.

Para todos verem: Fotografia de um grupo de pessoas usando roupas pretas com detalhes coloridos, segurando sombrinhas de frevo e sorrindo. Ao fundo um painel e mais um grupo de pessoas conversando.



Fig. 2. Apresentação cultural. Fonte: Excerto capturado do Instagram em 30.04.2021.

Para todos verem: Grupo de oito pessoas realizando um movimento de dança, usando roupas brancas

Por meio dessas danças, é possível desenvolver um comportamento criativo e expressivo nos estudantes extensionistas, além de proporcionar aos

acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade (licenciatura, bacharelado e etapa comum) a atuação na área da dança como elemento complementar que agrega na sua formação profissional sob a supervisão docente, isso ocorre nos momentos de planejamento e execução de oficinas que são realizadas em outros projetos de extensão da universidade e nos eventos acadêmicos, além disso, o Brincantes do Agreste, por meio da organização de um grupo de monitores, desenvolve no CMEI Anastácio Rodrigues (escola de referência do curso de Licenciatura em Educação Física da ASCES-UNITA) aulas de danças folclóricas culminando em apresentações pelas próprias crianças, como apresentado na figura 3, abaixo.



Fig. 3. Aula de coco de roda no CMEI. Fonte: Excerto capturado do Instagram em 30.04.2021.

Para todos verem: Grupo de crianças distribuídas em roda, vestindo farda da escola com cores verde e branca. As crianças estão sendo orientadas por dois professores que se encontram batendo palmas.

Esse trabalho apresenta grande relevância no âmbito do grupo e na comunidade atendida pelas aulas por ser uma das ferramentas de propagação das nossas heranças culturais através do ensino e aprendizagem das danças folclóricas e do contexto sociocultural que envolve sua criação e reprodução na sociedade. O desenvolvimento das aulas é realizado de modo que em seu encerramento, os alunos do CMEI possam apresentar os resultados dos conteúdos trabalhados nas aulas semanais através de apresentações artísticas para a comunidade. É uma experiência única e enriquecedora para as crianças envolvidas e para os monitores do projeto que podem atuar como criadores e recriadores da linguagem popular e

folclórica.

É fundamental que haja esse diálogo do ensino ministrado na universidade e das experiências diversificadas que o discente poderá experimentar através da extensão. É esse contato com a comunidade que aperfeiçoa a formação do sujeito e permite construir relações interpessoais positivas pelo trabalho com diferentes pessoas. Sendo assim, as intervenções sociais devem sempre levar em consideração a contribuição que pode ser deixada na comunidade, seja através de prestação de serviços ou de intervenção com vistas a modificação da realidade a longo prazo, como afirma Costa-Rendes e Silva (2013, p. 87). “Como espaço público, as IES comunitárias têm compromisso com a sociedade nos termos da democratização dos saberes, da defesa da diversidade cultural e da formação cidadã dos estudantes universitários”.

Os conhecimentos acerca das danças da cultura popular pernambucana por parte dos cidadãos caruaruenses, em sua maioria, são restritos às danças do período junino, visto que a cidade é internacionalmente conhecida pela festa do São João. Apesar da cidade ser o palco de diversas manifestações culturais tais como o cordel, os grupos de bacamarteiros, banda de pífanos, o artesanato, a capoeira, entre tantos outros há uma “[...] falta de reconhecimento da história e da cultura caruaruense por parte das instituições locais, e um conseqüente preconceito, incompreensão e falta de interesse da população em relação à cultura popular [...]” (SANTOS *et al.*, 2018, p. 5) tais incompreensões acabam por provocar um estranhamento do público que assiste às manifestações decorrentes do não entendimento do sentido e significado do trabalho artístico.

Atualmente, as festas juninas são os principais eventos realizado em Caruaru-PE, são estas festividades popular que desde 1994 mobiliza vários ramos da cultura da cidade desde exposições artísticas à culinária de grandes dimensões o que se apresenta como um fator positivo, porém, para além desses festejos juninos a cidade carece de projetos que valorizem as manifestações de caráter popular. Em conseqüência disso, é possível que esses conhecimentos populares acabem se perdendo por não serem preservados pelas gerações mais novas. Por outro lado, a cultura popular pode acabar sendo incorporada à cultura de massas transformando-se em espetáculos com fins de promover a imagem local ou nacional e gerar retornos financeiros, e não com a perspectiva de valorização do saber popular, fenômeno que Benjamin (2002) denomina de expropriação.

No que se refere à cultura popular, o projeto em questão possibilita aos estudantes adentrarem nas suas próprias raízes culturais, e que este não se restringe ao ato de dançar por si mesmo, mas que traz conhecimento cultural e histórico nas atividades desenvolvidas. Para Oliveira (1991) essa atitude de criação ou recriação das manifestações folclóricas é capaz de reafirmar as crenças, valores e concepções de mundo de um determinado povo. É um benefício de poder expandir essas manifestações artísticas à toda a universidade e à população em geral, e avivarem a arte popular nos nossos dias fazendo com que as pessoas tenham a oportunidade de apreciá-la para além do ciclo junino.

4. Considerações finais

A presente pesquisa possibilitou compreender como o ensino e vivência das danças populares é construído dentro de um projeto de extensão a partir do projeto Dança no Agreste da ASCES-UNITA. Identificou-se as contribuições da extensão universitária na formação dos discentes e a importância da dança como objeto de conhecimento e experimentação devido à viabilidade de conhecimento histórico-cultural. A realização comprometida de um projeto de extensão influencia na aprendizagem, uma vez a extensão possibilita a aproximação com o conhecimento prático e contextualizado, ou seja, no caso do projeto da pesquisa, um olhar direcionado para os movimentos não se restringem apenas aos aspectos motores, mas o desenvolvimento de um olhar crítico com relação ao que está sendo feito buscando compreender os sentidos e significados para além do ato de dançar.

Em virtude disso, o projeto Danças no Agreste insere-se como colaborador para a formação da concepção de dança dos discentes e da propagação das manifestações populares pernambucanas na sociedade através da troca de saberes e experiências por meio da intervenção. Considerando esse projeto um produtor do conhecimento do ponto de vista profissional e pessoal, além de aumentar a probabilidade de conscientização acerca da dança apresentar-se como conteúdo essencial para a educação sendo compreendida em uma perspectiva artística e cultural, fazem-se necessários estudos que ampliem e aprofundem compreender os sentidos, significados das manifestações de caráter popular, bem como o desenvolvimento de projetos de extensão que contemplem o ensino dessas manifestações culturais nas suas práticas.

Referências

AMARAL, J. Das danças rituais ao ballet clássico. **Revista Ensaio Geral**. Belém, v.1, n.1, jan-jun de 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/21040614-Das-dancas-rituais-ao-ballet-classico-jaime-amaral.html>. Acesso em: 01 abr. 2020.

BENJAMIN, R. Folclore: invenção, apropriação e expropriação. *In*: ENCONTRO CULTURAL DE LARANJEIRAS, n. 28, 2002, Laranjeiras. **Comunicação [...]**, Universidade Federal do Sergipe, Laranjeiras, 2002.

BOURCIER, P. **História da dança no ocidente**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRANDÃO, C. R.. **O que é folclore**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COSTA, A. A. C.; BAIOTTO, C. R.; GARCES, S. B. B. Aprendizagem: o olhar da extensão. *In*: SÍLVERES, L. (Org.). **A extensão universitária como princípio da aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013.

COSTA-RENDERS, E. C.; SILVA, L. D. A extensão e o alargamento do espaço de ensino-aprendizagem na educação superior. *In*: SÍVERE, L. (Org.). **A extensão universitária como princípio da aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013.

GARCIA, B. R. Z.; BOHN, L. R. D.; ARAÚJO, M. I. S. Universidade e extensão universitária: uma relação dialógica entre formação profissional e compromisso social. *In*: SÍLVERES, L. (Org.). **A extensão universitária como princípio da aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013.

MELO, J. R. **História e memória da Extensão Universitária na formação dos egressos da Universidade Federal de Pernambuco (2003-2010)**. 2017. 295f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

OLIVEIRA, M. G. R. **Danças populares como espetáculo público no Recife, de 1979 a 1988**. Recife: O Autor, 1991.

RIBEIRO, M. R.; PONTES, V.; SILVA, E. A. A contribuição da extensão universitária na formação acadêmica: desafios e perspectivas. **Revista Conexão UEPG**, v. 13 n.1, 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao>. Acesso em: 30 mar. 2020.

SANTOS, E. C.; DIAS, P.; MORAIS, W.; OLIVEIRA, W.; FREITAS, I.; MELO, C.; BARROS, I.; SILVA, A.. Mapeamento das organizações e saberes da cultura popular em Caruaru – PE. **Relatório Parcial**. Caruaru: UFPE, 2018.

Viviane Maria Moraes de Oliveira (ASCES-UNITA)

E-mail: vivimmo@hotmail.com

Mestre em Saúde da Criança e do Adolescente – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutoranda em Educação Física – Universidade de Pernambuco (UPE)

Camila Regis de Carvalho (ASCES-UNITA)

E-mail: 2019103328@app.asc.es.edu.br

Estudante de Educação Física (ASCES-UNITA)

Maria Eduarda Ferreira da Conceição (ASCES-UNITA)

E-mail: 2019103328@app.asc.es.edu.br

Estudante de Licenciatura em Educação Física (ASCES-UNITA)

Gustavo Henrique Gomes Silva (ASCES-UNITA)

E-mail: 2018103218@app.asc.es.edu.br

Residente em Atenção Básica Saúde da Família (ASCES-UNITA)

Graduado em Educação Física (ASCES – Unita)

Resumos Expandidos

A Singularidade da dança do boi-bumbá de Parintins: A Semiosfera em conversão para movimentos e expressões.

Alessy Padilha Everton (UEA)
Carmem Lúcia Meira Arce (UEA)

Comitê Temático Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

A partir do Programa de Iniciação à Pesquisa Científica da Universidade do Estado do Amazonas, adentramos ao espaço semiótico do Festival Folclórico de Parintins para conhecermos sobre a cultura do boi-bumbá e principalmente compreendermos as simbologias que a partir deste espaço se transfiguram em dança. O objetivo é a compreensão dos elementos que tornam esta dança uma singularidade. Assim, o boi-bumbá de Parintins através de sua dança expressa gestos e movimentos que comunicam ao lado da toada a cultura amazônica. Batalha (2015) elucida que o corpo do dançarino é emprestado para o personagem e que se transfigura em qualquer ser imaginário ou real amazônico, sendo assim o corpo se torna uma nova perspectiva em transformações e relação com o outro. A mesma autora salienta que a criação da dança do boi-bumbá de Parintins se cria a partir de sua associação com a letra da toada, “a coreografia é um processo de linguagem do conteúdo musical” (BATALHA, 2015, p. 98) E nessa pesquisa a semiosfera do festival de Parintins, conforme Sena (2019) é onde se dá a comunicação entre as culturas e linguagens, pois no espaço cultural se é também um espaço semiótico. E esses elementos, enquanto significante de outras culturas que se relacionam, possuem suas fronteiras de comunicação e “Lótmán frisa que é nas fronteiras que se dão os encontros dialógicos entre os elementos estruturais das diferentes culturas, dos diferentes sistemas” (VELHO, 2009, p. 256). E as ressignificações, ou conversões semióticas ocorrem nestes espaços de fronteiras, pois conforme Loureiro (2017), “O homem vê as coisas do mundo e as remolda por sua faculdade simbolizadora, na medida em que as vê umas em relação às outras” (p. 14). E a partir das fronteiras multiculturais do boi-bumbá de Parintins que se cria e ressignificam os signos, pois Nogueira (2013) diz que dentro do festival há a linguagem do boi-bumbá que expressa esse mundo real de experiência compartilhada de valores próprios, de uma estética particular que relata este modo

de vida amazônica. Logo, os elementos da cultura se transformam nos gestos/movimentos de bailados do boi-bumbá, e Biriba (2005) nos traz a perspectiva que este corpo dançante do dançarino/brincante está interligado a diversos elementos do cotidiano, buscando readaptar as manifestações amazônicas para este fazer artístico.

Para esta pesquisa adentramos no processo exploratório, bibliográfica e descritiva acerca do boi-bumbá de Parintins e da cultura Amazônica como primeiro ato, junto da abordagem qualitativa a partir de Minayo (2007). No segundo ato, selecionamos algumas coreografias de bailado do Boi-Bumbá Garantido e dispomos da análise das coreografias Prece Cabocla ano 2018, e O Gigante Mapinguari ano 2013, a partir de vídeos disponibilizado pelo canal da agremiação do boi-bumbá Garantido. Em continuidade ocorreu análise descritiva dos movimentos e gestos das coreografias, para entendimento em como estes bailados dialogam e representam o folclore e a cultura Parintinense e Amazônida.

A coreografia da toada Prece¹ Cabocla evoca um pedido a mãe e ao pai de determinada pessoa, sendo filho ou filha. E a toada nos traz uma fé com simbolismo popular que se encontra presente também na vida do povo da região, principalmente de religião cristã-católica. Dentro da coreografia estes simbolismos estão bem expressados no bailado no estender das mãos a um pedido ou louvor. A expressão facial é o sorriso que resplandece a alegria, pois se trata de uma toada de galera e que representa o povo na felicidade pela sua fé. E a dança de O Gigante Mapinguari² é imersa no imaginário amazônico. Ao observar o vídeo, fez-se o recorte de determinada parte do refrão da toada que se refere a do Mapinguari. Os gestos e os movimentos procuram representar o ser Mapinguari a partir da letra e a movimentação induz se referir a criatura mitológica, podendo assim significar esta movimentação como a força do Mapinguari e referenciado como sendo o próprio corpo. A expressão se adentra a figura imaginária do personagem, assim o semblante fechado, misterioso e por muitas vezes a gestualidade e a movimentação fazendo com que o corpo dançante simbolize o próprio ente mítico, expressando uma robustez, alargando os braços e o peitoral para transmitir a imagem de um ser

¹ Câmara Cascudo em História dos Nossos Gestos (2012), explica que “Pedir, dar a bênção, fórmula invocatória da proteção divina, *bene dicere*, bendizer, *Bene-dictio*, bem dito” (p. 229).

² O Mapinguari é o mais popular dos monstros da Amazônia. Seu domínio estende-se pelo Pará, Amazonas, Acre... Descrevem-no como um homem agigantado, negro pelos cabelos longos que recobrem como um manto, de mãos compridas, unhas em garra, fome inextinguível. Só é vulnerável no umbigo (CASCUDO, 2012, p. 208).

grande e forte.

Diante deste contexto de exaltação de uma religiosidade amazônica, Sena (2019) ratifica que a cultura do boi-bumbá se cria e recria dentro de todo um contexto cultural que fortalece e exalta a identidade dos povos desta região. O bailado se encontra neste processo das composições de toadas que se transfiguram em conversão para a dança. É imprescindível notar a diversidade de simbolismos dentro de cada toada que se ressignificam em dança, por isso a análise das partituras das toadas e suas danças se faz necessário para também compreender este diálogo de signos dentro deste espaço semiótico. Sendo assim, a singularidade da dança do boi-bumbá de Parintins se configura na cultura do indígena, do negro, do ribeirinho, e outros que adentram no boi-bumbá e que contribuem através das letras das toadas para o fortalecimento destas culturas em meio a floresta, dos interiores da Amazônia e suas cidades. É a cultura deste espaço semiótico que torna o bailado do boi-bumbá de Parintins singular, uma dança folclórica e identitária que representa através dos gestos, movimentos e expressões a vida do povo Amazônia.

Referências

BATALHA, S. S. **“Gingando e balançando em sincronia”**: uma antropologia da dança do boi-bumbá de Parintins-AM. 2015. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Amazonas, 2015.

BIRIBA, R. B. **Parintins cidade ritual**: boi-bumbá, performance e espetacularidade. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC), 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27484>. Acessado em: 9.jun. 2021.

CASCUDO, L. C. **Geografia Dos Mitos Brasileiros**. São Paulo: Editora Global, 2012

CASCUDO, L. C. **História dos Nossos Gestos**. 2. Ed. São Paulo: Editora Global, 2003.

LOUREIRO, J. J. P. **A Conversão Semiótica**: na arte e na cultura. Ed. trilingue. Belém: EDUFPA, 2017.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

NOGUEIRA, W. S. **A espetacularização do imaginário amazônico no boi-bumbá de Parintins**. 2013. 244 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - 2109

Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Disponível em:
<http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4319>. Acesso em: 11 jun. 2021

SENA, D. S.; MAISEL, P. O. P. Festival de Parintins - A Epopeia Cabocla e a Semiose Linguística e Cultural. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S.l.], v. 5, maio 2019. Disponível em:
<https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1555>. Acesso em: 11 dez. 2020.

VELHO, A. P. M. A SEMIÓTICA DA CULTURA: apontamentos para uma metodologia de análise da comunicação. **Revista de Estudos da Comunicação**, [S.l.], v. 10, n. 23, nov. 2009. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/estudosdecomunicacao/article/view/22315>. Acesso em: 21 jan. 2021.

Alessy Padilha Everton (UEA)
E-mail: alessypadilha@gmail.com

Estudante de Bacharelado em Dança (UEA); Formado em Tecnologia em Design Gráfico (Uninorte Laureate), Artista e pesquisador independente.

Carmem Lucia Meira Arce (UEA)
E-mail: carce@uea.edu.br

Orientadora; Doutoranda em Dança pelo PPGDança-UFBA; Membro do Grupo de Pesquisa CORPONECTIVOS, orientação da Profa. Dra. Lenira Peral Regel; Professora do Curso de Dança; Coordenadora do Curso de Licenciatura em Dança UEA; Pesquisadora de processos de criação artística pelo *LaboCorpo-Residência/UEA*.

2110

O movimento transgressor do frevo e a educação libertária

Catharina Stephanie Santos Leocádio Aniceto Silva (IFB)
Juliana Cunha Passos (IFB)

Comitê Temático Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas,
étnicas e outros atravessamentos.

1. Frevo, Freire e seu arcabouço histórico.

Este trabalho busca uma interseção entre a Dança-Educação, os conceitos da pedagogia de Paulo Freire (1967, 1993, 2001, 2002) e o Movimento Cultural Popular do Frevo. O objetivo geral deste trabalho é difundir o movimento plural e cultural do frevo como Patrimônio Imaterial da Humanidade reunindo seu valor educativo e político-filosófico com o seu potencial para experimentação, transgressão, educação libertária e criação artística.

O objeto do estudo é a Dança Frevo, trabalhando questões regionais da dança popular, relacionando-a com o pensamento Freiriano, desenvolvendo a educação para a prática de liberdade. Essa manifestação popular incentiva uma educação descolonial levando em consideração seu contexto histórico, originária do povo negro ocupando as ruas e se desenvolvendo como sistematização coletiva de um repertório de passos codificados.

A Dança Frevo é abordada através dos pilares da Dança-Educação, possibilitando o entendimento de que o corpo gera conhecimento e se relaciona com outros conhecimentos. Com isso, a pesquisa não pretende abordar a reprodução de passos, e sim trazer a contextualização da dança. Algumas questões norteadoras da pesquisa são: O que é o movimento transgressor no Frevo? O que é uma educação libertária? Como apresentar o Frevo sendo uma ferramenta para a educação libertária?

Como objetivos específicos procurou-se valorizar a manifestação popular do frevo como Patrimônio Imaterial da Humanidade; difundir a cultura popular brasileira através da dança; relacionar conceitos freireanos da educação com a prática do frevo; gerar conhecimento e fomentar discussão sobre frevo e educação libertária; compreender e refletir sobre fatos e contextos históricos relacionados à

manifestação do frevo; investigar o movimento teórico-prático do frevo e, por fim, elaborar um produto artístico decorrente de uma criação de videodança, incentivando a fruição artística da Dança Frevo.

Como parte do processo metodológico, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre dança popular utilizando este conhecimento teórico-prático no contexto da Dança-Educação. Utilizou-se o conceito abordado por Marques (2011) que parte de uma metodologia da Educação Freiriana. Foram utilizados também os estudos de Vicente (2016, 2019) abordando o processo de criação em Dança Frevo que parte da investigação prática como pesquisa.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi elaborada uma cronologia, com fatos e personalidades importantes do frevo. Em uma segunda etapa, foi realizado a criação de imagens, textos e poesias, além disso foi possível realizar a análise da letra de um Frevo Contemporâneo e investigação artística teórico-prática do frevo com enfoque na *munganga*¹ a fim de abordar o improviso dentro do processo criativo em dança.

A vivência da pesquisadora enquanto passista profissional e foliã de frevo, atuando em diversas apresentações em Recife e Olinda, foi fundamental para uma investigação corpórea do conceito de improvisação da *munganga* no processo criativo, elencado com a experiência visual e pedagógica do espectador, que passa a ser também cocriador, ao participar da manifestação artística do frevo.

2. Frevo e a Educação Libertária

Paulo Freire (1921-1997) foi um educador e filósofo brasileiro considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira e desenvolveu um método único e eficiente de alfabetização em horas, a partir da consciência social que as classes trabalhadoras populares estavam inseridas. Freire buscava descolonizar a sociedade através da educação trazendo a realidade dos educandos no processo de aprendizagem. Compreendendo a educação como uma forma de politizar as pessoas.

A liberdade abordada na metodologia de educação de massas, estava

¹ *Munganga*: Se refere à brincadeira, ao improviso de passos e desconstrução do corpo na dança, muito utilizada no improviso do frevo.

Referências

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo-SP: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios** 5º Ed. São Paulo-SP: Cortez, 2001.

GASPAR, L. **Movimento de Cultura Popular (MCP)**. Recife-PE: FUNDAJ, 2008, n.p. Disponível em: [http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content & view= article & id=723](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=723). Acesso em: 23 mai. 2021.

LELIS, C. **Memórias, Comitê Gestor de Salvaguarda do Frevo**. Recife-PE, SECULT, IPHAN, 2014.

LÉLIS, C.; MENEZES, H.; NASCIMENTO, L. [org.] **Frevo Patrimônio Imaterial do Brasil: síntese do dossiê de candidatura**. Recife-PE: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2011.

MARQUES, I. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo-SP: Cortez; 2011.

SANTOS, L.; ESTEVES, L. **Frevo, memória e patrimônio** - Recife: Ricardo Veiga, 2017.

VICENTE, A. V. R. **Errância passista: frequências somáticas no processo de criação em dança com frevo**. 2019. 293f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

VICENTE, V.; SOUZA, G. D. **Frevo para aprender e ensinar**. Olinda-PE: Editora da Associação Revive; Recife-PE: Editora UFRPE, 2015.

Catharina Stephanie Santos Leocádio Aniceto Silva (IFB)

E-mail: estudantededancacatharina@gmail.com

Dançarina, Passista de Frevo, Professora, Coreógrafa e Pesquisadora de dança.

Estudante da Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília, bolsista do PIBIC (2021/2022) e do PIBID (2018/2019), ambos abordando a temática do frevo.

Aluna especial do Mestrado em Artes da UFPB.

Juliana Cunha Passos (IFB)

E-mail: juliana.passos@ifb.edu.br

Doutora e Mestre em Artes da Cena (Unicamp), Licenciada e Bacharel em dança (Unicamp). Docente do IFB desde 2018, sendo membro do Grupo de Pesquisa em

Dança Educação e do GELPE e coordenadora do projeto de extensão IFestival

Dança desde 2019. Orientadora do PIBIC.

Dança, Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades

Comitê Temático - Dança, Gênero, Sexualidade e Interseccionalidades

Prof. Dr. Lino Daniel Evangelista Moura (UFS)
Prof. Dr. Lucas Valentim Rocha (UFBA)

No ano de 2022, inauguramos no decorrer do 7º Encontro Científico Nacional de Pesquisas em Dança, o Comitê Temático Dança, Gênero, Sexualidade e Interseccionalidades. Este comitê foi idealizado pelos pesquisadores Lino Daniel Evangelista Moura e Lucas Valentim Rocha, aprovado na Assembleia Geral da ANDA realizada no 6º Congresso, em 2021. Consideramos bastante oportuna esta oportunidade de começarmos a tratar destes assuntos em um espaço direcionado para pessoas pesquisadoras que se interessam por esta temática. Ainda mais no ano em que a ANDA lança o tema do seu 7º Encontro, Dança como Insurgência e criação de outros modos de ser. Neste sentido, insurgimos!

Ficamos muito felizes em identificar a demanda pela temática proposta observada nos dados que apresentamos aqui: 21 trabalhos submetidos e aprovados, sendo que 2 trabalhos acabaram não efetivando a inscrição no evento. 19 foram apresentados, sendo 2 banners de iniciação científica e 17 comunicações orais. 9 trabalhos vinculados à UFBA, 4 à UFRJ, 1 à UFSE, 3 à UFCA, uma pessoa brasileira residente no México e 1 vinculado à UNESPAR.

As temáticas foram diversas ao apontarem diferentes direções para discutirmos questões de gênero e sexualidade na dança em interseccionalidade com assuntos como: gordofobia, deficiência física e intelectual, raça, territorialidade, feminismos, cultura pop (*ball romm* e *vouging*), política e biopolítica, metodologias de ensino e de criação, fechação, técnicas de dança, audiovisual, processos de criação, curadoria, práticas monstruosas, discursos jornalísticos e movimentos sociais.

O encontro foi virtual, ainda em decorrência da pandemia da COVID-19 e das dificuldades econômicas que vimos enfrentando em nosso país nos últimos anos. Chegamos na sala para o começo das atividades com certo atraso por conta da Mesa de Abertura do evento que se alongou um pouco mais do que planejado. Dividimos em 5 grupos as apresentações dos trabalhos, cada pessoa teve aproximadamente 10 minutos para partilhar sobre o trabalho. Ao final de cada bloco

de 5 apresentações tivemos um tempo dedicado a uma conversa com objetivo de colaborar com as pesquisas apresentadas.

Para cada grupo, criamos algumas palavras-chave que serviam como atratores para as apresentações. Organizamos da seguinte maneira:

Grupo 1 – Femininos; Feminismos; Violências de gênero

- A caça aos corpos femininos na transição para o capitalismo e a Dança como prática de liberdade (Manuela Lavinias e Mariana Trotta)
- Moveres sinuosos: serpenteando entre feminismos, gênero, sexualidades e danças (Camila Saraiva e Marcia Mignac)
- Coletiva de dança: o Coletivo Urbano da UFRJ estuda a presença de mulheres nas danças urbanas e no movimento Hip Hop (Aline Teixeira e Luciana Monnerat)
- “O estuprador é você! El violador eres tu! We know the rapist is you!”: O que cantam e dançam as feministas em coreografias de protestos transnacionais (Rebeca Sobral)

Grupo 2 – Raça; Cultura Pop; Estereótipos; Performatividades de Gênero

- “Vogueando” um grito retorcido contra opressão, a dança de corpos desviantes. Corpo, objeto, mercadoria e a noção de um corpo expandido (Lucelina Nunes)
- Coreografias de fechoação: perspectivas interseccionais do corpo em movimento (Ramon Moura e Joubert Arrais)
- The category is... Femme queen realness! a constituição e os limites das performances femininas na cena ballroom – (Armando Azvedo)
- A comunicação do corpo artista no debate interseccional: um estudo de audiovisualidades com corpos negros que dançam – (Erica Pessoa e Joubert Arrais)

Grupo 3 – Configurações de dança; Colonialidades; Anticolonialidades;

- Balé Cuir: processos de criação em dança anti-colonial e anti-racista (Eberth Vinicius)

- Por que condutor e conduzido ao invés de cavalheiro e dama? ações para repensar o chão colonial das danças de salão (Tarcísio Pêgo)
- Práticas monstruosas na invenção de um mundo para além do humano (um laboratório de dança e imaginação) – (Princesa Ricardo Marinelli e Gabriel Machado)

Grupo 4 – Políticas do corpo: representatividade, fracasso, insubmissão

- Representatividades de corpos femininas no mundo contemporâneo e suas relações com os meios de comunicação – (Taynã Oliveira e Mariana Trotta)
- Dançar o fracasso: uma leitura interseccional e biopolítica – (Joubert Arrais)
- Danças Gordas Contemporâneas: corpos em crise – (Leidiane Pereira e Joubert Arrais)
- Mulheres insubmissas, corpo território: insurgências e manifest(a)s de mulheres que sambam suas vozes – (Jessica Rodrigues e Márcia Mignac)

Grupo 5 – Metodologias insurgentes; Comunicação; Protagonismos

- A comunicação do corpo artista no debate interseccional: interseccionalidade da dança na comunicação jornalística – (Andressa Yare e Joubert Arrais)
- O futuro é DEF: protagonismos de outros moveres de artistas com deficiência no fazer dança no Brasil – (João Paulo Lima, Joubert Arrais)
- Metodovir: metodologias devir. Posologia: use sempre que não souber o que fazer com a sua metodologia de criação em dança – (Daniel Moura)
- Desmetodologias insubordinadas PORRA – (Lucas Valentim e Thiago Assis)

Artigos

Coletiva de dança: o Coletivo Urbano da UFRJ estuda a presença de mulheres nas danças urbanas e no movimento Hip Hop

Aline Teixeira (UFRJ)
Luciana Monnerat (UFRJ)

Comitê Temático Dança, Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades

Resumo: Pretendemos nortear essa escrita apresentando algumas questões sexistas presentes nas danças urbanas e como mulheres negras e periféricas têm defendido novas possibilidades de existência, abrindo brechas para novas subjetividades. As danças urbanas, em sua maioria, surgem como movimentos sociais coletivos em resposta à repressão e ao preconceito direcionadas aos corpos subalternizados. Acontecem nas ruas, nas festas, em espaços informais para a prática da dança, distantes de onde habitam as danças ditas oficiais: as Escolas de Dança e os Teatros. Nesse sentido, se faz necessário descolonizar o olhar no campo da dança cênica contemporânea, trazendo esses saberes para o centro das discussões, dentro da universidade.

Palavras-chave: DANÇAS URBANAS. GÊNERO. SEXUALIDADE. MULHERES. UNIVERSIDADE.

Abstract: We pretend to guide this writing by presenting some gender issues present in street dances and how black and peripheral women have defended new possibilities of existence, opening gaps for new subjectivities. Street dances, in their majority, emerge as collective social movements in response to the repression and prejudice directed against subalternized bodies. They happen in the streets, at parties, in informal spaces for the practice of dance, far from where the so-called official dances live: dance academies and theaters. Therefore, it is necessary to decolonize the view in the field of contemporary scenic dance, bringing this knowledge to the center of the discussions within the university.

Keywords: STREET DANCES. GENDER. SEXUALITY. WOMEN. UNIVERSITY.

Mapeando mulheres¹ nas danças urbanas

“Lugar de mulher é onde ela quiser”. Essa frase encontrada em livros de empreendedorismo, artigos de jornais e revistas, circulando em imagens nas redes sociais indica em sua afirmação que as mulheres podem ocupar os espaços escolhidos por elas e não determinados por outros.

¹ No texto, optamos por utilizar a palavra “mulheres” sempre no plural justamente para incluir interseções de diversas pessoas que possam fazer parte do espectro mulheridade, independente de binaridade e cisgeneridade (como na ideia hegemônica simplista da existência apenas dos gêneros “mulher” e “homem”) ou mesmo de racialização, onde mulheres negras seriam subalternizadas diante de mulheres brancas, sendo colocadas (ou tratadas) socialmente de maneira desumanizada.

Contudo na nossa sociedade, forjada no Colonialismo e em processos de apagamento de saberes e fazeres de grupos subalternizados, não é bem assim. As mulheres, principalmente as racializadas, aparecem nitidamente em desvantagem com relação aos papéis sociais desempenhados por homens. Percebemos, não apenas como “‘raça’ e gênero são inseparáveis” (KILOMBA, 2019, p. 94), mas que “o gênero é um discurso dicotômico sobre duas categorias sociais binariamente opostas e hierárquicas — homens e mulheres” (OYĒWÙMÍ, 2021, p. 71) e percebemos a necessidade de repensar espaços que reproduzem discursos hegemônicos e normativos baseados na exclusão de tudo que difere do homem branco cisgênero e heterossexual.

A socióloga nigeriana Oyèrónkẹ Oyĕwùmí, em sua pesquisa sobre as diferenças de gênero entre os idiomas inglês e iorubá, mostra o quanto há de colonialismo na construção da “mulher” e na criação de uma hierarquia entre esses dois gêneros no Ocidente:

Está bem documentado que, no Ocidente, mulheres/fêmeas são o Outro, sendo definidas em antítese a homens/machos, que representam a norma. A filósofa feminista Marilyn Frye capta a essência desse privilégio no pensamento ocidental quando escreve: “A palavra ‘mulher’ deveria significar fêmea da espécie, mas o nome da espécie era ‘homem’” (FRYE apud OYĒWÙMÍ, 2021, p. 71).

Quando falamos das danças urbanas, nos referimos a algumas práticas de dança conectadas ou atravessadas pelo movimento Hip Hop. Este é um termo guarda-chuva utilizado pela comunidade de dançarinas/os/es dessas práticas de dança que

[...] acolhe práticas como Hip Hop, House, Popping, Waacking, Voguing, Dancehall e outros — foi a força política que faltava para essa comunidade se firmar no mercado de trabalho da dança, mantendo uma proximidade com a tradução do termo original street dance (MONNERAT; MARINHO; ANDRADE, 2020, p. 347).

O movimento Hip Hop, por sua vez, é uma cultura de origem negra e periférica muito popular entre a juventude, principalmente de áreas marginalizadas socialmente. A autora Halifu Osumare, em sua obra *The Africanist Aesthetic in Global Hip-Hop: Power Moves* (2007), explica como essa cultura, através da convergência entre as forças da mídia capitalista e transnacional, e a cultura popular afro-americana, mesmo com a rebeldia e a desobediência em sua origem, se internacionalizou pelo mundo pós-moderno. Destacando ainda que esta é uma

cultura que “permanece impregnada de modos de expressividade africanistas”² (OSUMARE, 2007, n.p., loc. 106, tradução das autoras)³, a autora demonstra em sua pesquisa como “a cultura hip-hop se tornou internacional em amplitude e profundidade, com milhares de culturas pelo mundo a abraçando de várias formas”⁴ (idem) essencialmente reunindo corpos marginalizados, que no Brasil correspondem às populações negra, dissidentes de gênero (LGBTQIA+ e mulheres) e pobres.

Como as danças urbanas são práticas de dança ligadas ao movimento Hip Hop por suas origens e processos de difusão, mesmo se tratando de movimentos da diáspora negra e periféricos, reproduzem comportamentos que sublinham desigualdades entre gêneros. Dessa maneira, essa escrita parte de inquietações que vem nos acompanhando a algum tempo, buscando investigar a presença de mulheres na cena das danças urbanas na contemporaneidade.

As discussões feministas têm ocupado um lugar de importância no ambiente acadêmico, o que vem contribuindo para um esgarçamento das temáticas envolvidas nas questões de gênero. Essas questões chegaram ao Projeto de Pesquisa Coletivo Urbano⁵ em 2021, que estimulado pela percepção da escassa presença de mulheres em companhias profissionais que trabalham na interface Danças Urbanas e Danças Contemporâneas, se transformaram em um foco para novos encaminhamentos de pesquisa no Projeto.

Foi criada, assim, a proposta Coletiva de Dança, que consistiu na realização de sete encontros/entrevistas pela plataforma digital *Google Meet*, de aproximadamente duas horas de duração cada, entre 28 de julho a 06 de outubro de 2021, com as artistas Nathalia Glitz e Carol Gomes do Grupo Gurias, Amanda Baroni, Sabrina Vaz, Aline Corrêa, Luciana Monnerat, Taís Vieira, Vanessa Garcia, Amanda Santana, Bruna Bastos e Jackie Karen, para o compartilhamento de suas pesquisas e histórias como mulheres na cena das danças urbanas. Essa proposta, continuada em outras ações, tem levado integrantes do coletivo, homens e

² Do original: “[...] *remains steeped in Africanist expressive modes*”.

³ Nesta pesquisa utilizamos como referência a obra de Osumare (2007) na versão e-book kindle que não contém paginação. A partir de agora indicaremos a numeração “loc.” para facilitar a localização da referência para o/a leitor/a na versão digital.

⁴ Do original: “*Hip-hop culture has become international in breadth and depth, with thousands of cultures throughout the globe having embraced it in various forms.*”

⁵ Coletivo Urbano é um projeto de pesquisa, criação e reflexão acerca das Danças Urbanas na contemporaneidade que funciona como núcleo de investigação e aprofundamento de saberes. Busca uma integração entre os aprendizados trazidos do meio urbano e os estudos acadêmicos que trazem uma perspectiva diferente sobre o corpo. É coordenado por Aline Teixeira e conjuga participantes de cursos de graduação e pós-graduação em dança.

mulheres, a repensar suas atitudes e alargar seus campos de atuação.

Por que pesquisar mulheres nas danças urbanas?

Com todas as possibilidades de misturas e hibridações decorrentes do efeito globalizante de nossa sociedade contemporânea, por que ainda se faz necessário fortalecer e legitimar determinadas práticas? Porque reclamar a presença de mulheres em determinado lugar onde elas, de alguma maneira, já se encontram?

Na verdade, mais do que questionar a ausência é perceber como as mulheres se inserem em determinados espaços, através de uma presença apagada ou superexposta e em como determinadas práticas de exclusão, não são vistas como tal, por um lado por já estarem internalizadas na estrutura social, e por outro por serem ignoradas pelo desejo de pertencimento cultural. Mas será que a ideia de que o gênero é construído socialmente e não biologicamente, já estaria clara nesses espaços?

A ideia de que o gênero é socialmente construído — de que as diferenças entre machos e fêmeas devem estar localizadas em práticas sociais, e não em fatos biológicos — foi uma compreensão importante que emergiu no início da pesquisa feminista da segunda onda (OYÉWÚMÍ, 2021, p. 71).

A autora questiona a universalização da questão em torno da construção de gênero, por construção social ou determinismo biológico, e relaciona o debate feminista sobre esses papéis sociais a sociedades ocidentais, atendendo para o fato de que se tais problemas não existem em outras culturas como a iorubá (antes da colonização), a discussão não deveria ser a mesma. Sendo o movimento Hip Hop e as danças urbanas, como já foi dito anteriormente, culturas com características estéticas africanistas, mas com sua marcação de origem, apesar de se tratar de uma cultura diaspórica, nos Estados Unidos - país que foi uma colônia no ocidente, mas com importante papel no imperialismo e globalização - quais seriam os papéis determinados às mulheres nestas danças e nestas culturas?

Em muitos materiais de pesquisa do coletivo, como documentários e nas entrevistas com artistas do meio acessadas até então, temos percebido de maneira recorrente como os discursos são dicotômicos. Por exemplo, o fato de ter apenas uma mulher em determinados espaços de apresentação de danças urbanas como batalhas de determinados estilos ou espetáculos cênicos, e isso não soar como exclusão; o fato de se sentirem respeitadas entre os homens nos espaços e

encontros de treinos, oficinas e batalhas, mas em contrapartida existir um “Guia Antiassédio no *Breaking*”⁶ traduzido em várias línguas; a insistência em dar significados fixos em estilos de dança e as definições do que seriam “danças de mulheres” e “danças de homens”.

Em seu livro *Teoria Feminista: da margem ao centro*, bell hooks nos dá pistas dessa não percepção:

Na sociedade em que vivemos, muitas mulheres podem fazer escolhas (boas ou más). Muitas delas não resistem de forma organizada ao sexismo justamente porque o sexismo não significa a completa impossibilidade de escolha. Elas até podem ter clareza de que são discriminadas em virtude do sexismo, mas não associam isso à opressão. Sob a regência do capitalismo, o patriarcado foi estruturado de modo que o sexismo restringe o comportamento das mulheres em alguns âmbitos, ao mesmo tempo que propicia liberdade de movimento em outras esferas. A ausência de restrições extremas leva muitas mulheres a ignorar os domínios nos quais elas são exploradas ou discriminadas; isso pode inclusive levá-las a imaginar que nenhuma mulher é oprimida (hooks, 2019, p. 32).

Além da não percepção de determinadas opressões nesses espaços, também foi possível observar que, quando essas opressões eram percebidas, raramente eram racializadas, de modo que mulheres brancas dificilmente reconhecem sua posição de privilégio em relação a pessoas negras, principalmente outras mulheres — incluindo a população LGBTQIA+ — muitas vezes generalizando a experiência da opressão de gênero como se ela ocorresse de maneira igual entre diferentes mulheres,

No entanto, a literatura feminista ocidental também falhou em reconhecer que o gênero afeta as mulheres de outros grupos racializados de formas diferentes das que atingem mulheres brancas, tornando as mulheres negras invisíveis (KILOMBA, 2019, p. 97).

Dessa forma, pensando sobre as relações entre as opressões raciais e sexistas, Kilomba conclui:

Pode se argumentar que, como processos, o racismo e o sexismo são semelhantes, pois ambos constroem ideologicamente o senso comum através da referência às diferenças “naturais” e “biológicas”. No entanto, não podemos entender de modo mecânico o gênero e a opressão racial como paralelos porque ambos afetam e posicionam grupos de pessoas de forma diferente e, no caso das mulheres negras, eles se entrelaçam. Na tentativa de comparar o sexismo e o racismo, as feministas brancas esquecem de conceituar dois pontos cruciais. Primeiro, que elas são brancas e, portanto, têm privilégios brancos. Esse fator torna impossível a

⁶ Disponível em: <https://breakingworld.com.br/wp-content/uploads/2020/07/guia-antiassedio-no-breaking-rede-bgirls-brasil-.pdf>. Acesso em: 07 set. 2022.

comparação de suas experiências às experiências de pessoas negras. E, segundo, que as mulheres negras também são mulheres e, por tanto, também experienciam o sexismo. Uma falha irônica, porém trágica, que teve como resultado a invisibilização e o silenciamento de mulheres negras dentro do projeto feminista global (KILOMBA, 2019, p. 100).

Configurado como um espaço majoritariamente masculino, o *Breaking*, um dos pilares do Movimento Hip Hop e que tem por características a força e a agilidade devido aos movimentos acrobáticos que o compõem, sempre trouxe consigo símbolos da masculinidade, seja no gestual, nas vestimentas ou nas atitudes.

Nesse panorama a atuação dos corpos femininos é pensada dentro de uma rede de relações sociais e de poder, disputando e produzindo significados, inventando suas próprias táticas de inserção, de modo plural e dinâmico (SOUZA, 2012).

Um dos símbolos marcantes no Movimento Hip Hop é a indumentária. As roupas carregam signos, trazem marcas identitárias, revelam diferenças e semelhanças regidas por relações de poder. A aceitação das mulheres nesses espaços eminentemente masculinos, muitas vezes passa pela porcentagem de feminino que elas carregam em suas roupas. A frase "ela dança igual a um homem" denota mais do que uma admiração por suas habilidades técnicas e artísticas, coloca a medida do seu sucesso equiparada aos resultados apresentados pelos homens. Em contrapartida, quanto mais feminina as mulheres se mostram, mais estereótipos de sexualidade e objetificação elas carregam no corpo, tendo muitas vezes suas capacidades apagadas pelo desejo que elas suscitam.

Segundo Adichie, "quando se trata de aparência, o nosso paradigma é masculino. Muitos acreditam que quanto menos feminina for a mulher, mais chances ela terá de ser ouvida" (2014, p. 40). Nesse sentido esta pesquisa busca identificar tanto a reprodução de estereótipos de gênero como a legitimação de outras corporeidades dançantes; investigar em quais frentes, no contexto urbano, as mulheres estão em lugar de protagonistas e de subalternidade; descobrir ações efetivas realizadas por mulheres nas danças urbanas que sublinhem suas importâncias e que possam legitimar conhecimentos e contribuições trazidos por elas.

Vislumbrando futuros

A experiência estética não se restringe ao que o campo artístico reconhece como arte. As imagens consumidas nas mídias de massa, os acontecimentos ordinários da vida, as relações familiares e transitórias atravessam as pessoas e delinham suas percepções do mundo. Se o corpo é o meio de contato primeiro das pessoas com o ambiente em que elas vivem, todas essas informações se encontram em seu corpo forjando suas características, delineando suas identidades e subjetividades. De uma maneira geral, temos o olhar, desde cedo, direcionado para um caminho central onde percebemos uma cultura e uma estética dominantes em detrimento de outras marginalizadas. Para bell hooks, “Estar na margem é fazer parte de um todo, mas fora do corpo principal” (2019, p. 23). Na medicina, “corpo estranho pode ser entendido como a parte que habita o todo sem lhe pertencer” (PAULA, 2016). Essa sensação de exclusão, de não pertencimento se dá em todos os âmbitos da vida e é percebido de forma explícita nos discursos que visam o controle sobre os corpos de mulheres, em especial os corpos racializados.

A questão é de ponto de vista. A partir de qual perspectiva política nós sonhamos, olhamos, criamos e agimos? Para aqueles que ousam desejar de modo diferente, que procuram desviar o olhar das formas convencionais de ver a negritude e nossas identidades, a questão da raça e da representação não se restringe apenas a criticar o status quo. É também uma questão de transformar as imagens, criar alternativas, questionar quais tipos de imagens subverter, apresentar alternativas críticas e transformar nossas visões de mundo e nos afastar de pensamentos dualistas acerca do bom e do mau. Abrir espaço para imagens transgressoras, para a visão rebelde fora da lei, é essencial em qualquer esforço para criar um contexto para a transformação (hooks, 2019, p. 36-37).

Temos nos esforçado para vislumbrar outras possibilidades para a descoberta de novas potências. Entre as muitas novas referências que têm atravessado a presente pesquisa, a maioria delas tem sido de mulheres. Por conta também das especificidades que envolvem as práticas corporais estudadas, temos nos debruçado em estudos sobre o feminismo negro e também analisado o trabalho de artistas negras que estejam envolvidas com a cultura urbana, em especial, com as danças urbanas, tanto brasileiras como estrangeiras. Em seguida trazemos uma delas como exemplo:

Bintou Dembelé é uma mulher negra, artista pioneira das danças urbanas na França e atuante há 30 anos na cena Hip Hop. No ano passado várias matérias

circularam acerca de um de seus feitos: Coreografou uma ópera barroca⁷ para um grande grupo de dançarinas/os/es urbanas/os/es, se destacando como a primeira mulher negra a coreografar na Ópera de Paris em 350 anos de história da instituição, conhecida como a coreógrafa que decolonizou a dança. Um acontecimento marcante e pontual a localizou na história que por tanto tempo a apagou. Depois dele é possível olhar para o passado e encontrá-lo? É possível vislumbrar futuros?

Segundo Françoise Vergés,

A imaginação de um futuro pós – escravocrata, racista, capitalista, imperialista, patriarcal – é, no entanto, uma ferramenta potente nas mãos dos/as oprimidos/as. Ousar dar um salto no tempo, ousar imaginar um mundo onde a humanidade não esteja dividida entre vidas que importam e vidas que não importam, sempre fez parte da pedagogia política dos/as oprimidos/as”. (...) Ousar imaginar é rejeitar a oposição entre passado, presente e futuro do tempo ocidental, que não diz respeito nem às comunidades, nem aos povos não ocidentais, nem as lutas (VERGÉS, 2021, p. 143-144).

Aos principais estilos de danças urbanas enfocados na ópera supracitada (*Krumping, Wacking, Voguing*), Dembelé diz que se tratam de gestos de esquivar, de se desviar da violência. Escapar dos contextos de impedimento, escapar da norma, buscar na liberdade do gesto maneiras de se reinventar e existir em seus contextos de vida⁸.

Histórias de mulheres e principalmente relatadas por elas tem nos instigado e inspirado com suas obras e contribuições, trazendo novas formulações de gênero, concepções de mulheres e levando em conta perspectivas decoloniais. Mulheres excluídas pela sociedade, cerceadas em suas possibilidades de expressão e de existência. Mulheres artistas, autoras, pesquisadoras que estão sempre pressionando as estruturas rígidas da sociedade que insiste em excluí-las e

⁷ Reconhecida como uma obra-prima do Iluminismo, “Les Indes Galantes”, foi a primeira criação de Rameau no formato de Ópera-ballet. Com o intuito de sair do habitual, o compositor Rameau e seu libretista (Louis Fuzelier) optaram por criar uma sequência de pequenos contos ambientados em lugares distantes, em vez do tradicional formato de ópera, que conta com apenas uma história desdobrada em vários atos. Como indica o título: “As Índias Amorasas”, o autor transparece a visão europeia sobre os povos Turcos, Incas e Persas, de representá-los como exóticos. Disponível em: <https://radios.ebc.com.br/opera-completa/2021/07/les-indes-galantes-de-rameau-e-o-destaque-deste-domingo>. Acesso em: 07 set. 2022.

⁸ Informações disponíveis nos vídeos do youtube a seguir:

<https://www.youtube.com/watch?v=bP4fNleAsE&list=PLhWUuVAxDZYxKDcvrUDF0MmDx5JXLgGLT&index=6>. Acesso em: 02 de set. 2021.

<https://www.youtube.com/watch?v=bnqhjPYRypI&list=PLhWUuVAxDZYxKDcvrUDF0MmDx5JXLgGLT&index=3>. Acesso em: 02 de set. 2021.

exterminá-las.

Ressaltamos a importância de nos afastar dos discursos dominantes, das violências que excluem mulheres de lugares de potência, das práticas exclusivas que não consideram a pluralidade de fazeres e saberes na arte e na vida. Buscamos assim, nas referências que nos aproximam de perspectivas feministas e que se distanciam de um registro dominante eurocêntrico, formas de nos impulsionar a continuar.

Referências

ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das letras, 2014.

hooks, b. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

hooks, b. **Teoria Feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação: episódios e racismo cotidiano**. Trad. por Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248p. Tradução de: Plantation Memories.

MONNERAT, L.; MARINHO, L.; ANDRADE, S. P. Gênero, raça e classe se encontram na festa: os saberes do movimento Hip Hop e das danças urbanas. In: CONRADO, A. V. S.; ALCÂNTARA, C. N.; FERRAZ, F. M. C.; PAIXÃO, M. L. B. (orgs.). **Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras**. Salvador: ANDA, 2020. p. 339-355.

OSUMARE, H. **The Africanist Aesthetic in Global Hip Hop: Power Moves**. New York, Pawgrave MacMillan, 2007. E-book.

OYĒWÙMÍ, O. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero / Oyèrónkẹ Oyèwùmí; tradução wanderson flor do nascimento**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PAULA, M. V. **Corpo Estranho**. São Paulo: Editora Scortecci, 2016.

Aline Teixeira (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

E-mail: alinesteixeira10@gmail.com

Artista e pesquisadora da dança. Doutoranda em Estudos Contemporâneos das Artes (PPGCA/UFF). Mestre em Artes Visuais (PPGAV/UFRJ). É professora dos cursos de graduação em dança da UFRJ, onde coordena os projetos de pesquisa Coletivo Urbano e Corpo Estranho. É assistente de direção da Cia Híbrida desde 2007, tendo participado de todas as suas produções.

Luciana Monnerat (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

E-mail: luu.monnerat@gmail.com

Mestranda em Dança (PPGDAN/UFRJ), intérprete-criadora da Companhia Híbrida, professora de Hip Hop, produtora da Groove Party, festa reconhecida pela importância sócio-cultural pela Universal Zulu Nation em 2019, uma das 30 homenageadas em 2021 pela Frente Nacional Mulheres do Hip Hop, como liderança no elemento "Conhecimento" dentro da Cultura Hip Hop no Brasil.

The category is... *Femme queen realness!* A constituição e os limites das performances femininas na cena *ballroom*

Armando AZVDO (UFBA)

Comitê Temático Dança, Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades

Resumo: Considerando o alerta posto pela pandemia de covid-19, onde os eventos que podem gerar aglomeração estiveram proibidos, não ignorando a minha vontade de colocar o meu corpo em cena assim como pelo meu interesse em habitar a cena *ballroom*, através deste artigo encontrei a possibilidade de praticar um estudo sobre esta cultura ainda que teoricamente. Neste sentido, escrevo este resumo sob a perspectiva de um convite para que a leitora emergja neste espaço de sociabilização da comunidade LGBTQIA+ negra, inicialmente através de uma abordagem histórica e da apresentação de alguns elementos desta cena, estando atenta às categorias relacionadas às performances femininas, através da análise das categorias femininas, buscando compreender os tensionamentos e rupturas que o sistema de gênero próprio da cena *ballroom* nos oferece. Aqui discuto alguns dos problemas de gênero, em Butler (2000; 2003), apresento a cultura *ballroom*, seu histórico e alguns de seus elementos, em Santos (2018), Scudeller e Santos (2000) e Zion (2020), e aciono um diálogo com os *fathers* da House Of Tremme, de Salvador-BA, que nos compartilham algumas aspectos relacionados às performances de feminilidades nas categorias das *ballrooms*. Este texto reúne algumas das reflexões desenvolvidas na escrita da minha dissertação de mestrado (2019 - 2022) e caminha com um maior foco para os elementos das feminilidades possíveis e impossíveis nesta cena e na nossa própria sociedade.

Palavras-chave: CULTURA BALLROOM. PERFORMANCES FEMININAS. REALNESS. VOGUE FEMME. FEMINILIDADES.

Abstract: In consideration of the alert caused by the covid-19 pandemic, where crowd events were forbidden, and not ignoring my desire to put my body in the ballroom scene as well as inhabit it, through this article I have found the chance to practice a study about this culture even if theoretically. In that regard, I write this resume in the perspective of an invitation for the reader to emerge in this space of socialization of the LGBTQIA+ black community, initially through a historic approach and the presentation of some elements of the scene, being attentive to categories related to female performances, seeking to understand the tensions and ruptures that the ballroom scene's own gender system offer us. Here I discuss some of the gender problems, in Butler (2000; 2003), introduce the ballroom culture, its history and some of its elements, in Santos (2018), Scudeller and Santos (2000), Zion (2020), and establish a dialogue with the fathers of the House Of Tremme (Salvador-BA), which shared with us some aspects related to femininity performances in the ballroom categories. This text brings together some of the reflections developed in the writing of my master's thesis (2019 – 2022) and walks with a greater focus towards the elements of possible and impossible femininities in this scene and in our own society.

Keywords: BALLROOM SCENE. FEMALE PERFORMANCES. REALNESS. VOGUE FEMME. FEMININITIES.

1. Preparando-se para o show

No campo dos estudos de culturais diversas teóricas, desde meados do século XX, já vinham questionando as tensões e desigualdades existentes entre as sujeitas mulheres frente à categoria dos homens, que numa sociedade de estrutura patriarcal exerce o poder e os maiores dos privilégios.

Com o advento dos estudos *queer*, a categoria das mulheres, até então singularizada, partiu para a sua ampliação, onde, a partir da teoria da performatividade de gênero, Judith Butler (2003) ampliou o *insight* de Beauvoir ("ninguém nasce mulher, torna-se mulher") propondo que se a categoria "mulher" partia de uma construção sociocultural esta não devia se limitar à sujeitas de determinados atributos corporais até então naturalizados¹. Com essa proposta, Butler rompia com a visão, ainda limitada, do "ser mulher" ligado à determinada genitália, passando a reivindicar a possibilidade da existência das sujeitas e sujeitos generificados nos mais diversos corpos e expressões de gênero, ainda que a materialidade destes corpos ainda tendam à determinadas normativas² que impõem, aos que desejem serem reconhecidos e reconhecidas pelas suas respectivas identidades sociais reais, uma tendência a construírem, e terem seus processos performativos construídos, sob perspectivas binárias e socialmente inteligíveis.

Considerando que as categorias de gênero vem sendo constantemente revisadas e ampliadas, especialmente a partir da emergência à fuga da binaridade³, sendo este um espaço de constantes disputas ideológicas e políticas, o feminino tem encontrado lugar na grande imensidão de identidades de gênero possíveis, não mais sendo considerada exclusiva à categoria "mulher".

¹ Em seu texto Butler também questiona o discurso biológico (supostamente "natural") dos sexos, uma vez que os conceitos e significados dessa mesma biologia partiriam de um contexto cultural. Desta maneira, "o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/ cultural pelo qual 'a natureza sexuada' ou 'um sexo natural' é produzido e estabelecido como 'pré-discursivo', anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura" (BUTLER, 2003, p. 25).

² "As normas regulatórias do 'sexo' trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual". (BUTLER, 2000, p. 152)

³ No link a seguir é possível ter acesso à uma variedade de modos de se pensar os gêneros a partir da não binariedade: <https://orientando.org/listas/lista-de-generos/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

Judith Butler, em *Problemas de Gênero*, já resgata a cultura *drag* para denunciar o caráter performativo do gênero e as possíveis distinções entre a anatomia física, a identidade de gênero real e a performance de gênero que se instala no campo artístico. Neste artigo, proponho uma reflexão sobre os processos de constituição e limites das performances femininas na cena *ballroom*, reconhecendo a vastidão das inúmeras identidades de gênero, binárias e não binárias, entre outros diversos marcadores, neste ambiente onde,

os membros experimentam suas identidades de sexo, gênero e sexualidade como processos fluidos e performativos ao invés de um fato biológico imutável, como comumente considerado dentro de uma perspectiva identitária heteronormativa (SANTOS, 2018, p. 31).

Meu interesse sobre esta reflexão nasce, em primeira medida, a partir de um desejo particular de estudo da cultura *ballroom* e da dança *vogue*, especialmente da vertente *femme*, onde enquanto bicha não binária melhor compreendo o meu corpo, embora em minha performatividade de gênero determinados aspectos de feminilidade convivam com outros que se refeririam à determinada masculinidade.

Na visita que faço ao ambiente dos *ballrooms* através deste trabalho, para além de me debruçar sobre o histórico da cena e mais especificamente sobre a complexidade do sistema de gêneros que nela se constitui, desejo compreender os elementos que levam os jurados dos *balls* à considerarem como excelente (ou não) uma performance *realness*, e de *vogue*, nas categorias *femme*, compreendendo que socialmente nossos corpos e corpos vem sendo constantemente também julgados a partir do modo como nos apresentamos mas também como somos lidas.

A partir de informações coletadas através das minhas próprias experiências na rua, enquanto corpo híbrido performativo, e em bailes de *vogue* da cidade de Salvador, assim como a partir da minha participação em *workshops* e rodas de conversa especialmente sobre a categoria *vogue femme*, chego à hipótese de que existem determinados movimentos e posicionamentos de corpo próprios do que socialmente é lido enquanto feminino.

Convidando os *fathers* da House of Tremme, produtores do Baile Banzé em Salvador, para uma contribuição neste trabalho, percebo algumas mudanças no modo como os aspectos de feminilidade vem sendo repensados no atual contexto, inclusive dentro da comunidade *ballroom*.

Trilhando este caminho... chegamos ao nosso baile. A nossa categoria

é... ME-NI-NI-NHA!

2. Chegando no baile

Como aponta Henrique Cintra Santos (2018) em sua dissertação de mestrado, identificar um ponto de origem dos *ballrooms* não é uma tarefa fácil, visto que o desenvolvimento desta cena se deu a partir do desdobramento de determinadas práticas de socialização que se confundem não só com dinâmicas da comunidade LGBTQIA+ mas também com dinâmicas das comunidades negras e imigrantes do subúrbio de Nova Iorque. Para o autor, porém, existem estudos, como o de Lawrence (2011), que apontam o final do século XIX como o início desta trajetória de constituição dos *ballrooms* a partir da emergência dos bailes de máscara voltados à um público majoritariamente LGBTQIA+, onde práticas de travestismos muito próximas à o que mais tarde se nomearia como *drag queen* já se instaurava⁴. Ao final da década de 1920 tais eventos tornavam-se cada vez mais constantes nas regiões periféricas de Nova Iorque. O desenvolvimento do *ballroom* até o formato como hoje o conhecemos se daria a partir dos embates raciais existentes dentro deste contexto.

Como já explicitado por Hughes (1993), a presença de brancos nesses bailes era grande e, apesar de uma integração até que notável, principalmente pelo contexto social e político da época em relação às questões raciais, os participantes negros que quisessem uma chance real de ganhar em alguma das categorias, deveriam “branquear” sua aparência e, mesmo assim, raramente conseguiam levar o prêmio da noite. Sendo assim, iniciaram-se os bailes organizados pelos e para os próprios participantes negros, o que em um processo gradual de transformações e novas práticas, tornou-se a cultura dos *Ballrooms* (SANTOS, 2018, p. 15).

Desse processo surgia a primeira *house*, a House of Labeija, fundada em 1972 por Crystal Labeija⁵ e Lottie, uma *drag queen* do Harlem, a partir da promoção de uma *ball* independente e exclusivamente direcionada ao público marginalizado. A

⁴ “Deve-se destacar que esses eventos estavam passíveis às operações de autoridades públicas que se empenhavam em ações cuja pretensão era impossibilitar que tais encontros continuassem ou se expandissem conforme suas políticas de ‘higienização’ social, onde práticas consideradas homossexuais deveriam ser combatidas. Porém, apesar de ações empreendidas pela polícia nova-iorquina, principalmente após a Segunda Guerra Mundial em ações de aprisionamento de indivíduos homossexuais devido ao que na época era considerado atentado ao pudor, ou seja, práticas e encontros sexuais entre indivíduos do mesmo sexo, o número de indivíduos que continuaram a frequentar os bailes *drags* apenas aumentou” (SANTOS, 2018, p. 15).

⁵ Sendo uma das poucas *queens* negras premiadas com o título de *Queen of the Ball* dentro de uma *ball* organizada pelos brancos, Labeija também havia cansado do viés anti-negro dos *balls*, o que certamente a levou a concordar com a realização de um evento a parte.

partir de então muitas outras *houses* foram surgindo, inicialmente no Harlem e depois se expandindo por outras regiões da cidade de Nova Iorque.

Com o surto do HIV e toda a moralidade imposta sobre tais corpos, especialmente nesse período, muitas pessoas eram postas para fora de casa por assumirem ou terem expostas suas sexualidades ou identidades de gênero. Nesse sentido, homens e mulheres, bichas, travestis e *drag queens*, se organizavam, e ainda hoje se organizam, nas chamadas *houses*, que em sua maioria eram, e ainda são, rotuladas com nomes de grifes e estilistas⁶ e chefiadas por membros lendários que, assim como Crystal Labeija, assumem as posições de pais ou mães dos grupos. Mais do que coletivos, as *houses* funcionavam, e ainda funcionam, como espécies de famílias unidas não só pelas semelhanças nas narrativas de vida das pessoas membras mas por muito afeto e apoio mútuo.

Resistentes ainda hoje nos bailes (ou *ballrooms*), as casas (ou *houses*) se reúnem para desfilarem seus melhores trajes e performances disputando em verdadeiras guerras em diversas categorias⁷. As pessoas vencedoras recebem premiações e a alcunha de *legendary*⁸, tornando-se figuras de grande prestígio. *Realness*, uma das categorias mais importantes para os bailes, trata-se de um desfile temático onde os competidores de cada família precisam apresentar com a maior verossimilhança possível um tema definido, seja como uma grande atriz hollywoodiana ou um empresário branco. “Servir realismo”, ou *realness*, neste sentido, seria como “saber se misturar”. Servir à sociedade em que vivemos o que ela deseja, como estratégia para caminhar confortavelmente em meio à multidão, driblando, desta maneira, os preconceitos.

Nesse sentido, entendemos algumas categorias dos *balls* que se referem especificamente a representações de classe, como homens de negócios,

⁶ Balenciaga, Balmain, Lanvin, Gucci, McQueen e Mugler são algumas das marcas que dão nome às *houses* da cultura *ballroom* hoje em dia.

⁷ Tratando do processo de evolução do *ballroom*, Dorian Corey e Pepper Labeija, no documentário *Paris is Burning* (1990), e Jennie Livingston, relembram a maneira como o número de categorias se ampliou, de modo que, segundo as mesmas, se antes eram dados quatro ou cinco prêmios em poucas categorias para as *drag queens* que se apresentavam, a partir de 1980 o número de categorias foi ampliado de modo a aumentar o envolvimento e a participação das pessoas nos eventos.

⁸ “Constituindo um sistema de hierarquias, a cena *ballroom* estadunidense dispõe das seguintes patentes: *Immortal Icons* (fundadores dos *Ballrooms*), *Icons* (pessoas que fizeram história nos *Ballrooms*), *Legends* (ganhadores de muitos troféus ou aqueles vistos como veteranos), *Stars* (aqueles que estão próximos de se tornarem *Legends*) e, por fim, os *Statements* (que logo serão considerados *Stars*)” (SANTOS, 2018, p. 53). Como bem expressado por um dos entrevistados em *Paris is Burning* (1990), “Ser extraordinário é o objetivo deles. Ser extraordinário. Sabe, mostrar que sou extraordinário e você não. Faz bem a eles. Como num Oscar...” (LIVINGSTON, 1990).

socialites e modelos, como uma estratégia de acesso simbólico a posições sociais negadas a esses corpos subalternizados na partilha do sensível tal como está dada fora da cultura *ballroom*. Nessas categorias, qualquer corpo pode acessar lugares sociais de sucesso e prestígio, desde que, reiteramos, performatize conforme as representações hegemônicas. Ou seja, não é preciso ter, de fato, sucesso, desde que seja capaz de se criar a ilusão do sucesso emulado nas representações que circulam no *mainstream* (SCUDELLER; SANTOS, 2020, p. 14).

A ideia por trás das categorias era, e muitas vezes continua sendo, mostrar que mesmo colocados em condição de marginalidade, tendo acesso negado a espaços e oportunidades de emprego, os membros da comunidade sabiam se portar como tais. Sendo o mais perto que na maioria das vezes conseguiriam chegar da fama, fortuna, estrelato e holofotes, tendo como grande fantasia de vida o *American way of life*, que ainda hoje determina o melhor jeito estadunidense de se viver com muito luxo e poder, em narrativas protagonizadas por homens e mulheres de família tradicionalmente construídas por pessoas cis, brancas e heterossexuais, em todo tipo de publicidade, no cinema e demais espaços de propaganda.

3. Servindo feminilidade ao júri

Historicamente as questões de gênero têm tido bastante poder de influência sobre a cultura *ballroom*. Como dito anteriormente, desde as suas raízes os bailes já comportavam diversas pessoas não só das ditas sexualidades dissidentes como *drag queens* e sujeitas da transgeneridade que nestes espaços tem conquistado prestígio e sido consideradas figuras icônicas, como são os casos das aqui já citadas Crystal e Pepper, ambas matriarcas da *House of Labeija* cada uma em determinado período.

Tendo sido construída por e para as pessoas da comunidade LGBTQIA+, como bem ressaltado por Henrique Cintra Santos (2018, p. 29) “pode-se dizer que o sistema de gênero e sexualidade nos *Ballrooms* tem um leque de possibilidades de categorias de identificação mais amplo do que se tem na sociedade no geral”.

Sendo um lugar onde determinados corpos dissidentes experienciam suas respectivas identidades de gênero de maneira mais livre e segura, o ambiente dos *ballrooms* parece fértil no sentido da criação de sistemas de subjetividades de gênero e sexualidade por lógicas mais abrangentes do que aquelas que são legitimadas pela sociedade heteronormativa, de modo que neste espaço tem florescido também identidades que extrapolam as possibilidades normativas de

subjetivação.

Neste sentido, além de ser possível observar o caráter performativo da constituição das identidades de gênero, como proposto por Butler (2003), as práticas de determinados sujeitos e sujeitas nos contextos da cultura *ballroom* apontam para uma não naturalidade nas categorias de gênero assim como para um anseio por uma subversão que, como pode-se observar a partir de determinados elementos necessários para servir *realness*, por exemplo, ainda se dá a partir de alguns parâmetros fixos e muito bem delimitados. Considerando a vasta lista de categorias⁹ que podem ser apresentadas num *ballroom*, *realness* é a que mais vem sendo problematizada no sentido da manutenção de determinados aspectos normativos que constituem as identidades sociais.

“Realismo”, numa tradução direta para o português brasileiro, sendo a categoria que cobra dos participantes que materializem em suas performances determinadas identidades sociais, que vão desde tipos de profissionais (advogado, professor, médico...) às identidades sociais ligadas às terminologias das identidades de gênero e sexualidade (homem, mulher, bicha, sapatão, hétero...), se configura como uma categoria que, talvez ainda que não consciente para todos os participantes, demonstra como a sociedade, a partir das leituras sociais normativas, constroem expectativas performáticas, e/ou performativas, sobre os sujeitos os encaixando em determinadas identidades sociais virtuais.

A sociedade estabelece um modelo de categorias e tenta catalogar as pessoas conforme os atributos considerados comuns e naturais pelos membros dessa categoria. Estabelece também as categorias a que as pessoas devem pertencer, bem como os seus atributos, o que significa que a sociedade determina um padrão externo ao indivíduo que permite prever a categoria e os atributos, a identidade social e as relações com o meio. Criamos um modelo social do indivíduo e, no processo das nossas vivências, nem sempre é imperceptível a imagem social do indivíduo que criamos; essa imagem pode não corresponder à realidade, mas ao que Goffman (op. cit.) denomina de uma identidade social virtual. Os atributos, nomeados como identidade social real, são, de fato, o que pode demonstrar a que categorias o indivíduo pertence (MELO, 2005, p. 1).

Por esta lógica:

Realness então seria a demonstração artística do que Butler teorizou como a performatividade identitária, principalmente a de gênero, a qual, no

⁹ Utilizando termos do contexto estadunidense, além da categoria *Realness* posso citar as categorias *Runway*, *Best dressed*, *Face*, *Body*, *Best Makeup*, *Sex siren*... Se tratando de um ambiente de efervescência criativa as possibilidades de novas categorias são infindáveis, sendo o caráter visual e performático de quem se apresenta os principais fatores de julgamento.

contexto da sociedade hegemônica atrelada a uma lógica heteronormativa, está intrínseca à repetição de um discurso centrado em uma heteronormatividade que delega autenticidade à determinadas performances identitárias, mas lança para a marginalidade outras. Os indivíduos dentro dos *Ballrooms* perceberam, conscientemente ou não, essa peculiaridade da construção social das identidades (acompanhada de uma normatização de algumas e marginalização de outras) e a levou para o cerne de suas práticas (SANTOS, 2018, p. 40).

Neste contexto, então, percebe-se que, embora as práticas alimentadas pela comunidade *ballroom* apontem para uma visão performativa do gênero, em que os sujeitos generificados constituem-se independentemente dos seus respectivos órgãos genitais, para que um indivíduo possa ser reconhecido dentro da categoria identitária em que pretende servir *realness* precisa estar de acordo à determinadas “necessidades” normativas performáticas que serão prontamente julgadas pelo público, e especialmente pelos jurados, assim como ocorre no contexto da sociedade em que vivemos, onde, enquanto indivíduos, assumimos as posições dos “juízes”, que, por inferência, reafirmam ou não as identidades das sujeitas, sujeitos e sujeitos a partir de suas respectivas corporalidades e/ou performances e performatividades de gênero.

Reafirmando as normas ou mesmo denunciando a questão da passabilidade cisheteronormativa, vale pontuar que, como dito no primeiro item deste trabalho, as categorias *realness* ligadas às identidades sexuais e/ou de gênero muito se referem à determinadas estratégias que muitas pessoas da comunidade *ballroom*, tendo as suas subjetividades marginalizadas nas sociedades em que vivem e transitam, utilizam para caminharem de maneira menos insegura nas ruas e demais espaços

Ainda no sentido de algumas identidades sociais relacionadas às categorias de gênero e sexualidade na *realness*, segundo Henrique Cintra Santos (2018), de acordo com Bailey (2013), do contexto de determinada cena estadunidense o “rótulos” seriam¹⁰:

¹⁰ “Reitera-se, mais uma vez, que tal sistema de gênero apresentado foi compilado por Bailey (2013) e diz respeito às categorias majoritárias encontradas nos *Ballrooms*, com atenção especial para as comunidades norte-americanos. No entanto, conforme explicitado, as categorias do sistema de gênero respondem às demandas das práticas nas quais os membros dessas comunidades estão engajados, sendo assim relevante frisar a possibilidade de tais categorias não serem uma constante em todas as comunidades dos *Ballrooms* existentes” (SANTOS, 2018, p. 34). Considerando ainda a importância do estudo das categorias dos *balls* estadunidenses, Santos (2018, p. 51) pontua que “o entendimento do funcionamento dessa cultura no país onde surgiu é necessário a fim de compreender o processo de transnacionalização dessa cultura, o qual é sempre permeado por uma

1. *Butch Queens Up in Drag*: homens gays que performam como *drag* mas que não tomam hormônios e não vivem como mulher.
2. *Femme Queens*: mulheres transgênero ou MTF (male-to-female) em diversos níveis de transição de gênero que envolvem processos hormonais ou cirúrgicos, assim como implante de seios.
3. *Butches*: homens transgênero ou FTM (female-to-male) em diversos estágios de transição de gênero que envolvem terapia hormonal, remoção dos seios ou diminuição destes ou então lésbicas masculinas ou mulheres que aparentam como homens, independentemente de sua sexualidade.
4. *Women*: mulheres cisgênero que vivem como mulher e são lésbicas, heterossexuais ou queer.
5. *Men/Trade*: homens cisgênero que vivem como homem, são muito masculinos, e são heterossexuais ou não identificados como gays.
6. *Butch Queens*: homens cisgênero que vivem e se identificam como gays ou bissexuais e são ou podem ser masculinos, hiper masculinos (como na concepção de homem machão), ou muito feminino (SANTOS, 2018, p. 34).

Ampliando esta discussão de maneira mais focada nas categorias da feminilidade, mais especificamente nas categorias dedicadas às *Butch Queens Up in Drag* e *Femme Queens*, no sentido de compreender os atributos necessários para que as performances das sujeitas no *ballroom* estejam inteligíveis às normas, convidei os pais da House of Tremme, daqui de Salvador-BA onde produzem o Baile Banzé, para um diálogo que em função da pandemia de Covid-19 se deu a partir de uma chamada de vídeo numa plataforma *online* destinada a este uso.

Composta, pelo menos até 2020, por sete membros tendo Caique Melo, Filipe Moreira e Ian Moraes como *fathers* (ou pais), com quem conversei, a House of Tremme¹¹ surgiu a partir da amizade e interesse mútuo de Caique, Filipe e Ian em importar para Salvador o contexto das *ballrooms* estadunidenses, especialmente após a realização da primeira *ball* soteropolitana ocorrida como parte da programação do evento Desmonte Seminário¹². Embora possamos pontuar a inexistência de uma cena *ballroom* em Salvador até aquele momento, vale mencionar a existência de coletivos como a Casa Monxtra e a Afrobapho que já existiam sob uma perspectiva similar à apresentada na produção de Livingston (1990), tendo atualmente esta última já realizado algumas edições de *ballrooms*.

tentativa de normatização e possibilidade de legitimação dos *Ballrooms* em outras localidades por parte da comunidade norte-americana”.

¹¹ Surgindo ao final do ano de 2019, a *House of Tremme* desde meados de 2020 constitui-se também a partir de um espaço físico onde residem Caique, Filipe e Ian. Em sua formação inicial a *house* abraçava três outros membros além dos *fathers*.

¹² Idealizado por Ian Habib, tendo tido a sua primeira edição realizada no ano de 2019 na Escola de Dança da UFBA, o Desmonte Seminário apresenta-se como um evento voltado para a comunidade trans que, além de ser pauta, representa um número significativo na sua produção e coordenação. No sentido da *ball* realizada enquanto finalização do evento, vale mencionar a participação de Caique Melo, que já fazia produção para alguns eventos da Escola de Dança e já ministrava oficinas de *vogue*, e Felipe Moreira, que já havia pesquisado sobre a temática de gênero durante a realização do seu TCC, na realização.

Tendo sua primeira edição realizada posterior à *ball* do Desmonte Seminário, que acabou adquirindo um caráter pontual, o Baile Banzé talvez se estabeleça hoje como o primeiro *ballroom* consolidado da cena soteropolitana. Promovido pelas pessoas membras da House of Tremme, o baile, até 2020 já contabilizava o número de três edições realizadas: a primeira sob o tema Tropicalidade, em 2019, resultado do curso de férias que Caique Melo ministrava na Fundação Cultural do Estado da Bahia (Funceb); A segunda sob o tema Cyberball, em 2020, ocorrida na Escola de Dança da UFBA; E a edição em comemoração ao seu primeiro aniversário, em 2020, ocorrida sob financiamento da lei Aldir Blanc¹³ e realizada de maneira cem por cento *online* em função da pandemia de Covid-19.

Na nossa conversa, iniciando as reflexões sobre alguns dos possíveis problemas de gênero na avaliação de determinadas categorias da *ballroom*, lembrando uma confusão ocorrida na *ball* do Desmonte, onde presenciei o mal entendido¹⁴ que se deu quando uma das competidoras, uma travesti, decidiu performar uma figura masculina na *realness* posteriormente se recusando a ser julgada junto aos homens que também performaram na linha masculina, os *fathers* da *House of Tremme*, que em sua maioria haviam participado da produção em que o ocorrido se deu, apontam o aprendizado ganho com a experiência que terminou por denunciar, de maneira prática, as confusões e violências que a divisão das categorias, especificamente se tratando das performances e performatividades de gênero, podem sugerir. Atualmente as categorias *realness* do Baile Banzé se referem apenas aos temas das *balls*.

Ainda sobre essa questão da categoria *realness*, e do modo como a *house* em questão vem a resignificando nos seus *balls*, um dos *fathers* conta:

Processos e aprendizados. Quando a gente fez o Desmonte a gente teve a possibilidade de fazer uma coisa que aqui em Salvador estava bem no começo. Hoje, por exemplo, a gente pouco fala sobre a categoria

¹³ Através do financiamento do Governo Federal a *House of Tremme* conseguiu comemorar o aniversário do Baile Banzé não apenas realizando um evento *online*, mas ainda promovendo trocas de saberes entre membros da comunidade *ballroom* brasileira a partir de minicursos e oficinas mediadas por pessoas convidadas.

¹⁴ Tendo estado presente na ocasião do ocorrido, do meu olhar atento e envolvido com a *ball* enquanto público participante, embora não diretamente envolvida na situação, considero ter se tratado de um mal entendido pelo modo como a problemática se deu, além da presença de pessoas trans no corpo de jurados que acredito que com certeza interviriam caso tivesse ocorrido um episódio de transfobia como a situação foi tratada. Após a denúncia do suposto ato transfóbico, de maneira coerente por se tratar de um evento em que a transgeneridade era uma das pautas principais, a coordenação do Desmonte Seminário precisou lançar uma nota em que condenava toda e qualquer situação de transfobia.

realness porque ela, num contexto geral do *ballroom*, já está muito atrelada com a questão de gênero, principalmente pelos Estados Unidos mesmo. Então nos Estados Unidos, onde também já é uma problemática e trazer pro Brasil seria mais problemático ainda, principalmente pensando no contexto, é uma questão que é a passabilidade, né... Porque o *realness* começa como essa categoria que é basicamente passabilidade. Quem é mais passável. Eu sou *gay*, sou *butch queen*, então tipo a *Butch Queen Realness* seria eu performar essas normatividades. *Femme Queen Realness* seria a travesti mais passável de todas, que no caso seria um ideal de mulher trans... Então eu acho que meio que a gente não discute muito isso, não acho que existe um interesse de falar porque ai tem os processos e conhecimentos né. Hoje a gente já tem outras formas de abordar a questão da performance, da roupa, do *look*... Tem o *Best Dressed* por exemplo. Se a gente quiser fazer uma *ball* com o tema “cinema anos vinte” ao invés de colocar *Realness* a gente colocaria o *Best Dressed* que é a Melhor roupa (ou Melhor *Look*). Então tem outras formas de abordar ao invés de usar *realness* que já está muito atrelado à questão de gênero. Era muito usado antigamente mas hoje a gente não vê tanto (HOUSE OF TREMME, 2020).

Relembrando que atualmente nem toda travesti ou mulher trans deseja ser “passável”, pontuando ainda a existência das pessoas não binárias, que não necessariamente estariam presas à algum ideal de masculinidade ou de feminilidade, os *fathers* da *House of Tremme*, talvez seguindo uma tendência contemporânea, se mostram preocupados em transformar o ambiente dos *balls* ainda mais inclusivos do que o que historicamente este vem sendo.

Sendo também a categoria das batalhas de *vogue* bastante populares na cena dos *ballrooms*, vale pontuar a existência de três vertentes dessa dança, uma delas o *Vogue Femme*, que teria surgido enquanto uma variação das vertentes *Old Way*¹⁵ e *New Way*¹⁶. Sobre os processos de avaliação das performances na categoria do *Vogue Femme* os *fathers* da *House of Tremme* contam que:

O que a gente avalia quando a gente estabelece uma batalha de *Vogue Femme* é a execução dos cinco elementos que são o *Catwalk*, o *Duckwalk*, a *Hands Performance*, a *Floor Performance* e os *Spins and Dips*, independente de gênero ou qualquer coisa. Levando em consideração que é uma dança e que também técnicas para você fazer uma boa performance de *Vogue Femme* você precisa fazer os cinco elementos do *Vogue Femme*: *Hands Performance*, que são as performances com as mãos, o *Catwalk* que é uma andada de passarela mas que chega no *ballroom*, chega no corpo trans, e ganha um joelho que é flexionado, quadril lá em cima, peito pra fora... Tem o *Duckwalk* que você quica com o corpo no chão, *Floor Performance* que é tudo o que você faz no chão basicamente... Os Giros

¹⁵ Primeira vertente da dança vogue, com movimentos de influência das imagens das pinturas egípcias e à posturas de Yoga assim como a movimentações militares, o *Old Way* caracteriza-se por movimentações que envolvem contração muscular, linhas retas, simetria e também movimentos sequenciados de poses realizadas de diversas formas.

¹⁶ Surgindo entre as décadas de 1980 e 1990 como uma variação da vertente que ficou conhecida como *Old Way*, o *New Way* se caracteriza por elementos como a agilidade dos braços, que formam figuras geométricas quadradas, movimentações de flexibilidade e movimentos ágeis das mãos que dão um efeito ilusório.

[Spins] e os *Dips* [Quedas]. Tem uma ligação com o *beat*, com a musicalidade, então nos quesitos técnicos são avaliados tanto a relação com o som quanto com a realização dos outros elementos. E para além disso entram as questões de performance né... Quem vende a melhor performance (HOUSE OF TREMME, 2020).

Tratando da questão da feminilidade nas performances de *Vogue Femme*, completam:

Não necessariamente numa apresentação de *Vogue Femme* você tem que performar um tipo “x” de feminilidade. A gente quer entender a história que a pessoa está contando. [...] Mas é claro que quando você fala em performance ela demanda uma expressão que parte de um lugar ou de um ponto que expresse determinada feminilidade. Então você tem que trabalhar o quadril, tem que trabalhar a sensualidade também... E a forma como você expressa isso depende muito da sua trajetória de vida. Mas essa expressão de feminilidade tem que estar colocada na dança. Tem umas que são mais agressivas dançando, tem gente que é bem tranquila, tem gente que está mais sinuosa, tem gente que está bem sexy, tem gente que está mais vulgar... Então é sobre essas histórias né e aí entra o *cunt*¹⁷, que é justamente o que compõe, de maneira literal, a feminilidade no *Vogue Femme*. Mas é muito abrangente assim... Quando a gente vê um homem dançando *Vogue Femme* tem uma sensualidade, já travestis dançando é de uma outra forma... As mais afeminadas, as menos afeminadas, as mais magras, as mais musculosas, as acrobáticas... Então não dá pra falar sobre o que é buscado enquanto feminilidade porque a partir do momento em que você transparece que está se expressando de fato, que não é uma imitação de um movimento que aprendeu, a partir do momento que você incorpora aquilo... É o que vale (HOUSE OF TREMME, 2020).

Mais a frente na conversa, os *fathers* pontuaram as subcategorias do *Vogue Femme* que seriam o *Vogue Femme Dramatic* e o *Vogue Femme Soft and Cunt*, sendo o primeiro mais expressivo e o segundo mais lento – onde se insinua o corpo de maneira mais “cremosa”. Os meninos pontuaram ainda a relação do *Vogue Femme Dramatic* com determinadas vivências travesti de modo que as violências transfóbicas vividas na sociedade terminariam por, de alguma maneira, influenciar as performances de dança em que caem, se levantam, mantém o close e seguem performando.

Para além das categorias *Realness* e *Vogue Femme*, o sistema de gêneros na *ballroom* pode também ser delimitado nas categorias *Runway*, que inspirados nos grandes desfiles de moda podem ser apresentadas sob duas vertentes sendo elas a *Runway Female Figure European* e a *Runway All American*.

¹⁷ Gíria da comunidade LGBTQIA+ estadunidense para tratar do conceito de feminilidade, em sua tradução para a cultura brasileira seria como “xoxota” ou “boceta”, uma vez que “*cunt*”, do inglês, se refere à vagina. O fato de associar a ideia de feminilidade a um termo usado para tratar de vaginas já denuncia a perspectiva cisnormativa aqui posta em questão. Apesar disso, como pode ser observado na fala de um dos *fathers* da House Of Tremme, atualmente compreende-se que cada figura terá o seu próprio *cunt* assim como a sua própria feminilidade.

A categoria *runway* figura feminina tem influências dos desfiles europeus, mas há uma versão masculina americana, que é *all american*, sendo assim, a categoria *runway* se divide de acordo os gêneros binários, resumidamente podem caminhar em *runway female figura european: femme queen* (destinada para mulher transexual), *woman* (destinada para mulher cisgênera), *butch queen up in drag* (destinada para homem cisgênero homossexual ou não, com personagem de *drag queen*) e *butch queen up in pumps* (destinada para homem cisgênero homossexual ou não, que caminhe bem no salto). Já em *runway all american* caminham: *butch* (homem cisgênero) ou *trasmán* (homem trans). Com análise através do binarismo de gênero na categoria, foi possível identificar que as características dominantes em figura feminina são: a feminilidade, a sinuosidade, o ritmo e a ousadia; já em figura masculina basicamente ocorre o inverso, observou-se um comportamento que exhibe: a masculinidade, a postura retilínea, a discricção e o charme (ZION, 2020, p. 8-9).

Embora normalmente qualquer pessoa possa desfilá em qualquer uma das categorias das *balls*, algumas vezes os desfiles e performances podem ocorrer de maneira a separar por identidade social as pessoas competidoras. Ex: batalhas de *femme queens* ou batalhas de *butch queens*.

Vale ainda ressaltar que neste ambiente o maior protagonismo é, de fato, dado às travestis e mulheres trans. Figuras notáveis na construção e desenvolvimento desta cultura.

4. Dividindo o troféu

Chegamos ao fim do nosso baile onde considero ter caminhado na perspectiva de algumas conclusões referentes a este ambiente e em especial às performances e performatividades femininas que nele transitam.

Iniciei este trabalho fazendo uma revisão teórica sobre alguns aspectos do desenvolvimento do feminismo e dos estudos *queer* sobre as questões de gênero e da feminilidade, posteriormente apresentando o histórico da cena *ballroom*, em sua origem estadunidense, pontuando o protagonismo de mulheres trans e travestis e as tensões raciais que fizeram da *ballroom* um local de aquilombamento da comunidade LGBTQIA+ negra e latina dos guetos de Nova Iorque.

Ainda neste trabalho apresento alguns dos elementos que compõem a cena *ballroom*, como as *houses* e algumas das categorias existentes, mais a frente me debruçando sobre uma análise do sistema de gêneros das *ballrooms* que parece viver um paradoxo onde apesar de subverter as normativas sociais dos gêneros, constantemente relacionadas às genitálias dos corpos das sujeitas, muitas vezes

parece reforçar, ou denunciar, algumas dinâmicas opressoras quanto aos corpos que não estão de acordo à inteligibilidade cultural em suas expressões de gênero.

Problematizando especialmente a categoria *Femme Queen Realness*, onde as competidoras devem “apagar qualquer traço que lembre ao júri que ela não é uma mulher cisgênero, ou seja, que esse indivíduo não seria apontado como transgênero no mundo exterior ao *Ballroom*” (SANTOS, 2018, p. 40), percebemos a estratégia que determinados corpos trans encontram para transitar de maneira mais tranquila nesta sociedade onde somos constantemente fiscalizadas e julgadas a partir das perspectivas das identidades sociais virtuais em contraponto das identidades sociais reais, numa lógica em que:

Quanto mais discrepante for a diferença entre as duas identidades, mais acentuado o estigma; quanto mais visual, quanto mais acentuada e recortada a diferença, mais estigmatizante; quanto mais visível a diferença entre o real e os atributos determinantes do social, mais se acentua a problemática do sujeito regido pela força do controle social (MELO, 2005, p. 2).

Para tratar do modo como as categorias que envolvem leituras de gênero vêm sendo avaliadas nos bailes, convidei os *fathers* da House of Tremme, produtores do Baile Banzé, primeiro *ball* consolidado da cena soteropolitana. Através dos depoimentos de Caíque Melo, Filipe Moreira e Ian Moraes pude perceber algumas estratégias que vêm sendo tomadas para extinguir, ou mesmo minimizar, a promoção de violências simbólicas direcionadas aos corpos trans não inteligíveis assim como às normatizações dos conceitos de “feminino” e “masculino”, o que tem colaborado para a transformação nos *ballrooms* que vem ganhando significados ainda mais inclusivos. Os mesmos ainda nos apresentam o modo como analisam os femininos nas performances de *Vogue Femme* assim como o conceito de *cunt*.

Por fim, ainda a respeito da hipótese de que existirão movimentos e posicionamentos de corpo tidos e lidos socialmente enquanto “femininos” e “masculinos”, não apenas nas *ballrooms* como também na própria sociedade cis-hetero-patricarcal em que vivemos, ainda observando categorias como a *Runway Female Figure European* e a *Runway All American*, onde existe um modo de andar característico do feminino e do masculino, a partir da minha própria experiência, enquanto *drag queen* e sujeita não binária, inicialmente socializada enquanto uma figura masculina e que hoje busca o entendimento da sua própria feminilidade, tendo como referências da cena *ballroom* soteropolitana sujeitas trans femininas com

Lunna Montty e Pietra Fellipa, respectivamente *mothers* da House of Afrobapho e House of Astra, caminho pelo entendimento dos limites sociais das performances femininas. A Partir desta compreensão desejo buscar possibilidades de rupturas performativas das expressões de gênero, assim como da compreensão dos femininos, de maneira múltipla e plural, enquanto passível à criações e recriações.

Referências

BUTLER, J. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOURO, G. L. (Org.). Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, 2ª Edição. **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MELO, Z. M. **Os estigmas: a deterioração da identidade social**, 2005. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/199228/mod_resource/content/1/identidade%20social%20e%20estigmas.pdf . Acesso em: 02 mai. 2021.

SANTOS, H. C. **A transnacionalização da cultura dos Ballrooms**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SCUDELLER, P. A. P.; SANTOS, T. H. R. "I am Ballroom": Tensões, reiterações e subversões na partilha do sensível da cultura ballroom midiaticizada. **Revista Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/3997/2457>. Acesso em: 01 mai. 2021.

ZION, F. A Categoria de desfile runway figura feminina na comunidade afro-latina e LGBT americana ballroom: Uma passarela contracultural. **Cadernos cênicos**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 26, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/CadCenicos/article/view/10585/7590>. Acesso em: 03 mai. 2021.

Armando AZVDO (UFBA)

E-mail: armando.azvdo@gmail.com

Bicha periférica não binária, Mestre, aprovada com distinção, em Cultura e Sociedade (UFBA), Bacharel em Artes com área de concentração em cinema e audiovisual (UFBA), Licencianda em Dança (UFBA).

2145

Moveres sinuosos: serpenteando entre feminismos, gênero, sexualidades e danças

Camila Silva Saraiva (UFBA)
Márcia Virgínia Mignac da Silva (UFBA)

Comitê Temático Dança, Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades

Resumo: Neste artigo pretendemos apresentar uma parte em processo, da minha pesquisa de doutorado, um recorte, uma reverberação, um desenho sinuoso do momento. Este texto se propõe a serpenteiar entre assuntos importantes para esta investigação, estamos deslizando entre feminismos, estudos de gênero, sexualidades e danças. Afinadas com a proposta deste comitê temático, nós autoras consideramos impossível não nos aliarmos aos debates sobre raça, classe, etnia e outros atravessamentos camadas de opressões sobrepostas, que deslizam umas sob/sobre as outras e que precisam desestabilizar discursos postos. Propomos então uma conversa sinuosa sobre moveres desviantes, caminhos tortuosos, deslocamentos deslizantes, instabilidades poéticas e políticas, que vai percorrer uma trajetória no sentido do tema desse sétimo encontro nacional de pesquisadores em dança: pensar dança como insurgência e criação de outros modos de ser. Mais do que um posicionamento teórico, este artigo institui um posicionamento político de afirmar um exercício de ativismo que convoca nossas existências em pluriversalidade.

Palavras-chave: DANÇAS DO VENTRE. ORIENTALISMO. FEMINISMOS. GÊNERO E SEXUALIDADES. LGBTQIAPN+.

Deslizando em conversas sinuosas

Quem somos nós e com quem queremos conversar? Eu, autora, artista da dança, baiana, mulher cis, bissexual, lida como lésbica, pesquisadora das danças dos ventres e suas (im)possibilidades contemporâneas. A segunda autora, artista, docente e pesquisadora da dança, baiana, mulher cis, heterossexual e comprometida em ser aliada na luta LGBTQIAPN+¹. Com quem desejamos conversar? Devolvemos a vocês que nos leem, quem quer conversar com a gente? Quem será que quer serpenteiar nesse debate?

Considerando reflexões sobre modos de existir e de instaurar existências pluriversais, repensamos a nossa atuação enquanto artistas da dança. Parte dessa reflexão encontra-se no artigo de Mignac & Saraiva (2021) sobre o imaginário da

¹ Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgênero, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual, Não-Binária e outras possibilidades.

odalisca oriental e a cisheteronormatividade nas danças do ventre. Avançando na discussão trazemos Rosane Borges (2017) que discute o papel da política e do imaginário na formação da subjetividade contemporânea e diz que política, representação e imaginário formam um tripé incontornável. Nessa conversa sinuosa, propomos uma reflexão crítica sobre danças dos ventres deslizando entre feminismos, decolonialidade, estudos de gênero e sexualidades e danças, sob uma perspectiva contemporânea.

E as nossas conversações têm acontecido com pessoas que movidas pelo desejo de recusa ao sistema hegemônico de dominação, entendem a insurreição como uma brecha para escapar das lógicas de exploração. Logo, vislumbram uma espécie de bote que pode estar à espreita (AGAMBEN, 2006; COMITÊ INVISÍVEL, 2016; LAPOUJADE, 2017; PELBARTE, 2019). Bote este serpenteado, hipnotizante, cujo intuito é mais o de confundir, surpreender, à despeito do condicionamento de predação, esquivar-se do antagonismo entre presa e predador. Convidamos algumas pessoas autoras para essa conversa como por exemplo Anzaldúa (1981, 1987), Lauretis (1987), Butler (1990), Lugones (2008), Grosfoguel et al. (2020), Vieira (2021), Oyewúmi (2020, 2021) e Nascimento (2021). Não dá para contornar a complexidade da discussão dos feminismos, é preciso deslizar com cuidado dada a existência de feminismos diversos, e a pluriversalidade dos estudos de gênero e sexualidades, sobretudo em uma perspectiva decolonial.

Nascimento (2021) pergunta “E não posso ser eu uma mulher?”. E nos faz deslizar como em um arabesco: quem são os sujeitos então do feminino? E como que envolvidas pela serpente, que nos enrola, tensiona: Eu sou uma dançarina do ventre? E não posso eu ser uma dançarina do ventre?

Vamos nos mover em um imaginário de submissão e subversão do ventre que dança, reimaginando, confundindo, e serpentear nas fronteiras entre deslocamentos, desvios e botes. Propondo lambidas na odalisca, lambidoliscas, reinventar, experiventrar sinuosidades entre moveres circulares, ondulados e infinitos, como os oitos e os arabescos, contínuos e persistentes. Entre deslocamentos lentos, em espreita e o bote certo, o qual sabe onde quer chegar. Ondas e oposições que impulsionam o mover, do oito ao infinito.

Deslizes do Orientalismo, o Imaginário da Odalisca e as armadilhas da Cisheteronormatividade

Considerando o contexto atual de assombro, reflexões sobre modos de resistir, modos de existir pluriversais, e a instauração de existências, repenso a minha atuação enquanto artista da dança. Nós, autoras, nos colocamos a refletir sobre a nossa trajetória ao mesmo tempo em que refletimos sobre a trajetória da dança que nos materna e repensamos também o campo em que atuamos: o campo das danças do ventre. Parte dessa reflexão encontra-se no artigo “Nos Véus Da Existência: Por Outros Modos De Ser Na Dança Deslocados Da Cisheteronormatividade”:

Uma questão se impõe aos artistas da Dança do Ventre: o que o tempo de agora nos reivindica? E se aqui entendemos que o mundo se encontra colapsado pela evidenciação do racismo, LGBTQ+fobia e misoginia como componentes sociais, talvez seja necessário olhar o que se gesta no ambiente da dança “oriental” e ir além dos véus da existência, para avançar nos questionamentos. Pois como poderia a dança rever suas feitura e atender às solicitações postas, sem compreender a abrangência da perspectiva colonial, machista e capitalista? Urge seguir com a inflexão que nos cabe, como uma possibilidade de ser-dança-situação, diferentemente do habitual (MIGNAC; SARAIVA, 2021, p. 1).

É chegado o momento de convocar, mais especificamente, a minha existência enquanto artista LGBTQIAPN+ diante de um campo tradicionalmente machista, patriarcal, sexista, misógeno e LGBTQIAPN+ fóbico. Contudo, é mais do que sobre a minha existência, é sobre convocar existências, resistências, reexistências, e instaurar o sentido do comum. Pois, quando o “corpo que diz “eu” na verdade diz “nós” (TIQQUN, 2019, p. 36).

Para nós, parece cada vez mais impossível reconciliar os fazeres da dança do ventre na atualidade, com uma ritualística do feminino que carrega uma herança de dois mil anos atrás. Pois a contínua replicação do imaginário machista via a figura da “odalisca”, traduz não somente uma universalidade fictícia de representação, como também o atendimento da dominação patriarcal que se estrutura pela objetificação e fetichização do corpo da mulher (MIGNAC; SARAIVA, 2021, p.1).

Em outras palavras, o imaginário da odalisca rege, no sentido mesmo de regulamentar, uma moldura que não permite sexualidades desviantes, que não estejam à serviço do sistema machista, misógeno, patriarcal e ocidental (MIGNAC; SARAIVA, 2021).

Assumir a recusa do imaginário da odalisca na dança do ventre, diz muito 2148
mais sobre o abandono de uma ritualística do feminino, como também a não

continuidade de processos de subjetivação, via dominação dos corpos. Pois, segundo Rosane Borges (2017, p. 82), “toda imagem do poder corresponde a um poder da imagem”. Assim, considerando as implicações biopolíticas do imaginário, do processo de estigmatização, da fixação de um estereótipo como uma estratégia colonial de dominação, colocamos a pergunta: É possível repropor a dança do ventre? Dado que no ambiente onde se gestam as danças do ventre existem lógicas de poder pautadas pela cisheteronormatividade colonial que dificilmente serão destituídas. Então em que sentido repropor? Se não há como destituir o modelo heterossexual patriarcal colonial e nem tão pouco incorporar ele, ou estarmos reconciliadas com ele? Uma reproposição que possibilite entrarmos em contato com o nosso desejo de experiventrar coexistências não hierárquicas e nem opressoras, existências pluriversais.

Nesse percurso sinuoso desejamos contribuir com a construção e o fortalecimento de resistência LGBTQIAPN+ na dança através da investigação de linhas de fuga que vivifiquem outras possibilidades de existências para as danças dos ventres e seus artistas. Dessa maneira, o intuito é provocar subversões, insurgências, dissidências, desvios, que experiventrem outros caminhos de pensamentos e de moveres, diversos. Ao repensar e questionar os modelos impostos pelo sistema de poder hegemônico e seus estereótipos, estigmas, padrões, é possível (re) conceber/fabular/imaginar a ideia de ser, existir, fazer diferente dos moldes.

A nossa expectativa é a de convocar existências diversas nas danças dos ventres investigando outras possibilidades de existências, fazeres artísticos e pedagógicos que desviem de lógicas dominantes, hegemônicas, escapando, desviando, ou pelo menos contornando os moldes construídos pelo estereótipo e estigma. Portanto, nessa conversa sinuosa estamos deslizando entre feminismos, decolonialidade, estudos de gênero e sexualidades e danças, sob uma perspectiva contemporânea.

Começamos aqui nessa escrita o que faz parte do objetivo central dessa pesquisa de doutorado, a construção de uma reflexão crítica, teórica e artística sobre danças dos ventres, o imaginário da dançarina odalisca oriental e sua relação com a cisheteronormatividade fundamentada nos pensamentos feministas, decoloniais e nos estudos de gênero e sexualidades. Nesse sentido, pensar quais são os corpos dançantes validados e legitimados no ambiente das danças do ventre,

uma análise crítica do entendimento de que tipo de conhecimento/vida/dança vivível estamos permitindo dar continuidade. Assim, prospectar um serpentejar em estratégias políticas contra hierarquias de poder, sociais, raciais, de gênero e sexualidades.

Botes serpenteados. Com quem a gente vem conversando?

Essa escrita abocanhou outras escritas com o intuito de organizar o bote da serpente movente, são referências com as quais nos interessa dialogar. Sobre a perspectiva contemporânea, consideramos esse lugar também sinuoso, de afetar, desviar, serpentejar, questionar, provocar, subverter, de mobilidade, desse deslocamento de um sítio já esperado, posto, pré-determinado, imposto. Com referência ao pensamento contemporâneo destacamos as conversas de Agamben (2006) sobre o que é contemporâneo e o anacronismo de um pensamento como tal, e de Lapoujade (2017) no que tange suas elucubrações sobre existências mínimas e outras possibilidades de existências, pluriversais. Nessa mesma via do pensar a contemporaneidade e a atualidade, conversamos com Pelbart (2019) e sua constatação do assombro do agora, insuflando novos modos de persistência, desmontagem, destituição, revelando linhas de força e de fuga. Nesse diálogo serpenteado cabem também as reflexões sobre os tempos atuais do Comitê Invisível (2018) em Crise e Insurreição, aos que veem a insurreição como uma brecha, aos que suportam golpes, aos que vislumbram uma possibilidade de um contra-ataque, ou até mesmo uma espécie de bote que pode estar à espreita.

No que diz respeito aos feminismos, não dá para contornar a complexidade de se discutir feminismos atualmente, é preciso deslizar com cuidado dada a existência de feminismos diversos, sobretudo numa perspectiva decolonial (GROSGUÉL *et al.*, 2020). Em linhas gerais entendemos que existem feminismos, como construções de pensamentos e movimentos sociais, como conjuntos de práticas sociais e políticas transformadoras, revolucionárias que estão sendo construídas a partir de lugares e contextos distintos, por pessoas que entendem as singularidades e as múltiplas possibilidades do ser mulher em um pluriverso, aonde suas pautas de lutas são atravessadas pelas interseccionalidades. O que é de suma importância é localizar esses feminismos, compreender os seus contextos e os sujeitos que enunciam, de onde falam, como falam, sobre quem e

para quem falam. Para a pesquisadora e ativista brasileira Helena Vieira, o debate sobre feminismo não pode de maneira alguma ser apartado da discussão de gênero, identidade sexual e das questões LGBTQIAPN+ e ainda defende que a discussão sobre feminismo precisa se aliar a uma perspectiva decolonial de pensamento².

Trazemos para essa conversa as contribuições da pesquisadora italiana Teresa de Lauretis, ela defende a expressão “tecnologia de gênero” para explicar os problemas da representação do gênero e suas implicações principalmente no que tange o problema da diferença sexual e discute o “engendramento” dos sujeitos do feminismo (LAURETIS, 1987). Nessa conversa entra também a estadunidense Judith Butler e suas contribuições para o feminismo e para os estudos de gênero e identidade sexual, a destacar sua obra Problemas de Gênero (1990) e a construção da Teoria Queer e sua bravura em defender uma teoria política dos “anormais”, denunciando que no sistema de poder vigente há uma concepção de corpos imprestáveis, improdutivos e indesejados. Corpos estes que são subalternizados e tornados abjetos pela cisheteronormatividade compulsória e machista que compõem a rede complexa do sistema de poder regente.

Dado que o sistema de poder hegemônico regente atua historicamente na colonização também do saber, e sob a produção de conhecimento, sendo essa uma preocupação central dos trabalhos que visam discutir decolonialidade (GROSGOUEL *et al.*, 2020), nos movemos no pensamento de que o feminismo precisa vir aliado a uma perspectiva decolonial. Enfatizamos a relevância de considerar as reflexões e estudos de autoras, pesquisadoras, como a fronteiriça estadunidense e mexicana Gloria Anzaldúa quando, por exemplo, salienta a importância de falar por si mesma e defende um feminismo que considere as experiências concretas de mulheres subalternas (negras, latinas, lésbicas, trans, deficientes e etc) à medida que discute um feminismo de fronteira e o termo “nova mestiça” (ANZALDÚA, 1981; 1987).

A argentina radicada nos Estados Unidos María Lugones é também autora, pesquisadora, fronteiriça, que estrutura a linha de pensamento desta conversa. Em suas pesquisas sobre feminismo, colonialidade de gênero e (hetero)

² Helena Vieira apresenta esses argumentos e fundamentação teórica para essa linha de pensamento em seus cursos sobre Introdução ao Feminismo Decolonial e Introdução à Teoria *Queer* disponível no canal do YouTube Pausa Para o Fim do Mundo, acesse os links: <https://www.youtube.com/watch?v=ixb09EHZduw&t=5512s> <https://www.youtube.com/watch?v=HHRJqm7DWDI&t=5080s>.

patriarcado, ela defende que a noção de gênero é uma imposição colonial e investiga a interseção entre raça, classe, gênero e sexualidade para entender as violências sistemáticas que são infringidas sobre as mulheres negras, ou de cor, como a mesma prefere chamar. Ela argumenta que a relação entre o sistema de gênero e a colonialidade segue uma lógica de constituição mútua, onde o sistema de gênero foi tão constitutivo da colonialidade do poder quanto a colonialidade de poder foi constitutiva do sistema de gênero (LUGONES, 2008).

Nesse mesmo caminho sinuoso citamos a pesquisadora feminista nigeriana Oyèrónké Oyewùmí que discute o conceito de gênero e a fundação eurocêntrica de conceitos feministas, argumentando que as categorias de gênero e raça emergiram na mesma época, como dois eixos através dos quais pessoas são exploradas e as sociedades são estratificadas (OYEWÙMÍ, 2020). Seguindo essa trajetória, na nossa percepção serpenteada, Oyewúmi lança o livro *A Invenção das Mulheres em 2021*, o qual está reverberando em nós como grandes ondulações que se espalham desde o ventre até múltiplos e infinitos lugares dos nossos corpos. Em seu livro ela problematiza ideias fixas, contornos e moldes, como por exemplo que o gênero é um princípio organizador fundamental em todas as sociedades e que há uma categoria essencial e universal, “mulher”, em oposição a uma outra categoria também fixada “homem”.

Oyewùmí não teria como ficar de fora dessa nossa conversa sinuosa, suas palavras têm nos ajudado a pensar moveres serpenteados. Em 2021 outra autora lançou um livro que vem impulsionando as nossas pesquisas, Letícia Nascimento em *Transfeminismo* vem nos ajudando a deslizar entre feminismos, gênero e sexualidades sem cometer deslizes indesejados. Ela fala em CISTema de gênero e discute que é preciso aprender a ouvir as experiências das mulheridades e feminilidades levando em conta essa pluralidade.

É urgente que todas compreendamos que falar de mulheres no plural, de feminilidades, não é um mero slogan. Nossas experiências diversas exigem diferentes teorizações e demandas políticas dentro do feminismo. Manter essa pluralidade de vivências no caleidoscópio feminista significa entender que, apesar de diferentes, conectamo-nos com estruturas de opressão semelhantes, tais como, o patriarcado, o machismo e o sexismo, que no decorrer da história, vem subjugando socialmente as experiências femininas (NASCIMENTO, 2021, p. 22).

Letícia faz um percurso sinuoso em sua escrita, passando pela conhecida pergunta “Eu sou uma mulher?” chegando em uma outra pergunta “E não posso ser

eu uma mulher?”. Esse trajeto nos faz deslizar para quando Butler (1990) questiona a categoria mulher apontando sua falsa estabilidade e discute a mulher como sujeito do feminismo, quem são os sujeitos do feminino? Como em um arabesco de idas e vindas ressoam as perguntas: quem são os sujeitos então do feminino? E como que envolvidas pela serpente, que nos enrola, aperta até a boca se abrir sem ar, nos perguntamos: Eu sou uma dançarina do ventre? E não posso eu ser uma dançarina do ventre?

Experiventrando Lambidoliscas, Labirintos e Serpentes: reinventando outros modos de ser em dança

Como posso ser eu uma dançarina do ventre? Remexidas pelas palavras de Tiquun (2019), como sou com aquilo que sou? Como é possível existir à nossa maneira, com as incoerências e resistências do sobreviver e do viver. E dançar nossas vidas com todas as experiências vivenciadas e por vezes amortizadas, amortecidas e em precarização, nem sempre em potência de vida, por vezes em força de recusa, negação e revide. Entre um imaginário de submissão e subversão do ventre que dança, exercitando o reimaginar, o confundir, e o serpentear, nas fronteiras entre deslocamentos, desvios e botes. Propondo lambidas na odalisca – lambidoliscas – um dissolvente que aos poucos vai deformando o molde, a desmoldalisca. Experiventrando sinuosidades entre moveres redondos, ondulados e infinitos, como os oitos e os arabescos, mas também como o bote que enrijece, recua e avança em staccato, ergue-se à revelia do constante ataque. O nosso desejo é propor um reinventar por vezes em deslocamentos lentos, sinuosos, por outras o bote certo, preciso. Ondulações e oposições que impulsionam o mover, do oito ao infinito, linhas de força e de fuga ao mesmo tempo, contínuas e persistentes, em resistência, como um contra-ataque (AGAMBEN, 2006; COMITÉ INVISÍVEL, 2016; LAPOUJADE, 2017; PELBARTE, 2019; TIQQUN, 2019).

Na pesquisa de doutorado em questão aqui nesta escrita, estamos realizando investigações possíveis para essa *desmoldalisca*, *experiventrando* discursos, moveres individuais e coletivos e fazeres pedagógicos em diferentes contextos. Aqui neste artigo vamos compartilhar um pouco de algumas dessas experiências serpenteadas no decorrer da pesquisa, especificamente: **Experiventre 1; Lambidolisca; Reciclarte Usina do Corpo e Marchas Sinuosas**. Todas

aconteceram entre 2021 e 2022 e compõem um conjunto de ações serpenteadas em situações diversas, de laboratório de corpo e criação, de escrita para revista digital de dança, de residência artística e de intervenção artística-pedagógica em companhia de dança, respectivamente.

Experiventre 1 é fruto de um laboratório de corpo e criação feito durante o primeiro semestre do curso, logo após a seleção do programa de doutorado, enquanto eu estava cursando uma série de componentes, dentre eles a disciplina Pesquisa em Dança. Deste processo de investigação foi criado um vídeo de dança amador, cujo objetivo foi experiventrar as principais questões da pesquisa naquele momento. Inquietações sobre como escrever sobre/com/em dança me moveram nesse laboratório em uma situação de virtualidade, aulas online e aula teóricas frequentes, a necessidade de investigar-me apesar de circunstâncias precárias para o estudo do movimento e do processo de criação.

Com ênfase no mover a ambivalência imposta pelo sistema de gênero masculino/feminino em oposição, como condições sexuais dadas em uma perspectiva biológica, já até ultrapassada diga-se de passagem³. Entre uma ideia de masculino e feminino que vai se *dissolventre* no sentido da questão central dessa pesquisa, com o recorte: é possível repropor o que venho fazendo? Incoerências e coexistências em negação a uma universalidade do que é ser uma dançarina do ventre, do que é feminilidade, um exercício de pluriversalizar.

Neste experimento a sensação foi de estar em lugar apertado, um aperto em vários aspectos, literalmente por estar na sala de casa, em um *apartamento*, apertada financeiramente, sem bolsa, sem recursos financeiros para uma produção e sem ninguém para assistência de produção porque ainda estávamos em situação pandêmica complicada. Me senti também em um lugar apertado na minha investigação de relação com a técnica e a estética das danças do ventre, no fazer, na experiência de movimento, as negociações me pareciam restritas, e por vezes incoerentes. Então era uma dança para a tela de um celular, em isolamento devido à pandemia, que ao fazer-se dizia-se precária, restrita e naquele momento me

³ Recomendamos acessar o Seminário Desmonte Corpo, Gênero, Natureza e Cultura, uma ação que ocorreu em parceria entre a Escola de Dança da UFBA e o Instituto de Biologia da UFBA. Você pode acessar gratuitamente os vídeos do seminário através do link: https://www.youtube.com/watch?v=_9Xd-8Eyu9Y

confrontou com moldes pouco expansíveis⁴.

Lambidolisca é o nome da sessão feita por mim que compõe o primeiro volume da Revista Lambe de Dança lançada em novembro de 2021. A revista foi produzida pelo grupo de pesquisa LABZAT da UFBA coordenado pela professora doutora Adriana Bittencourt, tendo Aldren Lincoln e Giltanei Amorim no comitê editorial. O mote criativo do primeiro volume da revista foi a noção de “atualizações em dança” e a proposta foi reunir fotografias, colagens, textos poéticos e vídeos em uma revista digital, com uma feitura coletiva, onde os artistas trabalhavam ao mesmo tempo de modo online em plataforma que se atualizava a todo instante e permitia a experiência compartilhar os processos de criação uns com os outros.

Lamber é coreografia e metáfora encarnada do desejo. Ao lamber nos aproximamos de sabores ainda desconhecidos, reativamos memórias, provocamos sensações e prazer. Cada língua, ao lamber, revela suas próprias texturas particularmente úmidas, secas, macias ou ásperas. Lambemos em movimentos de fúria ou calma. Lamber é um ato coadaptativo (REVISTA LAMBE, 2021, p. 6).

A ideia de lamber a odalisca dançarina do ventre veio junto com tantas informações compartilhadas na plataforma digital contaminando a minha lambida com as lambidas que estavam sendo dadas, as cores as imagens e as palavras provocadoras moveram uma lambida provocante. Lambidolisca, dissolvente com a língua⁵:

A lambida friccionando a pele. Lambida felina, áspera, espinhosa, deslizando sob a superfície. Ao escorregar nas bordas, vai contornando a forma, linha delineada que impõe o limite do molde, as fronteiras supostamente intransponíveis. Como quem chupa e assimila uma forma, a língua vai contornando o contorno até que as linhas vão se dissolvendo, os limites do molde vão sendo borrados. A língua que chupa, lambe e o caldo vai escorrendo entre as mãos, desfazendo o fruto na boca. Derretendo. Desmoldando a forma pela língua, língua felina, língua ferina? A quem fere a língua ferina? O que fere a língua ferina? Desmoldar. Contornando o contorno do ventre, lambendo o abdômen, o umbigo, o ventre, o sexo, de cima a baixo, de baixo até em cima. Deslizando felinamente do molde, meu ventre dança os contornos, nas fronteiras, nos limites. A lambida escorregadia que desvia do molde, vou degustando o caldo, os frutos, a seiva, até que tudo vai escorrendo entre os dedos. Fugindo do controle, do molde e do contramolde, expandindo o molde, friccionando até as bordas ficarem distorcidas. Desviando da odalisca, desmoldalisca. Derretendo, como um picolé na boca, gostoso, gelado, vou degustando o desfazer-se, refazendo a mim, reinventar o ventre (REVISTA LAMBE, 2021, p. 32-33).

⁴ Você pode acessar gratuitamente o vídeo Experiventre 1 no canal do YouTube de Camila Saraiva através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=r94gS7rRMNo>.

⁵ Você pode acessar gratuitamente a Revista Lambe de Dança através do link: https://issuu.com/revistalambededanca/docs/revista_lambe_de_danc_a_2_.

Reciclarte Usina do Corpo foi uma experiência de residência artística em dança contemporânea realizada pelo Grupo Experimental de Recife em abril de 2022 na Usina de Arte Santa Terezinha no município de Água Preta em Pernambuco onde participei como artista-pesquisadora residente. Em vivência imersiva com artistas diversos, de variados lugares do Brasil, a diretora da residência, a artista Mônica Lira propôs que nos reuníssemos em subgrupos para trabalharmos nas obras de arte espalhadas pelo museu a céu aberto que é a Usina de Arte. Nos agrupamos de acordo com assuntos de interesse e foi dada a mim a oportunidade de conduzir um experimento, ou talvez melhor, uma experiência com base em minha pesquisa de doutorado. Formamos um grupo de pessoas artistas LGBTQIAPN+ interessadas em investigar mundos possíveis, realidades possíveis para nós, em um ambiente onírico, fantasioso, que questionasse o real e a realidade que nos é imposta. Serpenteando entre questões de gênero e sexualidade, o reimaginar foi investigado quase que como um delírio na de arte chamada Eremitério Tropical do artista pernambucano Márcio Almeida⁶.

A figura da serpente se dissolveu entre o imaginário do orixá Oxumaré e as serpentes que naquele lugar de natureza exuberante habitam, culminando magicamente com um espetáculo de enorme arco-íris duplo no dia da apresentação de encerramento da residência. Este experimento labiríntico foi conduzido por mim, mas foi uma criação colaborativa de uma cena que foi apresentada no espetáculo final de encerramento dirigido por Mônica Lira e Grupo Experimental. No processo e na cena labiríntica participaram as artistas Riqueza Braz, Lua Aires, Marcos Teófilo, Lilli Rocha, Filipe Marcena, Samuel Vieira, Gabrielle Conde e Camila Saraiva. O Eremitério Tropical com seu ambiente labiríntico nos colocou em um estado de ficcionar, de reimaginar, e a nossa percepção foi de estarmos em outra dimensão ali, outro espaço e outro tempo se movia ao percorrermos a obra. Sobre essa sensação coletiva, citamos a Princesa Ricardo quando ela fala do processo de criação em arte como uma estratégia de criar outros mundos:

⁶ Descrição do Eremitério Tropical de Márcio Almeida no site da Usina de Arte: “Seus trabalhos costumam focar o comportamento humano, associado às noções de deslocamento, transitoriedade e pertencimento. Para a Usina de Arte, criou a obra *Eremitério Tropical*, edificação ao ar livre, baseada nas habitações e nos movimentos de isolamento dos eremitas. A obra, em formato labiríntico, será envolvida por uma pequena floresta de Trombetas de Anjos, planta com poderes alucinógenos. O trabalho oferece ao espectador, de maneira quase ritualística, uma área de permanência, convívio e reflexão, convidando-o a uma imersão na natureza em estado de performance individual ou coletiva” (<http://usinadearte.org/artistas/>).

Entrar num processo de criação em arte é, de certa forma, desafiar-se a inventar outro mundo. Outros mundos. É um exercício de procurar espaço e tempo para poder destruir o espaço e o tempo. É aventura de produzir ficções outras em meio às ficções que chamamos, na vida cotidiana, de “realidade” (PRINCESA RICARDO, 2019. p. 1).

Em depoimento colhido para a escrita deste artigo em agosto de 2022 a diretora e artista Mônica Lira comenta essa experiência de investigação cênica:

O sentimento que ficou dessa cena pra mim foi... a partir das partituras que foram sendo compostas com imagens, com aparecimento, desaparecimento, quase como corpos encantados, pessoas encantadas, que como numa mágica, como um olhar que pisca e que traz o que se foi de volta, essa dança foi acontecendo nesse entrelaçamento naquele labirinto. Por dentro daquelas paredes eu me mostrava mais, me mostrava menos, assim como na vida, dependendo dos ambientes, dependendo dos cenários, das situações eu apareço mais, eu apareço menos, eu me exponho um pouco mais... é um pouco esse lugar também de entender como nesse movimento eu posso construir sentimentos e possibilidades de diálogo, trazendo reflexões, discussões e temas que são próprios da natureza humana, da natureza, como é a própria natureza ali, então esse corpo comondo aquela natureza, comondo uma possibilidade de atuação, uma atuação livre, espontânea, serpenteando aquelas paredes, aqueles concretos, exatamente como a planta também vai crescendo ali criando essas ondas vivas...esses corpos de várias peles também me chamaram bastante atenção, muito colorido, muita sobreposição, em cima daquelas esculturas humanas, como uma galeria (LIRA, 2022)⁷.

Marchas Sinuosas foi o título de uma intervenção artística-pedagógica realizada em março de 2022 para o Balé do Teatro Castro Alves (BTCA) da Bahia durante processo de residência artística dirigida por Aldren Lincoln e Giltanei Amorim. Mais uma vez convoquei a minha pesquisa em dança para contribuir com o processo criativo da companhia em residência que gerou a performance Antes de Dizer Adeus. O convite foi feito com o intuito de contribuir com o processo de reflexão sobre marchas sinuosas movendo os pensamentos sobre feminismo decolonial, gênero e sexualidades do BTCA. A minha intervenção foi feita de modo virtual através de videoconferência com a companhia, na ocasião apresentei as referências e discussões apresentadas aqui neste artigo, fazendo provocações sobre quais danças são dançadas no balé, com quem dançamos, para quem dançamos, sobre quem dançamos e como seguir dançando. Quais danças para esses tempos? Será que marchar era uma boa estratégia como eles estavam pensando naquele momento? Quais marchas então? Talvez marchas sinuosas para tempos tão violentos... estamos precisando nos deslocar com ainda mais cuidado,

⁷ Depoimento coletado através de áudio de *WhatsApp* no dia 13 de agosto de 2022 especificamente para compor a escrita do presente artigo com autorização expressa para citação.

talvez precisemos deslizar entre tantos universos, melhor dizendo, pluriversos. Foi um bate-papo sinuoso sobre deslocamentos serpenteados entre danças, feminismos, gênero e sexualidades.

Rememorar e escrever sobre essas experiências aqui mencionadas me fazem pensar que minha pesquisa em dança está de fato em tudo que faço, com tudo que sou. Não se restringe ao programa de pós-graduação, nem ao cronograma do curso de doutorado, nem ao planejamento metodológico, nem mesmo à escrita da tese e de artigos. Esta pesquisa é uma pesquisa de vida, sobre existências possíveis, sobre modos de viver, de existir, de resistência na arte e na vida, como uma ação também política, como ativismo. Cada escolha feita é uma escolha política, estética e ética. Para nós é precioso pensar em politizar a arte, bem como em estetizar a política, como uma escolha ética. A pergunta “O que pode a dança?” é digna se ser acompanhada da pergunta “O que deve a dança?” Essa mudança do **pode** para **deve** é uma reorientação de caráter ético, estético e político.

O contexto atual nos leva a pensar que as ações políticas diante dos absurdos que estamos sobrevivendo no Brasil, estão carecendo de arte, de movimentações sinuosas, de serpenteios entre pulsões de vida e de morte. Talvez as circunstâncias desfavoráveis (de doença, morte, perda de direitos e violência) estejam minando a nossa capacidade de mobilizar força potencial (do poder em potencial mesmo) que a arte tem de desarmar, desmontar, deslocar, desterritorializar, um sistema que está armado contra nós. Apesar de todo terror, há uma ação que insiste, persiste um impulso de vida, o de respirar. Essa pulsão de vida que revela a nossa biopotência, vem nos impulsionando a sobreviver, a resistir, a atentar que: “Se a biopolítica investe na vida como nunca, é em nome dela que se dará a resistência” (PELBART, 2019). Essa resistência, de acordo com o autor, precisa ser pensada em uma lógica de contrapoder, “de alavanca para o revide ali mesmo onde incide com maior força o poder, foco privilegiado de seu exercício: a vida, o corpo.” (PELBART, 2019). Nesse sentido, a atuação do artista pesquisador precisa reconhecer a sua potência enquanto corpo, sujeito, cidadão, enquanto vida, enquanto vivo.

Vivificar existências diversas é urgente, resistir, reexistir, como um ato de reagir ao bloqueio opressor do terror que (sobre)vivemos, ao invés de parar, quase que como um contragolpe, o mover que surge, o movimento dissidente, como um bote. Um impulso de vida que nos alavanca a existir de outros modos, à nossa

própria maneira. Sobre os modos de existir, Lapoujade (2017) inspira as nossas movências quando fala sobre instaurar existências diversas:

Portanto, devemos considerar cada um desses modos como uma arte de existir, esse é o interesse de um pensamento do modo como tal. O modo não é uma existência, mas a maneira de fazer existir um ser em um determinado plano. É um gesto, cada existência provém de um gesto que o instaura, de um arabesco que determina que será tal coisa. Esse gesto não emana de um criador qualquer, é imanente à própria existência (LAPOUJADE, 2017, p. 14-15).

Não é apenas sobre a minha existência, sobre não me sentir representada pela odalisca oriental na dança do ventre, o intuito maior é abrir caminhos na pesquisa acadêmica, nas proposições artísticas e pedagógicas para que outras maneiras de existir possam ser pensadas, consideradas, vividas. Ao afirmar a minha existência enquanto artista e pesquisadora da dança LGBTQIAPN+, almejo fortalecer outras existências e, como num ciclo de retroalimentações positivas, fortaleço, por conseguinte, a minha existência também.

Referências

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Editora Argos, Chapecó, 2009.

ANZALDÚA, G. **Borderlands**. La Frontera. The new mestiza. 1ed. Aunt Lute Book Company. San Francisco, 1987.

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

BORGES, R. Imaginário e política: a constituição material da subjetividade. **Revista Observatório Itaú Cultural**, n. 21, p. 78-85, 2016/2017.

COMITÊ INVISÍVEL. **Aos nossos amigos. Crise e insurreição**. 2 ed. n-1 Edições, São Paulo, 2018.

LAPOUJADE, D. As existências mínimas. N-1 Edições. São Paulo, 2017.
LUGONES, M. Colonialidad y Género: Hacia un Feminismo Decolonial. *In*: MIGNOLO, W. (org.). **Género y Descolonialidad**. Ediciones del Signo: Buenos Aires, 2008.

LAURETIS, T. **A Tecnologia do Gênero**. 1987. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4033218/mod_resource/content/1/LAURETIS%20Teresa%20de%20-%20A%20Tecnologia%20do%20Genero.pdf.
Acesso em: abr. 2022.

MARTINS, P. R. M. A bizarra que sou eu, com mil besos, toca a exagerada que é você: poéticas do encontro em nome de um mundo para além do humano. *In*: MACHADO, G. M. L.; SILVA, A. J. (org.). **Mil Besos**. Curitiba: Editora Medusa, 2019. p. 29-40.

MIGNAC, M. V.; SARAIVA, C. S. Nos véus da existência: por outros modos de ser na dança deslocados da cisheteronormatividade. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS DE COIMBRA, 5, Coimbra, 2021. Anais, v. 5, n. 7, 2021.

NASCIMENTO, L. **Transfeminismo**. Feminismos Plurais. São Paulo: Jandaíra, 2021.

OYEWÙMÍ, O. Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. *In*: BERNARDINO-COSTA, J., MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2020.

OYEWÙMÍ, O. **A invenção das mulheres**: contruindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PELBART, P. P. **Ensaio do Assombro**. 1 ed. n-1 edições, 2019.

TIQQUN. **N-1 edições**. São Paulo. Março de 2019.

VIEIRA, H. **Introdução ao Feminismo Decolonial**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ixb09EHZduw&t=5512s>. Acesso em: 10 jan. 2021.

VIEIRA, H. **Introdução à Teoria Queer**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HHRJqm7DWDI&t=5080s>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Camila Silva Saraiva (UFBA)
E-mail: camilasaraivadanca@gmail.com
Doutoranda em Dança no PPGDANÇA-UFBA
Licenciada em Dança e em Ciências Biológicas pela UFBA
Artista da Dança Nordestina LGBTQIAPN+

Márcia Virgínia Mignac da Silva (UFBA)
E-mail: marcia.mignac.silva@gmail.com
Professora Adjunta da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia Docente dos Cursos de Graduação, Especialização e Pós-Graduação (PPGDANÇA). Mestre em Dança/PPGDANÇA-UFBA
Doutora em Comunicação e Semiótica/PUC-SP.

2160

Práticas monstruosas na invenção de um mundo para além do humano (um laboratório de dança e imaginação)

Gabriel Matheus Lopes Machado (UFRJ)
Princesa Ricardo Marinelli (UFG – UNESPAR)

Comitê Temático Dança, Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades

Resumo: O artigo trata-se de um compartilhamento de metodologias e táticas de criação desenvolvidas por meio da residência *Práticas monstruosas na invenção de um mundo para além do humano (um laboratório de dança e imaginação)*, proposição das artistas Gabriel Machado e Princesa Ricardo Marinelli que aconteceu dentro da programação do *Seminário Internacional de Arte e Ecologia - Políticas da Existência* pelo Programa de Pós-graduação em Artes da Cena - UFRJ em parceria com o MAR - Museu de Arte do Rio. Por meio de quatro eixos investigativos a proposta visa um deslocamento da noção de humanidade construída por meio do pensamento/tecnologia moderna para um olhar atento para outras formas de vida e de alianças entre seres humanos e não humanos, materialidades diversas e hibridismos. A imaginação enquanto fisicalidade possível para criações em dança.

Palavras-chave: MONSTRUOSIDADE. ECOLOGIA. COCRIAÇÃO. PÓS-HUMANIDADE.

Abstract: The article is a sharing of creation methodologies and tactics developed through residence "monstrous practices in the invention of a world beyond the human (a dance and imagination laboratory)", proposition of artists Gabriel Machado and Princess Ricardo Marinelli which happened within the program of the International Seminar on Art and Ecology - Policies of Existence by the Postgraduate Program in Arts of the Cena - UFRJ in partnership with the MAR - Museum of Art of Rio. Through four investigative axes the proposal aims at a displacement of the notion of humanity built through modern thinking/technology to a close look at other life forms and alliances between human and nonhuman beings, diverse materialities and hybridism. Imagination as a possible physicality for dance creations.

Keywords: MONSTROSITY. ECOLOGY. COCRIATION. POST-HUMANITY.

Antes ou depois de tudo

Só o meu direito vital a ser um monstro, ou como me chame, ou como me saia, como me permita o desejo e o tesão! O meu direito a explorar-me, a reinventar-me, fazer da minha mutação o meu nobre exercício, veranear-me, outonar-me, invernar-me, os hormônios, as ideias, o cu e toda a alma (SHOCK, 2011).

O presente texto é a tentativa de capturar na palavra uma experiência da ordem do incapturável (veja a ironia): O laboratório performático Práticas

monstruosas na invenção de um mundo para além do humano que foi realizado no mês de março de 2022 no Seminário Internacional de Arte e Ecologia - Políticas da Existência pelo Programa de Pós-graduação em Artes da Cena - UFRJ em parceria com o MAR - Museu de Arte do Rio. Um encontro entre as nossas investigações enquanto criadoras em dança interessadas em produzir ficções como práticas de cuidado e reelaboração de mundos. Tendo a figura do monstro como possibilidade de desvio e a ruína como espaço de experimentação, a oficina/laboratório foi uma situação para colocar o corpo em movimento por meio de fabulações individuais e coletivas. Fazer do caos criação. Fazer das alianças sobrevivência, e fazer da não fixação combustível. Uma situação coreográfica onde corpos-monstros estranhos emergem de diferentes mundos para questionar os limites entre humano e não humano, real e ficcional, natureza e cultura, orgânico e sintético.



Fig. 1. Mil Besos. Foto: Cibelle Gaidus.

Para todos verem: Homem na frente de pedestal e microfone, vestindo macacão rosa e com o braço direito estendido na frente do corpo. Usa uma cabeça feita de papel e em forma de cone. No fundo, desfocados, um grupo de pessoas sentadas e uma parede branca.

Corpos juntos, em movimento, querendo descobrir outras formas de ser-estar políticos. Uma dança em multidão, um caleidoscópio ecossistema em movimento. Ter prazer em fabular. Ter prazer em se multiplicar, pôr em movimento as multidões que somos. Só isso, tudo isso.



Fig. 2. Nem tão pequeno Pônei. Foto: Austrélio Dominoni.

Para todos verem: Rosto em primeiro plano de uma pessoa cabelos curtos prateados, maquiagem vermelha nos olhos, diversos pedaços de borracha colados no rosto e vestindo colares de pérolas.

Eclodimos e explodimos aqui esse experimento, esse alerta de emergência, palavra secreta, sussurro bandido, pedido de socorro para humanos e não-humanos, dessa e de outras gerações. Convidamos a se sentirem à vontade nos escombros. O mundo acabou. Mais uma vez. O que já temos e partilhamos é um desconforto. O que podemos oferecer é a ausência. O que desafiamos com nossos corpos é o desejo de politizar para além da própria política. E o fracasso é inevitável. Convocamos ao desafio de inventar outro mundo. Outros mundos. Um exercício de procurar espaço e tempo para poder destruir o espaço e o tempo. Para a aventura de produzir ficções outras em meio às ficções que chamamos, na vida cotidiana, de “realidade”.

E faz tempo que criar-dançar-mover, para nós, tem sido gradativamente desistir de ser humano. De certo modo acreditamos que a humanidade é um projeto que fracassou, e que novos projetos de existência estão por aí, vivos, disponíveis, em curso. Não é pessimismo, nem fatalismo. Pelo contrário: é potência de desejo, é apostar que podemos mais, podemos outra coisa. Pensando assim, criar é sempre morrer um pouco. Morrer, matar, mover.

Neste contexto entendemos nossos corpos-existências como mais um nó neste novo-mundo, é uma forma de estar implicado, de se colocar esteticamente e politicamente nos contextos onde crio e existo. Algo que pode se assemelhar ao que Paul B. Preciado em conversa com Peter Sloterdijk vai chamar de "Princípio da autocobaia" ou de "autointoxicação voluntária": "quem quiser ser um sujeito político que comece por ser um rato de seu próprio laboratório".



Fig. 3. La Lucha. Foto: Miro Spinelli.

Para todos verem: Pessoa ao centro da foto, vestindo um macacão azul e empunhando uma peruca longa. No fundo uma mulher usando espartilho preto e uma parede lilás.

Tendo em conta esta perspectiva, de forma alguma a autoexperimentação é sobre algo que se dá só no corpo em si. É na prática em rede, nas relações entre materiais, seres humanos e não humanos e nas cocriações que tais experimentos se fazem. Diz respeito a se integrar de tal modo ao mundo e as coisas que já não é possível distinguir onde começa uma coisa e termina outra. Deborah Danowski e Eduardo Viveiro de Castro (2014. p. 98) em diálogo com Bruno Latour também nos contaram que "não há ser-em-si. Ser enquanto-ser. Que não dependa do seu ser-enquanto-outro. Ser é ser-por. Ser-para. Ser-relação". Uma prática implicada, de

objetos, o desafio político de uma inevitável coletividade, em constante formulação e disputa. Situados de forma tentacular em relação ao que Donna Haraway chama de era do Chthuluceno, os experimentos de vida e criação, morte e destruição que viemos investigando buscam alianças entre diferentes organismos e materialidades, junções de arte e ciência para recombinar os restos, pôr os cacarecos no colo, desafiar naturalizações, mudar códigos pré-estabelecidos e fazer das ruínas matéria regeneradora. É uma tentativa, um constante encaixe e desencaixe, por vezes experiências fragmentárias, mas configuradas em histórias em nós, emaranhadas. "O mundo como um nó em movimento" (HARAWAY, 2016, p. 127). É também a possibilidade de abraçar a contradição e entender que existem certas coisas que habitam o incapturável.



Fig. 4. Luxuosas ficções para o fracasso. Foto: Cibelle Gaidus.

Para todos verem: Pessoa ajoelhada, com os braços cruzados a frente do corpo e dorso nu. Tem cabelos coloridos e volumosos e está com boca e olhos bem abertos.

Aprendemos com Donna Haraway a contar histórias como prática de produzir conhecimento, de inundar o mundo com fabulações inacabadas, que frente a uma realidade assustadora de destruição sistemática e genocídios embalados pela

sonoridade do progresso, possam responder as narrativas de fim de mundo com figurações de continuidade, de regeneração parcial, de possibilidades de reintegração em exercício de coletividades. Ruídos para uma sobrevivência terrena. Isso não significa que não existam mundos que precisam acabar, é imprescindível nomeá-los e destruídos tal como eles nos foram apresentados, para só assim juntar as ruínas, e como nos diz Haraway seguir com o problema:

Nossa tarefa é gerar problemas, suscitar respostas potentes a acontecimentos devastadores, aquietar águas turbulentas e reconstruir lugares tranquilos. Em tempos de urgências, é tentador tratar o problema imaginando a construção de um futuro seguro, [...] Seguir com o problema não requer este tipo de relação com os tempos chamados de futuro. De fato, seguir com o problema requer aprender a estarmos verdadeiramente presentes. Não como um eixo que se esfumaça entre passados horríveis e futuros apocalípticos ou de salvação, mas sim como bichos mortais entrelaçados em miríades de configurações inacabadas de lugares, tempos, matérias e significados (HARAWAY, 2016, p. 16, nossa tradução).

Neste sentido, a ficção aqui não é um dado fixo, mas um entendimento de possibilidades de mundos, ação de cocriar, abrir fendas para coexistências de realidades diversas. Muitas autoras e autores têm se dedicado a escrever sobre a ficção como atividade política de formular imaginários, por vezes menos opressores e como visões de realidades mais possíveis. Christine Greiner (2019) atribui a função fabuladora do corpo como geradora de micro ativismos, atuando como desestabilizadora de mundos pré-concebidos, que podem ativar outras frentes de ação diante do real. No fluxo entre imagens e movimentos a fabulação é um convite para a alteridade, para se deixar afetar pela diferença.

Foi debruçada sobre a alteridade que Octavia Butler desenvolveu a trilogia Xenogênese, composta pelos livros Despertar (1987), Ritos de passagem (1988) e Imago (1989). A história se passa 250 anos após uma guerra ter destruído o planeta Terra. A personagem principal, Lilith, é despertada por alienígenas, os Oankali, seres nômades que viajam as galáxias em busca de permutas genéticas para criação de novos seres híbridos. Em uma trama de contradições Butler nos oferece perspectivas para repensar as definições de humano, pós-humano, extra-humano, o legado da humanidade e suas estruturas de poder estabelecidas pelo capitalismo, o racismo e os avanços biotecnológicos.

Em nossas práticas enquanto artistas-pesquisadoras, o modo que encontramos de produzir ficção é no corpo em movimento, em uma insistência radical na fisicalidade, em pôr os bilhões de micro-organismos que me habitam para

se mover e deixar que a minha carne se modifique em estado de dança. Borrar ficção e realidade em corpo emaranhado. Experimentos em dança que possam através da fabulação questionar o legado da modernidade e os limites da humanidade. No centro da minha contradição e desejo de ruptura, está a figura do monstro. A quimera mitológica, mistura de elementos, coisas e organismos é possibilidade de desvio, de fuga incapturável do humano. Simbiontes em deslocamento. Em indefinição.

Nos refazemos com estes materiais-pessoas-seres. Coisificar. Nos perguntar como ser monstro coletivamente e habitar um espaço feito de restos? Como se tornar ruína? Corpo cansados que não desejam mais ser considerado humano, vê o fim do mundo e isto lhes parece bom. E se o mundo acabar, o que fazer com o que sobrar?

1º Movimento: práticas para dar-se conta

Dar-se conta de tudo que acontecendo agora.

acomodar líquidos. Deixar que o corpo seja. Mover a partir só da atenção ao que está acontecendo agora. Cerca de 50 trilhões de células escolhendo espiralar o tempo juntas. Inclua, perceba, conceda: cerca de 40 trilhões de micro-organismos vivem junto com as 50 trilhões de células. Cada microbioma que é corpo é em si uma multidão. Que universos fabulares podemos inventar-mover com-no corpo-microbioma-multidão?

A vida é sempre reencarnação do não vivo, a bricolagem do mineral, o carnaval da substância telúrica do planeta - Gaia, a Terra - que não para de multiplicar suas faces e seus modos de ser na mínima partícula de seu corpo díspar, heteróclito. Cada eu é um veículo para a terra, uma nave que permite ao planeta viajar sem se mover (COCCIA, 2020, p. 72).

2º Movimento: monstrificar-se, coisificar-se, sujeitar a matéria

Exercitar radicalmente a percepção e construção de relações corpo-algodão-corda. Imaginar universos que podem ser inventados junto com / a partir do material. Elaborar imagem coletiva em movimento. Receber, reconhecer, reinventar uma montanha de algodão. Exercício radical de imaginação de que universos podem ser inventados junto com-a partir do algodão.

As figuras de cordas são como histórias, propõem e põem em prática modelos para que os participantes habitem, de alguma maneira, uma terra ferida e vulnerável. Minha narração multiespécies trata da recuperação de histórias complexas tão cheias de morte como de vida, tão cheias de finais, genocídios e princípios. Diante do implacável e exorbitante sofrimento historicamente específico em nós de espécies companheiras, não me interessa a reconciliação nem a restauração, mas sim estou profundamente comprometida com as possibilidades mais modestas da recuperação parcial e do mutuo entendimento. Chamo isto de "seguir com o problema" (HARAWAY, 2012, p. 45, tradução nossa).



Fig. 5. Práticas monstruosas na invenção de um mundo para além do humano. Foto: William Mattos.

Para todos verem: Foto da cabeça de uma pessoa. A cabeça está coberta de algodão e tiras e tecido branco.

Pausa para se alimentar

Alimentar-se como quem percebe que comer é se transmutar, é gesto radical de conexão com tudo o que é mundo. Lembrar que o corpo leva de 7 a 10 anos para renovar todas as 50 trilhões de células. Por causa da minha relação com o mundo sou, literalmente, materialmente, um corpo totalmente diferente do que fui há 10 anos.

3º Movimento: monstros em percurso

2168

Caminhar juntas. Percorrer juntas. Nó em movimento. Rizoma espiralando

tempo e espaço. Conjuguar nossas histórias com a dos materiais, ser coisa que se move. Construir complexas relações com-a partir de linhas de dezenas de longas linhas de tecido (tecido junto).

Só o meu direito vital a ser um monstro, ou como me chame, ou como me saia, como me permita o desejo e o tesão! O meu direito a explorar-me, a reinventar-me, fazer da minha mutação o meu nobre exercício, veranear-me, outonar-me, invernar-me, os hormônios, as ideias, o cu e toda a alma (SHOCK, 2011).



Fig. 6. Práticas monstruosas na invenção de um mundo para além do humano. Foto: William Mattos.

Para todos verem: Pernas de duas pessoas de pé. Uma delas usa uma saia preta e a outra uma bermuda curta. Chão preto repleto de pedaços de algodão. No fundo uma parede branca.

4º movimento: resquícios, relíquias, restos (45m)

Contemplar o que sobra. Imaginar o que as ruínas poderiam ser em próximas vidas. Imaginar em voz alta para onde os restos podem ir, o que os corpos, todos os corpos – nós, os microrganismos, o algodão - poderiam ser numa próxima vida. Ficcionalizar a experiência na escrita-corpo: se uma bactéria que vive no meu intestino pudesse escrever sobre dança que experimentei, o quê-como ela escreveria?

Antes de tudo ou depois de tudo, outra vez.

2169



Fig. 7. Práticas monstruosas na invenção de um mundo para além do humano. Foto: William Mattos.

Para todos verem: foto de chão preto, repleto de pedaços de algodão. Bem ao fundo cadeiras de madeira e um extintor.

Referências

COCCIA, E. **Metamorfoses**. Desenhos de Luiz Zerbini. Tradução Madeleine Deschamps e Victória Mouawad. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2020.

HARAWAY, D. J. **Staying with the Trouble** - making kin in the Chthulucene. Durham: Ed. Duke University Press, 2016.

SHOCK, S. Reivindico mi derecho a ser un monstruo. *In: Festival por la Despatologización de las Identidades Trans La Plata*. 2011. Minha tradução. Disponível em: <https://youtu.be/udup-LFqnXI>. Acesso 13 ago. 2020.

Gabriel Matheus Lopes Machado (UFRJ)

E-mail: gabrielmlmachado@gmail.com

Artista e pesquisador da dança em suas diferentes interfaces. Mestrando em Artes da Cena pela Universidade Federal do Rio Janeiro (UFRJ), graduado em Artes Cênicas pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - FAP). Bolsista-residente da Casa Hoffmann - Centro de Estudo do Movimento (2011-2012). Integrante-fundador da Selvática Ações Artísticas e da Casa Selvática (2011).

Princesa Ricardo Marinelli (UFG – UNESPAR)

E-mail: princesa.ricardo@gmail.com

Princesa Ricardo Marinelli é bizarra, orgulhosamente bizarra. Artista da Dança, terrorista de Gênero e entusiasta de um mundo para além da humanidade. Licenciadx em Educação física e Mestrx em Educação (UFPR) e Doutorandx em Performances Culturais (UFG). Integrou o corpo docente dos cursos de Dança da FAP-UNESPAR, onde coordenou o Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH).

Mulheres insubmissas, corpo território: insurgências e manifestas que sambam suas vozes

Jessica Rodrigues Martins (UFBA)
Márcia Virgínia Mignac da Silva (UFBA)

Comitê Temático Dança, Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades

Resumo: Nossas trajetórias de vida e existências são tecidas em redes, conectadas e inter-relacionadas desde os macroprocessos históricos, político-socioeconômicos e culturais, como também nas microesferas, onde o pessoal é também político. Por vivermos num sistema neoliberal que se instaura através de necropolíticas, produções perversas de desigualdade e violências estruturais e simbólicas, os corpos em situação de subalternização e marginalização não têm escolha de escape. Aqui destacamos as mulheres que mandigam a vida, em movências de existências. Neste sentido, esta comunicação objetiva apresentar a pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Dança/UFBA, com a dança e o canto, como constitutivos mútuos. O objeto da investigação é o samba, entendido como uma linguagem afrodiaspórica e, portanto, ação artística-política na reproposição do corpo-território em criações, resistências, (sobre)vivências e continuidade, com mulheres em situação de rua na cidade de Salvador. O estudo prioriza o corpo que samba por entre as esquinas e ladeiras, em seus fluxos afrodiaspóricos – movimento, canto, rezo e verbo entoado em síncopas, fazendo da música movência do corpo dançante no mundo. Nas intersecções, diálogos e (des)encontros, as abordagens metodológicas encruzam diferentes pistas cartográficas, que relacionam escrita de diário de bordo, escrevivências, entrevistas semi-estruturadas, análise de dados e análise de conteúdos qualitativos, fundamentada em revisões bibliográficas de cunho feminista decolonial nas escritas de “mulheridades”.

Palavras-chave: MULHERIDADES. RUA. DANÇA. CANTO. CORPOREIDADE.

Abstract: Our life trajectories and existences are woven into networks, connected and interrelated from historical, political-socioeconomic and cultural macroprocesses, as well as in microspheres, where the staff is also political. Because we live in a neoliberal system that is established through necropolitics, perverse productions of inequality and structural and symbolic violence, the bodies in a situation of subalternization and marginalization haven't choice of escape. Here we highlight the women who “mandingam” the life, in moviments of the existences. In this sense, this communication aims to present the master's research developed in the Graduate Program in Dance/UFBA, with dance and singing as mutual constitutives. The object of the investigation is samba, understood as an Afrodiasporic language and, therefore, artistic-political action in the reposition of body-territory in creations, resistances, about experiences and continuity, with women in street situation in the city of Salvador. The study prioritizes the body that samba sings between the corners and slopes, in its afrodiasporic flows – movement, singing, rezo and verb intotoado in syncopas, making the music moving the dancing body in the world. In intersections, dialogues and meetings, methodological approaches cross different cartographic

clues, which relate logwriting, “escrivivência”, semi-structured interviews, data analysis and qualitative content analysis, based on bibliographic reviews of a decolonial feminist nature in the writings of “mulheridades”.

Keywords: WOMEN'S. STREET. DANCE. SINGING. CORPOREITY.

1. Pés no Chão, Cócoras pro Mundo

O arcabouço sócio-político-econômico-cultural e suas estruturas funcionais ainda contém elementos herdados historicamente que evidenciam relações hegemônicas, marcada por trajetórias políticas caracterizadas pelo abuso de poder – governos ditatoriais, coronelista, escravocrata. Toda essa trajetória deixa resquícios e dívidas históricas como povo brasileiro – em especial com o povo negro e indígena. Considerando o novo contexto da crise sócio sanitária do Covid-19, estudos de IPEA (2020) alerta aumento considerável da população de rua, além de ficarem ainda mais expostos ao vírus.

Nosso cotidiano é o reflexo de processos sócio históricos locais e globais interconectados e interdependentes em todas as dimensões humanas. Hoje vivemos em um momento de muitas incertezas sobre o nosso futuro. Temos muitas demandas e desafios, especialmente em relação às pessoas e comunidades que sofrem os efeitos mais perversos das desigualdades e das exclusões resultantes dos grandes sistemas de dominação e exploração, que retroalimentam esses efeitos – o patriarcado, o colonialismo e o capitalismo (SILVA, 2019, p. 173).

A existência de pessoas em situação de rua, ocupando as ruas, traz na própria denominação ‘rua’ a marca do estigma, do preconceito e da exclusão a que são submetidas, além de evidenciar a profunda desigualdade e exclusão dessas pessoas nos processos sócio-político e econômicos. “Como princípio fundador da democracia e dos direitos humanos, igualdade não significa homogeneidade. Daí o direito à igualdade pressupõe o direito à diferença” (BENEVIDES, 2007, p. 337).

Esta engrenagem neoliberal que nos insere nesta lógica inesgotável de produtividade, corpos dóceis e obedientes (CASTRO, 2017), também é responsável por produzir silenciamentos e violências simbólicas e estruturais. Apesar dos atravessamentos graves que acercam a desigualdade e vulnerabilidade econômica, a “coisificação” e invisibilização destas pessoas, especialmente das pessoas negras são alarmantes. Considerando as dívidas históricas produzidas nos processos de escravização que desumaniza a população negra, os estudos realizados pelo IPEA

(2020) indicam que, entre as pessoas em situação de rua, a proporção de negros (pardos somados a pretos) é substancialmente maior (67%) do que a proporção encontrada na população em geral (44,6%).

Ao considerar a conjuntura em “ser mulher” nas ruas, se abrem outras perspectivas e complexidades. Gestada em contextos de parição pluriversal, por entre labutas, (contra)fluxos e manifest(a)s do vermelho que se escorre do seu corpo, ser/fazer-se mulher e em experiências de “mulheridades”, suscita um corpo manifesto em desobediência para se bem viver nesta constituição civilizatória patriarcal, racista, classista, homofóbica. Segundo Letícia Nascimento, “utilizo o termo “mulheridades”, e não “mulher”, no singular, para demarcar os diferentes modos pelo quais podemos produzir estas experiências sociais, pessoais e coletivas” (NASCIMENTO, 2021, p. 20).

Ao tecer esta tapeçaria entre relações político culturais, interseccionalidade (AKOTIRENE, 2019) e corpo, também se evidencia por diversas referências de campo teórico e prático, que as mulheres sofrem preconceitos, abusos sexuais, violação de seus direitos, dentre outros. Considerando os contextos em que as capacidades, liberdades e exercícios de poder das mulheres sobre seu próprio corpo e direitos civis são muitas vezes suprimidos e cerceados nesta ordem neoliberal (OYEWÙMÍ, 2018), estas corpos dissidentes navegam por entre os desafios e potências das trajetórias, histórias e memórias singulares em se pensar, fazer, ser e conceber a vida. Experiências fronteiriças estas que permeiam questões como: Quais as deformações, desafios e potência estas mulheres manifestam em seu corpo-território?

A partir dos pensamentos decoloniais e experiências corpadas na diáspora, Beatriz Nascimento (RATTS, 2006) propõe referências e experiências que carregam valores afro-civilizatórios em continuidade. A diáspora vista como um espaço em descontínuo, caracterizada em rupturas violentas na experiência e constituição dessas sujeitas advindas destas muitas Áfricas, exige estudos cuidadosos, que possam alargar horizontes frente a essa rede de forças de supressão da vida em sua diversidade. Neste sentido, o desejo é compreender e conceber o *corpo-território*, conceito fundamentado por Nascimento, lugar possível onde se vive a latência, presença, trajetórias de vida e capacidades de ser atriz/transformadora de sua história e de mundo: “O corpo é também pontuado de significados. É o corpo que ocupa os espaços e deles se apropria [...] O corpo é

igualmente memória” (RATTS, 2006, p. 68).

Das partituras, movências, fricções, afrontes e vozes, estes movimentos estão correlacionados a cada sujeita em suas existências singulares nas micro e macro esferas, onde o pessoal também é político. A dança enquanto ação artística política, encorpa movências e vozes potentes e urgentes, por abrir possibilidades de fomentar, elaborar e cocriar espaços e relações em que o corpo seja território poroso, sensitivo, crítico e poético. E portando instaurar uma agência negra afroperspectivada, cujo a arte tem uma função social fundamental, como ativismo, comprometida com as transformações ontológicas e a luta antígenocida (NJERI, 2021).

Neste sentido, a pesquisa de mestrado em curso no Programa de Pós-Graduação em Dança, propõe apresentar a dança e a voz, como constitutivos mútuos, com destaque para o samba como uma linguagem afrodiaspórica. E, portanto, entendendo-a em seu aspecto, civilizatório e emancipador estético-filosófico. Pois, de acordo com Aza Njeri (2021) ao citar a professora Azoilda Loretto da Trindade, propõe que a arte negra carrega em si valores afro-civilizatórios, que são a base da resistência para a sobrevivência, permanência e continuidade.

*Quando eu canto é pra aliviar
meu pranto e o
pranto de quem já tanto sofreu
(...) Canto para anunciar o dia
Canto para amenizar a noite
Canto pra denunciar o açoite
Canto também contra a tirania
Canto porque numa melodia
Acendo no coração do povo
A esperança de um mundo novo
E a luta para se viver em paz!”
(João Nogueira e Paulo Cesar Pinheiro)*

O samba acontece em roda, numa praça, na esquina, na areia da praia, ao som do pandeiro ou qualquer balde que possa virar tambor. O samba tem sua raiz ancestral, afrodiaspórica. O samba que dança, também canta suas histórias, essa oralidade, a palavra como pulsão de vida (KI-ZERBO, 2010). É no samba que muito se canta a tristeza em sua alegria incisiva. É o samba também que deixa marcas de resistência frente aos abusos de poderes e faz da sua dança, canto e roda espaço de libertação, celebração. O samba é a encruza que afronta o profano, que gargalha a madrugada. É onde o corpo é festa!

2175

Fundamentada na epistemologia fronteiriça decolonial, onde o pensar,

sentir e fazer “habita a fronteira, sente na fronteira e pensa na fronteira do processo de desprender-se e resubjetivar-se” (MIGNOLO, 2017, p. 19), por entre fios, nós, retalhos, texturas e agulhas, compreender as possíveis articulações do conceito encruzilhada, este entre-lugar, ponte, ponto de encontro, intersecções, possibilidades e confronto, que o samba encruza com mulheres em situação de rua. “As encruzilhadas são campos de possibilidades, tempo/espço de potência, onde todas as opções se atravessam, dialogam, se entroncam e se contaminam” (JUNIOR, 2018, p. 75).

Nessa coexistência de caminhos, a rua, para além de um lugar de circulação entre espaços privados, é também um espaço em si, tão pulsante e produtor de realidades como qualquer outro, concebendo possibilidades do “dançar” a vida. A dança desse corpo que se move nas ruas podem ser compreendidas pelas mandingas em expressão e criação. Mandinga é um conceito negro epistemológico proposto por Kassandra Muniz (2021) que compreende a linguagem corporal como maneiras de expressão de reexistências, assim sendo possível conceber o dançar neste binômio entre samba e voz, como estratégias corpo-políticas de avivamento: “Rimar, dançar, grafitar, mixar, trocar ideias batalhando por formas de agir no mundo por meio da linguagem” (MUNIZ, 2021, p. 277).

Quais são as articulações, afetações e mandingas de resistências e existências estas mulheres experienciam através do samba? Quais diálogos podem existir entre a celebração e as mandingas do samba como estratégias de sobrevivência e bem viver?

Nessa tessitura das mandingas pelas encruzas, este corpo que é território primeiro para o fazer dançar, é também corpo que expande seu fôlego e articula sua boca ao entoar um canto. Neste mesmo corpo-mulheridades, latente de saberes e teimosias, se habitam ousadias e insubmissões, tão sutis e também vivas como lampejos na escuridão, que ainda por entre as tramas das violências cotidianas, estas mulheres seguem te-sendo dramaturgias possíveis para seguirem vivas.

2. Nos queremos vivas!

na vida de uma comunidade, o processo de substituição não começa ou termina, mas sim, continua como lacunas reais ou pressentidas que ocorrem na rede de relações que constituem o tecido social. Nas cavidades criadas pelas perdas, seja pela morte ou seja por outras formas de vacância, penso que os sobreviventes tentam criar alternativas satisfatórias (MARTINS, 2003, p. 67).

Algumas pistas de cuidados e responsabilidades político-sociais enquanto pesquisadora é questionar e buscar compreensões acerca dos pontos de partida: Quem sou? De onde vim? O que me move? Quais privilégios e opressões sofrem o meu corpo? Quais estratégias e mandingas movem meu corpo-território imersa nesta ordem neoliberal? Jéssica, Jé, Jez, Jé Ilê, *beiramar*, Bizunga, Jéssica Rodrigues, gosto de ser chamada dessas maneiras (e também outras). Filha de Teresa e Ezequiel, neta do “vozinho” Lázus, Nica, Georgina, João, Bisneta de Rita, benzedeira da fita vermelha na cabeça. “Cria da quebrada”, a rua pintada de asfalto fez escola em minha infância e segue me movendo a lugares, desejo e receios em como se compõe a vida nesse concreto que tanto brota vida. Nascida nas periferias do interior de São Paulo sou uma mulher cis branca com a ancestralidade bem diversa, característica de Brasil: branca, negra, indígena.

Por entre as tramas político culturais que me atravessam, me movo por entre inquietações, estudos bibliográficos e a flor da pele sobre os significados e ações acerca da branquitude, as complexidades interseccionais e marcadores político-sociais: Quantas vezes a polícia me parou? Quantas oportunidades me foram arrancadas por ser filha de faxineira? Quanto sangue se é derramado por ocupar um corpo compreendido como mulher? A sede de cocriar uma pesquisa política artística decolonial, tecendo redes com mulheres que vivem em situação de rua, compõe e dialoga na busca de juntas (re)criar, (re)lembrar, (re)aprender a mandingar a vida à partir da dança e música enquanto corpo-território e em relação de/para/com o mundo.

Existir é ação corpórea primeira e urgente para se produzir, criar e/ou transformar estratégias de bem viver. Freire salienta a vida como projeto inconcluso de si como condição de existência, condição esta que se caracteriza pela movência, segundo ele "para ser tem que estar sendo" (FREIRE, 1983, p. 42). Estas mulheres que neste presente projeto se encontram/ocupam as ruas, certamente trazem consigo redes de pertencimento, danças, ancestralidade, memórias, grupos identitários, famílias que, defronte a essa rede complexa de forças, que produzem silenciamentos e esvaziamentos de sentidos e pertenças, são reduzidas a indivíduos indigentes e marginalizados. Ainda assim, nestes contextos de tensões adversas, estas mulheres tecem caminhos que produzem vida, movimento e saúde.

É preciso existir para que haja as possibilidades de resistir. À medida que nos permitimos e criamos oportunidades de sensibilizar, despertar, acordar esse 2177

corpo ao estado de porosidade à vida, se pode perceber a condição de estar vivo numa perspectiva biológica, social, política e também poética. O corpo como ato de dança, é quem se move no tempo-espaço, (re)cria, (des)constrói, (re)significa e, é somente a partir deste corpo físico vivo que podemos experimentar a vida, compreendendo suas múltiplas dimensões que este corpo que respira, digere, se movimenta, também pode pensar, fazer escolhas, tatear o mundo. Ato e/ou condição de se afetar e ser afetada, ser/estar vulnerável em sua potência de escutar, perceber, pausar e se mover – junta – num tempo espaço ao qual ocupa. Esta qualidade de “afetar-se” tem a vê com a qualidade da experiência que segundo Bondía, “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21)

As linguagens manifestas corpóreas – sambar o corpo, voz, dança, ginga, histórias de vida, rezos, cantos, memórias - compreendidas como mandingas, vem com a intenção de “entender como a população negra vem fazendo para reexistir desde que o mundo colonial se apoderou de nossos corpos” (MUNIZ, 2021, p. 282), o riso também como teimosia.

Penso o corpo e a voz como portais de inscrições de saberes de várias ordens. O corpo em performance é, não apenas, expressão ou representação de uma ação, que nos remete simbolicamente a um sentido, mas principalmente local de inscrição de conhecimento. Conhecimento este que se grafa no gesto, movimento, coreografia, nos solfejos da vocalidade” (MARTINS, 2003, p. 66).

Esta investigação que compõe, dialoga e fomenta o binômio da dança e do canto através do samba, vislumbra a dança como um relevante dispositivo político de potência, mandinga e avivamento às sujeitas que vivenciam de modos tão crus a necropolítica genocida/suicida presente em nossa sociedade. O samba, sincopando o canto e o corpo, sonoridade que acentua contratempos, que faz saltar os pés, no balanço da voz na ginga, faz deste chão áspero, celebração. Um convite à festa, a celebração pode ser compreendida como dispositivo de (sobre)vivência, re(x)istência e continuidade enquanto potência do desejo. Na roda, na esquina, na gira, mover o corpo a estas danças, cantos, sambas e mandingas que se compõem juntas mesmo estando só, movências que presentifica as trajetórias, sentires e afetações vivas: “nos queremos vivas!”

3. Como tatear essas pisadas: redes de criações

As tramas de criação de redes e estratégias para o desenvolvimento desta pesquisa, a princípio correlacionam e encruzam diversas abordagens metodológicas, com o intuito de alargar vivências que acolham, valorizem e ascendam as singularidades de cada pessoa participante, considerando as movências que são corpadas em continuidade diaspórica, resistência, sobrevivência.

Porque para sobreviver nesta boca de dragão que chamamos américa, tivemos que aprender esta primeira lição, a mais vital, e não se suponha que fossemos sobreviver. Não como seres humanos. Nem se suponha que fossem sobreviver a maioria de vocês, Negras ou não. E essa visibilidade que nos faz tão vulneráveis, é também a fonte de nossa maior fortaleza (LORD, 2019, p. 53).

Existir e resistir enquanto mulher nesta estrutura patriarcal são manifestos de coragem e potência, pois mesmo diante das atrocidades cotidianas e “chão de morte” instituído, estas mulheres em suas diversidades trazem consigo recursos para se manterem vivas, vivas em desejo, memórias eem produção de saberes. Recursos afrodiaspóricos que abrangem corpo fechado (proteção à violência), candeeiro aceso (sensibilidade porosa à experienciar a vida), celebração enquanto desobediência ao sistema imposto e ginga enquanto afeto através deste corpo que se move em dança e canta o/no mundo.

Inspirada em Hampaté Bá (2010), a voz e a palavra são vibrações que carregam em si forças vitais, memórias, saberes, cultura e ancestralidade. Neste sentido, compreendendo o cantar e o dançar como manifestações que ocupam o corpo como base de ação/criação, esta pesquisa deseja construir diálogos que correlacionam a oralidade e escrevivências com as partituras das danças e cantos produzidas por estas mulheres, acendendo luzes e significados acerca da importância e saberes destas mulheres que estão vivendo em situação de rua.

A rua enquanto espaço público de afronte e transgressão para produção de vida, oferece e exige dinâmicas, corporeidades e ocupações pessoais e coletivas específicas para se manter viva, do mesmo modo é lugar tão pulsante e produtor de realidades como qualquer outro. Neste sentido, o estudo do corpo que samba por entre as esquinas e ladeiras vai de encontro às encruzadas, possibilidades e atravessamentos, que o samba enquanto linguagem afrodiaspórica, reside em suas diversas expressões através do canto, do ponto, do rezo, do verbo entoado em

síncopas, fazendo da música movência do corpo no mundo. Nas intersecções, diálogos e (des)encontros, as abordagens metodológicas pretendem encruzar diferentes pistas cartográficas, que relacionam escrita de diário de bordo, escrevivências, entrevistas semi-estruturadas, análise de dados e de conteúdos qualitativos, fundamentada em revisões bibliográficas de cunho feminista decolonial, como Beatriz Nascimento(2006), Bell Hooks (2013), Oyewumíó (2018), Aza Njeri(2021), Glória Anzaldúa (2000), Sodré (1998), dentre outras referências pertinentes à pesquisa. Das estratégias possíveis para a pesquisa de campo acontecer é construir vínculo/redes de apoio e encontros com o movimento nacional da população de rua da bahia (MNPR/BA), onde sua sede se encontra no Pelourinho, espaços/celebrações publicas como o samba de rua no pelourinho, assim como com parceiros que possam integrar órgãos públicos como Creas Pop de Salvador, dentre outras possibilidades a tecer nas vivências.

Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. Sueli Carneiro ; Pólen, São Paulo, 2019.

ANZALDUA, G. "Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo". Trad. Édina de Marco. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000b.

BENEVIDES, N. V. Direitos Humanos: desafio para o século XXI. **Revista Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teóricos e metodológicos**, João Pessoa: Editora Universitária, p. 335-350, 2007.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n. 19, p. 20-28, 2002.

CASTRO, D. P. **Mobilidades errantes, corpos vulneráveis: o Contato Improvisação além da técnica**. Rio de Janeiro, 2017.

CHARREU, L. V.; A cartografia e a artografia como métodos vivos de investigação em arte e em educação artística. **Revista Diacritica**, v. 33, n. 1, p. 87-103, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: [ORG] KI-ZERBO, J. **História geral da África I: Metodologia e pré-história da Africa – 2 Ed.rev.** Brasília: UNESCO , 2010.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

2180

JUNIOR, L. R. R. Pedagogias das encruzilhadas. **Revista Periferia**, v.10, n.1, p.71-88, Rio de Janeiro, 2018.

LEITE, V. C. O; NOLASCO, E. C. Conceição Evaristo: Escrivências do Corpo. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, ed. especial, mai. 2019.

LORD, A. **Irmã Outsider/ Audre Lord**. Tradução: Stephanie Borges. 1º Ed. Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2019.

MARTINS, L. Performance Da Oralitura: Corpo, Lugar De Memória. **Letras**, [S. l.], n. 26, p. 63-81, 2003.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Revista EPISTEMOLOGIAS DO SUL**, Foz do Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MUNIZ, K. Linguagem como mandinga: população negra e periférica reinventando epistemologias. In: [org] Ana Lucia Silva Souza. **Cultura política nas periferias : estratégias de reexistência**. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2021, p. 273-288.

NASCIMENTO, L; **Transfeminismo**; Editora Jandaíra, 1 ed., São Paulo, 2021.

NJERI, A. Valores afro-civilizatórios e ativismo: Um direito à arte e a negritude. In: [ORG] VIEIRA, R.S.; MUNIZ, V.C.; **Direito, arte e negritude**; recurso eletrônico p. 19-25, Porto Alegre: Fi, 2021.

OYEWÙMÍ, O.; DE FREITAS NETO, L. ; PINHO, O. Visualizando o corpo: Teorias ocidentais e sujeitos africanos. **Novos Olhares Sociais**, v. 1, n. 2, p. 294-317, 2018.

RATTS, A. **Eu sou atlântica**: Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo, Imprensa Oficial, 2006.

SILVA, C.R.; MORRISON, R.; CALLE Y.; KRONENBERG F. Terapias Ocupacionais do Sul: demandas atuais a partir de uma perspectiva socio-histórica. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 172-178, 2019.

SODRÉ, M. **Samba**: O dono do corpo. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Mauad, 1998.

TEDESCO, S. H.; SADE, C.; CALIMAN, L. V. A entrevista na pesquisa cartográfica: A experiência do dizer. **Fractal. Rev. Psicol.**, Niterói, v. 25, n.2, p. 299-322, 2013.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **“População em situação de rua cresce e fica mais exposta à Covid-19”**, 2020.

Disponível em: População em situação de rua cresce e fica mais exposta à Covid-19 (ipea.gov.br). Acesso em: 04 jun. 2022.

Jessica Rodrigues Martins (UFBA)
E-mail: jessicarm3@yahoo.com.br
Graduada em Licenciatura em Música/UFSCar-SP
Mestranda em Dança/PPGDANÇA-UFBA
Artista educadora

Márcia Virgínia Mignac da Silva (UFBA)
E-mail: marcia.mignac.silva@gmail.com
Professora Adjunta da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia Docente
dos Cursos de Graduação, Especialização e Pós-Graduação (PPGDANÇA)
Mestre em Dança/PPGDANÇA-UFBA
Doutora em Comunicação e Semiótica/PUC-SP

Danças gordas contemporâneas: corpos em crise

Leidiane Pereira da Silva (UFBA)
Joubert de Albuquerque Arrais (UFCA / UFBA)

Comitê Temático Dança, Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades

Resumo: Este trabalho pretende compartilhar uma pesquisa acadêmica de dança em andamento, iniciada em março de 2021, sobre corpos gordos na dança (SILVA, 2021). Como desdobramento questionamos o que chamamos de danças gordas contemporâneas, e nomeamos duas obras artísticas para a cena enquanto dramaturgia dançantes. A partir das configurações cênicas das artistas Gal Martins – *Engasgadas, um ensaio para regurgitar o mundo* (2021), com seu grupo Zona Agbara; e Jussara Belchior – *Peso Bruto* (2017), evidenciam-se mulheres artistas gordas na cena da dança contemporânea, dentre elas, as que evidenciam corpos fora do padrão como *corpos em crise* (GREINER, 2010) e *duplo vínculo* (HABIB, 2020, 2021), e continuando no interesse de investigar e expandir a compreensão de obras de dança contemporânea de mulheres artistas gordas que tensionam o debate sobre corpos específicos e outras dramaturgias corporais de dança.

Palavras-chave: DANÇA GORDA CONTEMPORÂNEA. DUPLO VÍNCULO. CORPO EM CRISE. GAL MARTINS. JUSSARA BELCHIOR

ABSTRACT: This work intends to share an academic dance research in progress, started in March 2021, on fat bodies in dance (SILVA, 2021). As an unfolding, we question what we call contemporary fat dances, and name two artistic works for the scene as dancing dramaturgy. Based on the scenic settings of artists Gal Martins – *Engasgadas, an essay to regurgitate the world* (2021), with her group Zona Agbara and Jussara Belchior – *Peso Bruto* (2017). Evidencing fat women artists in the contemporary dance scene, among them, those that show non-standard bodies such as *bodies in crisis* (GREINER, 2010) and *double bond* (HABIB, 2020, 2021) and thus, we still in the investigation with the interest in expand the understanding of contemporary dance works by fat women artists that tension the debate about specific bodies and other body dance dramaturgies.

Keywords: CONTEMPORARY FAT DANCE. DUPLO VÍNCULO. CORPO EM CRISE. GAL MARTINS. JUSSARA BELCHIOR.

1. Corpo gordo que dança como “corpo em crise”

Este artigo dá continuidade às discussões de pesquisa de mestrado acadêmico em dança sobre/com *corpos gordos na dança* (SILVA, 2021), iniciada em março de 2021, desdobrando as discussões sobre o que agora nomeamos como *Danças Gordas Contemporâneas*. Trata-se de uma nomeação que dialoga e

ensiona as ditas danças contemporâneas, no contexto brasileiro, a partir de configurações cênicas de duas artistas brasileiras: Gal Martins (SP) e Jussara Belchior (SC).

A intenção é identificar e traçar algumas compreensões da dramaturgia dos corpos gordos que dançam na perspectiva de problematizá-los enquanto *corpos em crise* (GREINER, 2010). Para isso, nosso pressuposto é que a crise que se instaura nestes corpos gordos que dança é marcada pela interseccionalidade de saberes e que operam *redes de desestabilização* no entendimento dos corpos específicos e fora do padrão hegemônico.

Isso porque a cognição depende da experiência corporal. As nossas capacidades, sejam elas quais forem, são materializadas e constituídas pelos contextos biológico, psicológico e sociocultural de modo inseparável. Tanto as ações visíveis como as invisíveis dizem respeito aos processos perceptivos e sensoriomotores (GREINER, 2010, p. 51).

A crise, assim, pode ser percebida de várias maneiras: a crise psicológica, a pressão social, o medo de errar, culminando na discussão sobre a crise que se instaura no corpo quando este se move e dança na/como cena. Nesse sentido é que compreendemos que corpos artistas gordos instauram crises, porque se engendram de ambivalências e interseccionalidades no modo como seus corpos se organizam na cena, São corpos que evidenciam questões relacionadas à gordofobia, não somente pela opressão que sofrem, e também pelo tensionar o saber/poder dançar hoje e a produção do corpo biopolítico nesse dançar “gordo”.

A produção do corpo biopolítico é, por assim dizer, a contribuição do poder soberano, mas existe um vínculo secreto entre o poder e a vida nua. Quando Aristóteles diferenciava entre viver (zên) e viver bem (êu zên), propunha a política como o lugar em que o viver devia se transformar em viver bem. Havia, portanto, a necessidade de politizar a vida nua (GREINER, 2010, p. 34).

Desse modo, corpos gordos que dançam deslocam nossa percepção para outros padrões corporais e outros modos do corpo dançar, na constatação dos discursos vigentes sobre o que vem a ser uma corporalidade dançante. Tal crise, segundo Greiner (2010), é da ordem das instabilidades que, no caso das situações gordofóbicas, na qual elegem quais padrões corporais serão valorizados e legitimados. Especificamente na dança, o corpo gordo não é percebido como um corpo possível para dançar e, contrariando essa realidade opressora, corpos artistas gordos mostram que são corpos específicos e com singularidades políticas de

existência e resistência, potencializando interlocuções críticas com a sociedade.

A ação de dançar para o corpo gordo, diferente do corpo magro (padrão eleito como o corpo apto a dançar), torna-se resistência no ativismo predominante de mulheres gordas que são vistas e percebidas fora do padrão e, justamente por estarem fora do padrão, tensionam os vigentes padrões estéticos de beleza social e midiaticamente difundidos em termos de corpo-imagem e corpo-dança. Nisso desafiam os ditos pressupostos de qual corpo pode dançar e qual corpo não pode, e assim configuram corpos em crise como corpos de protesto.

2. Duplo vínculo em corpos gordos na dança

Pensar os corpos gordos que dançam como corpos em crise desdobra-se noutra discussão, relacionada ao *duplo vínculo* (HABIB, 2020), considerando-os dispositivos de contradições, paradoxos e dilemas entre corpo que dança e corpo que vivencia opressões estéticas em suas existências.

A expressão duplo vínculo é a designação de situação em que um sujeito recebe duas ou mais informações conflitantes e paradoxais em simultâneo, uma negando a outra. Um acerto em uma resposta a uma dessas informações resulta conjuntamente em falha nas respostas às outras. Isso torna qualquer resposta possível automaticamente equivocada (HABIB, 2020, p. 189).

Logo, o duplo vínculo se estabelece em situações nas quais corpos que fogem aos padrões hegemônicos, os ditos corpos esbeltos, de tons de pele claros, gêneros e/ou estabelecidos, sendo eles colocados como armadilhas presentes na sociedade, em que as pessoas que não fazem parte de um grupo dentro dessa hegemonia, sofrem as perseguições opressivas vindas muitas das vezes de grupos priorizados pelas proximidades com os padrões impostos. Essas armadilhas capturam esses corpos em circunstâncias contraditórias, oferecendo simultaneamente contrapartidas produtoras, como bons cachês e visibilidade midiática, e contraproducentes, como invisibilidade ou rejeição.

Habib (2021) cita várias instâncias biopolíticas dessas armadilhas duplas que identificamos, no caso do corpo gordo que é nosso objeto/sujeito de pesquisa, que colaboram para uma percepção crítica dos corpos que dança na cena e no que defendemos como danças gordas contemporâneas quando estas estão coimplicadas com o ambiente da qual faz parte. Tais instâncias, segundo o autor,

são: invisibilidade e hipervisibilidade; (não) presentificação e representação; infantilização e emancipação; hipersexualização e repulsa; hiperantropomorfização e desumanização; exotificação e abjeção; dentre outros.

Com tais instâncias, expandimos as possibilidades de uma *crítica coimplicada* (ARRAIS, 2013) na relação da dança com outra noção de “contemporâneo” para uma posição engajada do processo de mudanças internas e externas do próprio corpo e do espaço, de que corpos em crise demonstram o duplo vínculo que tal crise evidencia.

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo (AGAMBEN, 2009, p. 59).

Daí vem algumas afirmações. Há diversas maneiras de pensar quando as pessoas procuram se manifestar de acordo com um determinado grupo que lhe favorece no sentido da companhia, do dizer você não estar só nesse caso seria de fundamental importância ressaltar a igualdade. O direito que tem um corpo magro (muito magro) é o mesmo que tem um corpo gordo (muito gordo, obeso), e ambos questionam os extremos da nossa sociedade que despolitiza corpos pela estética.

Mas é fato: são os corpos gordos, principalmente, os corpos mulheres que mais sofrem as opressões e pressões imagéticas que se tornam corpo.

3. Do que falamos quando dizemos “danças gordas contemporâneas”?

A contemporaneidade da dança e a produção artística de danças contemporâneas mostram uma conexão com as discussões da atualidade como outras formulações artísticas para a cena enquanto dramaturgia dançantes no que é dançado e no discurso que emerge da experiência do dançar.

A partir das configurações cênicas das artistas Gal Martins¹ e seu grupo Zona Agbara com *Engasgadas, um ensaio para regurgitar o mundo* (2021) e Jussara Belchior² com o solo *Peso Bruto* (2017), podemos perceber que o dizer “dança gorda

¹ Pensadora em dança, atriz, arte educadora, gestora cultural, cientista social e Doutora Honoris Causa pela Febraica – 2022. Em 2002 criou a Cia Sansacroma, grupo paulistano de dança contemporânea. Em 2016, criou o Zona Agbara, grupo de dança contemporânea com mulheres gordas.

² Bailarina gorda, diretora, coreógrafa e pesquisadora de práticas e escritas em dança contemporânea. Atualmente Doutoranda pelo PPGT – UDESC e Mestre em 2017 pelo mesmo programa. Sua pesquisa acadêmica é interdependente de sua prática artística, voltada a investigação

contemporânea” é uma postura política e interseccional de reivindicação artística por lugares de existência e criação na dança, questionando a gordofobia no que esta estrutura as ausências e presenças do corpo gordo na sociedade e na cena artística.

Até a expressão “dança gorda” demarca uma interseccionalidade se pensarmos seu *lugar de fala* (RIBEIRO, 2017) como lugar de dança. Funciona como um objeto artístico, político, questionador e didático, criado com o pensamento de inclusão e visibilidade e quebra de paradigmas impostos às pessoas acima do peso “ideal”. Nessas circunstâncias, se falamos dança gorda como estratégia de politização do corpo que dança, o que se explana e se apresenta é um conjunto de possibilidades investigativas no campo das artes do corpo, justamente para abrir possibilidade de subversão aos preceitos impostos, com relação a autonomia dos indivíduos gordos de ocuparem espaços inviabilizados para pessoas gordas, tidas como incapazes de produzir e fazer da cena, em específico, a área da Dança em seus diversos modos de organização (estilos, gêneros e ritmos).

É importante dizer que o primeiro espetáculo que utilizamos como base para as nossas discussões, trata-se do *Engasgadas, um ensaio para regurgitar o mundo*, em 2020 com o *Zona Agbara*, (apresentado via *Youtube*), grupo de dança formado por mulheres gordas. Sistematizando uma metodologia de formação em dança, denominada *A Dança da Indignação*³, pelo grupo *Cia Sansacroma*. De acordo com a proposta inicial voltada para esses espetáculos, percebemos o quanto de imagens e impressões, foram pertinentes, provocando em nós, sentimentos de conflitos no sentido mais amplo da palavra.

Em seu trabalho *Engasgadas, um ensaio para regurgitar o mundo*, estreado em 2020. Gal Martins e Rosângela Alves⁴ apresentaram durante a pandemia do Corona vírus, pelo edital do Sesc São Paulo *#EmCasaComSesc*. A proposta da apresentação acontece em um condomínio, iniciada com as atrizes interpretando suas performances atrás dessa grade de ferro, passando aos espectadores uma sensação de prisão.

sobre os vieses relacionados aos tabus e preconceitos, vivenciados a partir de seu corpo de mulher gorda.

³ Título inspirado no livro *Dança da Indignação*, pertencente aos autores Gal Martins, Djalma Moura e Rodrigo Reis.

⁴ Atriz e Bailarina participante do elenco *Engasgadas, um ensaio para regurgitar o mundo*.



Fig. 1. Cena do espetáculo *Engasgadas, um ensaio para regurgitar o mundo*. Fonte: Instagram do Zona Agbara. Imagem: Lua Santana.

Descrição da figura: Duas mulheres gordas, negras com cabelo crespo uma usa cordinhas no cabelo de cor roxa a outra está com o cabelo solto, ambas estão de vestido, uma usa a cor verde lodo e a outra com uma cor de vinho. Elas estão em pé com os braços esticados segurando com as duas mãos uma grade de ferro, com vários traçados de ferro, as duas abrem a boca como se estivessem gritando. Ao fundo uma escuridão com apenas iluminação no rosto das duas.

Em seguida, elas começam a experimentarem possibilidades de movimento com os seus braços entre essas grades, como também apoiando-se utilizando o peso de seus corpos. Segurando fortemente, as duas abrem a boca, como se estivessem gritando alto, mas sem emitir som, enquanto dançam em sincronia nas hastes metálicas das grades, para depois utilizarem como portão, abrindo-o, passando a ideia do público adentrarem ao condomínio.

Ambas recuando com o olhar temeroso e caminhando de costas para o fundo da casa, chegam a um corredor, pequeno e estreito. A sensação que passou foi de uma espécie de corrida entre as duas fazendo um trajeto, ambas apoiadas nas paredes. Podemos observar que a primeira bailarina chega ao fundo do corredor primeiro, enquanto espera a outra bailarina, ela toma água. No segundo momento a que chegou primeiro é ultrapassada pela outra bailarina repetindo esse processo em um vai e vem. Depois disso sobem os degraus de uma escada que leva a outros apartamentos, deitando-se sobre a escadaria, usando como percussão, algumas partes do corpo, como por exemplo, sua barriga (suas “banhas”).

Com essa mobilidade geram ritmos sonoros agregando sons vocálicos como se fossem gritos preso na garganta, aos poucos verbalizando “Vizinho eu não vou mais engolir” e “Eu não engulo esse mundo indigesto nunca mais”. Elas se deslocam para outro espaço cênico, iniciando um tipo de ritual em que bebem água, enxugam o suor uma da outra e dançam juntas brevemente como uma preparação sagrada em forma de benzedura. Ao se separarem desse momento, uma dança enquanto a outra prepara uma bacia com água e ervas, para em seguida inverterem está ação. Depois de preparado essa mistura de água e ervas elas trocam as bacias uma da outra e utilizam como instrumento de purificação, banhando-se. Ao término da dança com as bacias nas mãos dizem a seguinte fala “Não a gordofobia” e “Não a hipersexualização da mulher preta e gorda”. E finalizam o espetáculo abraçando as suas respectivas bacias.

Dado esta descrição sobre o espetáculo *Engasgadas, um ensaio para regurgitar o mundo*, achamos importante complementar as nossas observações acerca desse espetáculo e da posição de autonomia da mulher com o seguinte fragmento da fala enviada por *WhatsApp* da Gal Martins a nós:

[...] Gordas lembrança de um corpo tomado pela infância, onde as lembranças da terra nos levam a plantar no sagrado um couro negro, gordura nossa de cada dia, a flacidez do meu encantar de dedos, e assim vemos nas folhas o desejo e a verdade do vento. Cuidar desses corpos se faz necessário, escutar esses corpos é urgente. Nós mulheres pretas e gordas não aceitamos mais engolir esse mundo indigesto, é preciso soltar esse amargo (MARTINS, 2022, s/p).

Percebo assim, na colocação da fala de Gal Martins que esse engasgo é inevitável, mas é preciso “jogar para fora” esse mal e essa angustia que nos sufoca, para então podermos sobreviver e pulsar nossas existências femininas para o mundo, possibilitando exterminar todo o acúmulo de imposições injustas contra as liberdades das mulheres, desde sempre violadas por princípios tidos como justos, porém exclusivas de elites maioritárias, defendidas pelas leis regentes e em vigor.

A nossa segunda referência, Jussara Belchior. Na sua pesquisa *Peso Bruto*, o corpo gordo também tem um leque de possibilidades que podem ser levadas em ação no tempo e no espaço da cena, como se demonstra nas cenas do espetáculo de mesmo nome, que se autodenomina “bailarina gorda”⁵ e inserida numa produção artística de dança contemporânea. O nome do espetáculo é sua

⁵ Termo criado e utilizado desde 2017 pela própria artista na sua descrição profissional, no mesmo período em que iniciou a pesquisa *Peso Bruto*.

pergunta de corpo e de dança: que peso bruto é esse que se configura na cena? Trata-se de uma mulher com alguns quilos a mais e que não pode fazer dança por ser um corpo gordo e nisso que oprime é também onde pode explorar diversas outras partes que uma magra não pode, assim como pode ocorrer no contraste.

O *Peso Bruto* apresentado em 2017 foi o segundo espetáculo que utilizamos como base para as nossas discussões. Em seu espetáculo a Jussara Belchior, inicia a primeira cena sentada em uma cadeira de plástico, observando o público presente. Em seguida ela começa a ir passando mãos delicadamente sobre as suas pernas e aos poucos inclinava seu corpo fazendo movimentos aleatórios sobre o banco de plástico, como por exemplo, sentando-se nas bordas dele, do banco. Ao colocar seu peso em pequenas partes do banco, notamos as possibilidades de movimento, que a atriz proporcionava ao público, demonstrando grande destreza.

O banco utilizado como elemento cênico, tornou-se experimento de várias interpretações ligadas ao corpo e ao movimento dançante. Notamos também a resistência do banco, cerca de 40 centímetros quadrados. Dado momento, ela naturalmente como em situação cotidiana, despindo-se até a nudez, como se estivesse chegando em casa do supermercado ou do trabalho e estivesse em seu quarto bem à vontade, reproduzindo movimentos violentos, pesados, as vezes ligeiramente leves, seguidos de tremores que partem dos pés à cabeça, demonstrando força e equilíbrio.

Além disso, a Jussara Belchior coordena o seu corpo ao chão com suas pernas na parede, deixando que ela caia de um lado para o outro, dobrando suas pernas de modo contínuo e variados. Dentre os vários momentos cênicos em que a Jussara Belchior, estava em ações físicas, foi percebido o enfoque geral das suas formas corporais através de outros artifícios cênicos, como creme hidratante e iogurte passados a seu corpo, simulando em minhas impressões um banho proporcionando a limpeza da sua pele. Em seus próprios artifícios cênicos de relação entre corpo e solo, percebemos o contato violento e forte de queda brusca e suspensão e deslizamentos sobre o espaço cênico, um legítimo *Peso Bruto*.



Fig. 2. Imagem do espetáculo *Peso Bruto*. Fonte: Conectedance.com.br. Imagem: Cassiana dos Reis Lopes.

Descrição da figura: Mulher branca, gorda com cabelo curto acima do ombro de cor castanho claro, vestindo um sutiã e uma calcinha de cor preta. Ela está de cócoras com braço esquerdo do lado de sua coxa, palma da mão e cotovelo para fora e seu braço direito levantado em forma de curva e seus dedos da mão dobrado para baixo, sua cabeça está em direção a esse braço que está levantado e um olhar fixo para ele. E ao fundo temos uma escuridão com a iluminação em seu corpo.

Ao visualizarmos as movimentações, intenções e discursos através da dança gorda da Jussara Belchior, enfatizamos as abordagens políticas que ela traz à cena, sendo possível nos remeter aos elementos linguísticos postos alegoricamente com a intenção de nos contextualizar perante as imagens e impressões que nos chega por conta das ações dela enquanto mulher atuante da causa gorda.

Jussara Belchior enfatiza e problematiza o banco de plástico como objeto cênico. Piso, parede, figurino preto e uma bailarina gorda. Ela almeja dançar sua própria dança gorda como forma de potencializar seu corpo e dar visibilidade para outros corpos que sejam gordos.

O solo contesta pela metáfora da fragilidade do plástico em diálogo com o corpo gordo, espaços como catracas de ônibus, cadeiras de braços, assentos dos transportes públicos e diversos outros contornos que poderiam ser projetados para serem maiores, mais resistentes ou mesmo inexistentes. Jussara Belchior cria a percepção do gordo no lugar do gordo. Ela evidenciou seu espetáculo *Peso Bruto* como uma urgência contra os padrões de imposição ao corpo, para também entender o próprio corpo dela, neste lugar de dança e fala.

2191

Em ambos os espetáculos de dança, abordados neste artigo, é evidente o

grau de proximidade entre os contextos explorados, que trazem em seus meios, provocações com o uso do corpo, autoaceitação e busca pela autoestima, bem como apresentar seus valores enquanto pessoa que necessita, quebrar os falsos modelos de sociedade, que impõem “regras” do que é belo ou mesmo do que é preconceituoso em respeito a agressões veladas.

Considerações finais

Retomando aqui um pouco das discussões a cima, compreendemos que o corpo gordo é um “corpo em crise” que experiencia situações de “duplo vínculo”, no que foi potencializado com nossa leitura crítica coimplicada com os dois espetáculos de dança de artistas mulheres gordas, Gal Martins e Jussara Belchior, que trazem questões políticas configuradas em suas presenças gordas na cena da dança. Mostramos um pouco que o corpo gordo está dançando e construindo suas danças gordas e dando visibilidade tanto para a palavra “gorda” como emancipação, como também para o corpo gordo que dança em suas dramaturgias do dançar gordo em seus caminhos dançantes.

Tais relações investigativas dialogam com o laboratório de criação “Estudobanhanças”, que fez parte do projeto *Banhanças: estudo para danças gordas* e ocorreu em 2021 e 2022. Foi idealizado e proposto por mim, Leidiane Pereira, tendo Leidiane Santos e Dionara Leite como colaboradoras, as três como artistas de Juazeiro do Norte (CE). Jussara Belchior foi a tutora deste laboratório e acompanhamento crítico de Joubert Arrais, sendo promovido pelo Porto Iracema das Artes, aparelho cultural vinculado ao Governo do Estado do Ceará, ampliando sua abrangência com projetos de cidades do interior (e não apenas da capital Fortaleza) e também com ações afirmativas. Trata-se de um projeto que realizou conexões e experimentos, mobilizando referências a partir de mulheres autoras e artistas que abordam suas danças com dramaturgias corporais fora do padrão vigente.

Acreditamos, assim, que o primeiro passo é reconhecer que você é uma dançarina que pode se expressar e ganhar destaque. Nós (Leidiane Pereira, Gal Martins e Jussara Belchior), dentre outras artistas gordas, precisamos continuar dançando e, concomitante a isso, lutando por aceitação, amando-se à nossa maneira, ocupando espaço de dança e de vida. Pois estudar a dança na perspectiva do corpo gordo na produção artística de dança contemporânea é considerar que

mobilizamos questões processuais sobre corporalidades gordas de dança na contemporaneidade, expandindo as dramaturgias de movimento quando estas são questionadas e contextualizadas pelas situações de gordofobia, a fim de descobrir caminhos para novos/outros saberes gordos.

Ao fazermos isso, nossa intenção é colaborar para a expansão da dança e do dançar também com artistas não-gordos, até mesmo com políticas públicas afirmativas e acessíveis no enfrentamento cotidiano de unir essas forças para construir uma nação mais justa, igualitária e democrática.

Referências

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ARRAIS, J. A. (org.) **Dança com a Crítica**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2013.

GREINER, C. **O corpo em crise: novas pistas e o curto-circuito das representações**. (Coleção Leituras do Corpo). São Paulo: Annablume, 2010.

HABIB, I. G. **Corpos Transformacionais: A transformação corporal nas Artes da Cena**. São Paulo: Hucitec, 2021.

HABIB, I. G. **Corpos Transformacionais: Proposições Decoloniais sobre corpos e diversidades de gênero nas artes da cena**. In: ALMEIDA, S. V.; BRONDANI, J. A.; HADERCHPEK, R. C. (Orgs.). **Práticas decoloniais nas artes da cena**. São Paulo: Giostrip, 2020. p. 183-204.

MARTINS, G. **Engasgadas, um ensaio para regurgitar o mundo**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/RKJOowdEIsY>. Acesso em: 20 ago. 2022.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p. (Feminismos Plurais)

SILVA, L. P. **Corpas Gordas na Dança**. In: CONGRESSO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA - 2ª EDIÇÃO VIRTUAL, 6, 2021, Salvador. **Anais eletrônicos [...]**, Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2021. p. 2220-2225.

SANTOS, J. B. **Peso Bruto**. Jussara Belchior. Santa Catarina, 2017. Disponível em: <https://youtu.be/SWRr6d6ymgE>. Acesso em: 20 ago. 2022.

Leidiane Pereira da Silva (UFBA)

E-mail: leidianepdsilva19@gmail.com

Licenciada em Teatro pela Universidade Regional do Cariri (URCA, 2015-2019).
Mestranda em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade
Federal da Bahia (PPGDança/UFBA, turma 2021). Bolsista Capes desde 2022.
Artista proponente da pesquisa *Banhanças: estudo para danças gordas* (Laboratório
de Dança 2021/22 - Porto Iracema das Artes – Governo do Estado do Ceará)

Joubert de Albuquerque Arrais - coautor / orientador (UFBA/UFCA)

E-mail: joubertarrais@gmail.com

Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo (PUC-SP). Mestre em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).
Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo (UFC). Professor da Universidade
Federal do Cariri (UFCA – Juazeiro do Norte). Professor permanente do Programa
de Pós-Graduação em Dança (PPGDança/UFBA). www.enquantodancas.net

“Vogueando” um grito retorcido contra opressão, a dança de corpos desviantes: Corpo, objeto, mercadoria e a noção de um corpo expandido

Lucelina Nunes Barbosa (INBAL)¹

Comitê Temático Dança, Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades

Resumo: Esta pesquisa revisa o corpo como território decisivo para compreender as relações de poder e gênero na construção de identidades, formas de sexualidades, resistência e libertação, a partir do contexto de apropriações hegemônicas das corporalidades, da lógica social de consumo de signos e do corpo como objeto de consumo segundo as leis da <<economia política do signo>>. Trata-se, assim, de uma aproximação ao corpo a partir da especificidade da dança “vogue” e da noção de corpo não binário. Emerge de repensar as corporalidades a partir de seus conflitos recônditos e ocultos consigo mesma, com o ambiente e com a dança, acompanhada do acúmulo de perguntas geradas nos atalhos da vida dançante. Esta pesquisa atravessa aspectos teóricos e metodológicos feministas da linha de pensamento foucaultiana sobre o poder com foco particular na biopolítica e como o Estado usa certas tecnologias para controlar os agentes sociais e em particular o centro desses corpos abjetos, ou seja, todos esses corpos não hegemônicos, não inteligíveis, que não se enquadram na dicotomia binária masculino/feminino e para os quais não se reconhece a possibilidade de variabilidade e fluidez de gênero, os quais estão particularmente expostos a certos tipos de violência.

Palavras-chave: DANÇA VOGUE. CORPO. GÊNERO. PERFORMATIVIDADES. BALLROOM

Abstract: This research reviews the body as a decisive territory to understand the relations of power and gender in the construction of identities, forms of sexualities, resistance and liberation, from the context of hegemonic appropriations of corporeality, of the social logic of consumption of signs and of the body as object of consumption according to the laws of the <<political economy of the sign>>. It is, therefore, an approach to the body based on the specificity of “vogue” dance and the notion of a non-binary body. It emerges from rethinking corporeality from its hidden and hidden conflicts with itself, with the environment and with dance, accompanied by the accumulation of questions generated in the shortcuts of dancing life. This research crosses feminist theoretical and methodological aspects of the Foucauldian line of thought about power with a particular focus on biopolitics and how the state uses certain technologies to control social agents and in particular the center of these abject bodies, that is, all these non-hegemonic, unintelligible bodies that do not fit into the male/female binary dichotomy and for which the possibility of gender variability and fluidity is not recognized, which are particularly exposed to certain types of violence.

¹ Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. México. Doctorado en Cartografías del Arte Contemporáneo.

Keywords: VOGUE DANCE. BODY. GENDER. PERFORMATIVITIES. BALLROOM

1. Introdução

Esta pesquisa revisa o corpo como território decisivo para compreender as relações de poder e gênero na construção de identidades, formas de sexualidades, resistência e libertação, a partir do contexto de apropriações hegemônicas das corporalidades, da lógica social de consumo de signos e do corpo como objeto de consumo segundo as leis da <<economia política do signo>>.

Trata-se, assim, de uma aproximação ao corpo a partir da especificidade da dança “vogue” e da noção de corpo não binário. Ela emerge de repensar as corporalidades a partir de seus conflitos recônditos e ocultos consigo mesma, com o ambiente e com a dança, acompanhada do acúmulo de perguntas geradas nos atalhos da vida dançante.

As letras aqui dançadas despontam também da pulsão do corpo migrante que em mimese com um novo ambiente gera questões que configuram uma nova forma de habitar o mundo. Em grande parte surge da convivência próxima e íntima com uma diversidade de corpos, ávidos de conhecimento, que geram digressões e reflexões em torno do corpo hoje, especificamente o corpo que dança.

No vogueo das letras reviso também o alcance político da dança “voguing” como espaço heterotópico de fuga dos mecanismos de poder sobre o corpo, mas também como espaço de contenção desses corpos que anseiam um lugar de expressão e “fala” por meio da dança, do vestuário, do gozo, do grito talvez para fugir da opressão, um carnaval de expressividade e derramamento da pulsão contida do ser.

A motivação vem em grande parte desta convivência gostosa e íntima com uma diversidade de corpos dançantes ávidos por degustar e existir, vem também das vivências como pesquisadora, acadêmica, criadora cênica e *performer*. Tal contexto gera questões e reflexões sobre o corpo hoje, especificamente o corpo que dança.

A docência em cinesiologia aplicada à dança contemporânea na Escola de Dança Contemporânea do Centro Cultural Ollin Yoliztli, onde trabalho há 20 anos, foi um dos gatilhos desta pesquisa, intrigante encontrar definições científicas que não coincidiam com as realidades de corpxs do curso. Lembro-me claramente da

ocasião em que revisei o tema estrutura óssea, tipos de pelve e suas respectivas estruturas anatômicas, especialmente dois dxs alunxs da disciplina, Alexis Córdoba y Diego Labra², expressaram a desviante estrutura de sua pelve que não “encaixava” nas especificações científicas. Rimos e refletimos sobre o encapsulado científico e a importância de esgarçar as convicções científicas sobre os corpos. As discussões levantadas nas aulas e no palco foram frutíferas. Alexis e Diego vogueam, ambxs me convidaram para participar de um salão de baile público, esse foi meu primeiro encontro com *vogue* no México.



Fig. 1. Alexis Córdoba/Zymalia Drag. Fonte: Alexis Córdoba. Fotografia Rafael Vázquez.

Para todos verem: Fotografia do Alexis Córdoba/Zymalia Drag com figurino original jeans, de perfil e mãos na cintura, em frente fachada de uma casa antiga branca com grades azuis combinando com o figurino. Na fachada da casa encontramos uma pequena escultura de aproximadamente 50 cm da Nossa Senhora da Guadalupe, padroeira do México.

Desde este encontro, esta expressão da dança tem confrontado muitos dos meus paradigmas sobre o corpo e a dança, um corpo em estranheza, estranho, desviante que ao esbarrar com um novo contexto social, reconfigura e indaga sobre os discursos de poder e dominação aos quais estamos subordinadas em nosso

² Participação dos alunos da Escola de Dança Contemporânea do Centro Cultural Ollin Yoliztli, Alexis Córdoba e Diego Labra, na final da Batalha Voguing na comemoração do Dia Internacional da Dança 2018 da UNAM. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=a3Y5d6LcyjE&t=13s&ab_channel=TVUNAM

cotidiano.

Nostalgia que transforma, deixei naquele passado reconfortante que protejo com carinho na memória, uma parte do meu corpo sensível, dissolvo-me naquele Brasil com saudade. Aquele vestido transparente na pele seminua que expressava um andar confiante sem opressão. Hoje olhares vertiginosos, conservadores e desconfortáveis muitas vezes inundam meu corpo, outros aromas e sabores, olhares incisivos de corpos outros que impõem proibição: "o ambiente me come, o México me engole". Agora encontro outra leitura do mundo, outra leitura do corpo e outra leitura de mim mesma. Deste corpo nascem perguntas que nem sempre posso nomear, cubro elas sob o epitélio que silencia a frustração. Só a dança e o movimento possibilitam o grito evasivo da opressão, só o corpo em seu ritmo mais íntimo e sutil possibilita a tímida sensação de liberdade secreta. A dança tem sido para mim uma linguagem comunicante, naquela jovem timidez, encontrei nela um túnel de comunicação com o mundo. Pensei, brinquei, senti, resisti, fugi, gritei e me calei na minha dança.

2. Vogueando letras esquizas em dissidência

Entre estas letras, danço/falo a partir da estrangeiria, deste lugar outro que se reconfigura atravessada pela matriz patriarcal, por outra língua, outras danças, outros sabores, outros aromas, outras nacionalidades, outros gêneros, danças minhas em comunhão/conflito com danças outras. Traço esse lugar fora, lugar outro, à margem da prática dançante do "voguing", mas que se inscreve no interior uterino em movimento que fincam e estranham as marcas dos meus pés entre terras guaranis e astecas. Este lugar esquizo destorcido de mulher mãe, mestiça, parda, brasileira, migrante, estrangeira, dançante que vogueando entre letras redesenha o corpo.

Dialogo a partir da ideia de que é mais importante unirmos não do que temos em comum, mas sim do que nos diferencia, para nos liberar desse paradoxo de que a diferença não pode nos unir, e assim levantar a possibilidade de articular o conflito, como um defensor da implantação do diferente. Utilizar o conflito não como luta, mas como diferenciação, como uma forma de fundar algo, que estará sempre em crise.

Volto como uma espécie de profeta feirante que chega na hora da xepa

para trocar algo que está na interação atravessada pelas culturas, comércio, troca abstrata e criação do acontecimento em movimento que escreve e palavras que dançam.

Nesse contexto, a pesquisa pretende aprofundar nessas práticas corporais possivelmente orientadas por uma tarefa corporal e seu status no espaço social, seu sentido de lugar (atual e potencial) transmutado em "um sentido de colocação que rege sua própria experiência do lugar ocupado, definido absolutamente e, sobretudo, relacionalmente, como uma posição, e comportamentos que devem ser seguidos para mantê-la 'manter sua posição', e permanecer nela 'ficar em seu lugar' [...]" (BOURDIEU, 1999, p. 243). Tal trabalho prático reflete e compartilha um saber recíproco, um modo de fazer para poder acessar e estar nos contextos, entre as múltiplas configurações da vida social. O exposto os coloca nos espaços corporificados ao gestar e ordenar o mundo para dar sentido às suas ações.

Os corpos, na luta para se tornarem visíveis e terem um espaço de expressão, também buscam e encontram lugares que se permitem sentir-se livres para resistir, ou seja, tantos anos de corpos reprimidos que rastreiam fugas dos cânones colonizadores da expressão. Por isso, este trabalho se insere no quadro dos transfeminismos (VALENCIA, 2018, p. 22), movimentos que "[...] reconversão neoliberal dos aparatos críticos dos feminismos, reconversão que hoje conhecemos como políticas biológicas de gênero ou políticas cisgenero".

A cultura da hetero/cisnorma gerou discriminação em relação àqueles que não se enquadram nos parâmetros impostos pela sociedade; discriminação que foi expressa em violações de direitos humanos por meio de comportamentos violentos, como insultos, golpes e até crimes de ódio. Deve-se notar que a maior parte da discriminação contra as pessoas ocorrem na escola, empregos e serviços públicos.

O tema do olhar inclusivo gira em torno da busca pela eliminação da discriminação contra as pessoas, sendo esta a base para o desenvolvimento desta pesquisa. Além disso, substancial no campo das expressões da dança, a inclusão promove a aceitação da diferença, não como um problema, mas como uma oportunidade de melhoria de processos e práticas dentro da comunidade.

Tomar consciência das consequências que uma cultura cisnormativa tem na orientação sexual, identidade e expressão de gênero das pessoas, permite maior clareza sobre o impacto no direito à igualdade e não discriminação que pode ser

gerado em relação às pessoas.

Esta pesquisa atravessa aspectos teóricos e metodológicos feministas da linha de pensamento foucaultiana sobre o poder com foco particular na biopolítica e como o Estado usa certas tecnologias para controlar os agentes sociais e em particular o centro desses corpos abjetos segundo Judith Butler, ou seja, todos esses corpos não hegemônicos, não inteligíveis, que não se enquadram na dicotomia binária masculino/feminino e para os quais não se reconhece a possibilidade de variabilidade e fluidez de gênero, os quais estão particularmente expostos a certos tipos de violência.

Ainda no campo geral e especificamente no campo da dança, há pouca compreensão ou formação dos sujeitos que compõem o meio social, sejam amigos, familiares, professores, etc. Essa é uma tarefa urgente, sensibilizar sobre a questão identidade e gênero, do que estamos falando quando nos referimos a gênero, o que é sexualidade, o porquê na história da humanidade ela teve uma extensa trajetória e pouco atendida, mas ao mesmo tempo está intimamente ligada a questões de desenvolvimento, educação e direitos humanos.

Nesse sentido, na esfera particular dos corpos dissidentes, fluidos, vogueros, é fundamental rasgar e alargar o tema da sexualidade para estender a compreensão das identidades, reconhecer as subjetividades que repetidamente compartilham esses espaços e promover uma cultura de violência zero e maior respeito à diversidade.

Aqui nos deparamos com um tricotar entre a noção de corpo da dança "*voguing*" e a teoria queer, um tecido de noções sobre as performatividades do *ballroom* magna festa da diversidade que representa um espaço dissidente e de inclusão de corpos marginalizados que normalmente não se encaixam em ambientes heteronormativos. Supostamente um espaço lisonjeiro para a transvaloração em torno de gênero e corpos, um espelho de confronto do tempo consigo mesmo. Uma espécie de espaço heterotópico, um "contra-espço" onde as normas morais que regem tudo são suspensas e se propõe outro lugar, uma espécie de "utopias localizadas" que encontram um lugar temporário ou um porto de exceção. Algo como as "heterotopias do desvio" de Foucault, que representam "lugares que a sociedade coloca à sua margem, nos vazios que a cercam, reservados a indivíduos cujo comportamento se desvia da média ou da norma exigida" (FOUCAULT, 1999).

3. Vogue, dança fluida em resistência

O "Voguing" é uma dança ativista, expressão de resistência, de meados do século XX, contra a marginalização de grupos minoritários formados por migrantes latino-americanos, gays afro-americanos e latinos, transgêneros e queer. Dança semelhante à house dance que se popularizou graças ao documentário *Paris Is Burning* (Livingston, 1991), um filme sobre a cultura do *ballroom* no final dos anos 1980 em Nova York, e ao icônico vídeo de Madonna que popularizou o voguing.

As práticas corporais, entendidas como um complexo sistema de ações e agentes que interagem em um contexto histórico ou em um contexto particular (ELSA MUÑIZ, 2014), de jovens que dançam na perspectiva da diversidade, desenvolvem diferentes abordagens somatopolíticas, assumem um interesse pelas expressões da dança, principalmente no que se refere aos usos do corpo como objeto de consumo e signo ao mesmo tempo.

Os itinerários corporais de bailarinxs oferecem um caleidoscópio de marcas, traços, signos, evidências de posturas apropriadas por elxs, como práticas corporais que as colocam como incorporação do social, de um *habitus*. Margarita Baz (2000, p. 13) aponta a intersecção direta entre dança/corpo que olha, se olha e é olhado, pois "[...] entendido sem dança". Na mesma linha, a pesquisadora de dança Margarita Tortajada (2008, p. 239) sustenta que do corpo, quase inevitavelmente, se reproduz uma linguagem que carrega um ritmo e que pode dispensar as palavras, mas que sempre implica um discurso humano que flui do corpo formando a dança.

Tortajada (2011, p. 4) aponta a condição antropologicamente feminina da dança devido "[...] sua proximidade com o corpo e silêncio, por ser uma manifestação subjetiva, artística, improdutiva e "própria" para "fracos". A dança está historicamente circunscrita em uma concepção binária de gênero, é considerada uma atividade vinculada ao feminino, promovida pela divisão social do trabalho, pela dominação do masculino e o deslocamento do feminino para a categoria de fraco, improdutivo e silencioso. Na dança reproduzem-se manifestações de gênero e, conseqüentemente, estereótipos de masculinidade e feminilidade, que consolida categorias de expressividade, homens expressam masculinidade e mulheres, feminilidade.

2201

Como se a linguagem corporal da dominação e submissão sexual tivesse

fornecido à linguagem corporal e verbal da dominação e submissão social seus princípios fundamentais (BOURDIEU, 1991, p. 122).

É sintomático a exigência irônica de alguns trabalhos de dança ou técnicas corporais que exigem que o bailarino se expresse a partir dos atributos de masculinidade, poderoso, forte, corajoso e até violento. Tais propostas demandam sarcasticamente uma masculinidade heterossexual dominante, estabelecida, que exige que o dançarino não binário represente uma masculinidade hegemônica que não corresponde à expressividade por ele escolhida.

O binário feminino/masculino é uma configuração das dicotomias políticas, econômicas e sociais do uso do poder. O pensamento feminista polemizou a questão do corpo sexuado no sentido binário e reconsiderou o problema da discriminação em termos de gênero.

Como Judith Butler (1999) apontou, nas sociedades ocidentais e ocidentalizadas há uma relação mimética entre sexo, gênero, sexualidade e desejo, de modo que há uma inteligibilidade unívoca dentro do sistema binário de gênero. Para a autora, a criação e recriação de gênero é definida como uma encenação de atos ritualizados que naturalizam a univocidade entre esses quatro componentes, ou seja, gênero é entendido como um ato performativo. Dessa forma, as âncoras que constituiriam o gênero inteligível se baseiam nas relações e assimetrias entre homens e mulheres: tanto práticas quanto sujeitos e objetos de desejo reforçam o pertencimento a um ou outro gênero.

Por conseguinte este trabalho revisa o lugar do corpo como consequência de uma intriga de poder e não de um fato natural (FOUCAULT, 1999), supõe a derivação de uma tecnologia econômica e política, na qual se estabelecem práticas, discursos e silêncios, denominado "política do corpo". Lemos, portanto, uma genealogia das relações de forças que nele operam, sob a inércia que servem para fazer do corpo uma determinada instituição por meio de diferentes dispositivos de dominação.

O lugar dos corpos vogueuxs será então revisto como plataforma de ação política (PRECIADO, 2016) considerando o corpo não como corpo individual, mas como bioporto, como reduto de conexão de tecnologias políticas. Aqui revisarei a discussão sobre a evolução dos corpos, examinando o papel da ciência e da tecnologia em torno das novas concepções de corpo em torno da dança. Por outro lado, a exaltação consumista do corpo que implica ser o principal meio de produção

e distribuição da sociedade de consumo. Assim, sua manutenção, reprodução e representação tornam-se questões centrais na sociedade de consumo.

O desejo de ser é um desejo amplamente explorável (BUTLER, 1997, p. 13-17), ou seja, a reflexão gira em torno do fato de que se ao mesmo tempo os corpos estão ali para se libertar de autocensuras ou automortificações, para corrigir a repetição persistente de uma corporalidade em busca de uma autoconsciência, esses mesmos corpos tentam se desviar de seu conteúdo original para adotar outro conteúdo, talvez localizado no campo da moda.

A retórica publicitária criou um imaginário do corpo em sintonia com a estilização de todas as esferas sociais e culturais que o transforma em uma estrutura que pode ser controlada e modificada tecnologicamente.

Encontramo-nos diante de um dever do corpo, transitamos em termos da abjeção dos fluidos corporais à fluidez do corpo, desconstrução da ideia do organismo como organização formal dos órgãos do corpo com uma condição informe, uma corpo pós-metafísico, automaticamente incorreto que traça o plano de iminência de uma anatomia impossível diante do gesto do corpo surpreendido em ação e não contemplado em repouso estático do mesmo.

Segundo Sayk Valencia (2016, p. 32), o capitalismo não deixou de ser um sistema econômico, mas se diversificou até se estabelecer como uma construção cultural biointegrada, na qual a gestão do regime biopolítico e psicopolítico torna-se fundamental para a neoliberalização do mundo contemporâneo. Para o neoliberalismo atual, a produção da subjetividade capitalística é tão lucrativa quanto os hidrocarbonetos.



Fig. 2. Alexis Córdoba/Zymalia Drag. Fonte: Alexis Córdoba. Fotografia Rafael Vázquez.

Para todos verem: Fotografia do Alexis Córdoba/Zymalia Drag com vestido curto de manga comprida todo ajustado ao corpo de paetês de cor lilás. Ela está com a mão esquerda na cabeça e a direita no queixo. Está em frente fachada de uma casa cor laranja com portão e grades brancas.

A teoria da sujeição é alerta para a teoria dos vínculos passionais, para a qual considera o apego à sujeição um produto das manipulações do poder e seu funcionamento é transparente nesse efeito psíquico. O desejo de sobrevivência ou o desejo de ser está relacionado a uma existência social, segundo o autor, se há um vínculo passional com o poder, há um vínculo com o desejo.

O sujeito prefere uma vida subordinada a uma vida sem ela, escolhe a subordinação se for a única coisa que pode ser desejada. Para Butler, a sujeição faz parte do processo de devir do sujeito, ou seja, o sujeito se forma na sujeição e se concretiza pela interpelação (culpa/controlador interior). Essa dependência primária condiciona a formação e regulação política dos sujeitos e se torna o instrumento de sua submissão.

4. A noção de corpo expandido

Na contemporaneidade, os lugares se dissolvem, os corpos se desfocam e as nuances emanam com maior intensidade das cores desbotadas. É um mundo de novos corpos, e de perceber esses novos corpos com curiosidade, aceitação,

como corpos interessantes, e também erotizados. Os corpos se transformam porque o próprio sujeito se transforma, abrindo-se para o aprendizado do humano. Transformar o humano nas infinitas possibilidades de ser.

Atualmente existem várias possibilidades de fuga da noção binária de corpo/gênero, com um amplo espectro de matizes que ressignificam e refletem a diversidade da humanidade. Esse contexto abre um leque de comunidades que ameaçam a ordem hegemônica pelo simples fato de serem coerentes com suas vontades e identidades. No entanto, sabemos que a presença de identidades não binárias é um pilar recorrente na história da humanidade e, portanto, desmonta o mito de que essas noções são características da contemporaneidade. História sem feminino e masculino têm antecedentes antigos.

Sayak Valencia (2016) aponta o desdobramento de certas coreografias de gênero que reforçam o binarismo como conceitos que compõem uma taxonomia de padronização e que contribuem para a criação de um campo discursivo e a produção de corpos e imaginários, bem como de riquezas de acordo com narrativa. Categoria importante porque não são apenas conceitos, mas constroem e mobilizam corpos vivos “Essas categorias são ficções políticas vivas, corporificadas” (Preciado, 2014).

Valencia (2016) toma o termo “ficção política” como modelo de autopercepção, identificação e legitimação, resgatando a noção de Preciado (2014) que utilizou o termo em relação a certos binarismos “as noções de masculinidade e feminilidade, homem/ mulher, heterossexualidade/homossexualidade, normalidade/patologia, transexualidade/intersexualidade são na realidade ficções políticas”. Segundo Donna Haraway (1995, p. 227) a política da ficção refere-se à construção de uma narrativa ficcional que estabelece a política identitária em torno dos corpos sexuais que a ciência inventou e inventaria de forma biopolítica.

Nesse sentido, Valencia (2016) conclui que as categorizações binárias de gênero são ficções performativas submetidas a técnicas políticas de normalização do corpo e da sexualidade, associadas a um desenho global do projeto capitalista colonial heteropatriarcal; a colonialidade do poder, do ser e do saber.

Esse corpo expandido do humano que tem muitos pontos díspares, que não encaixa, que desestabiliza, que transita pelo ser e pelo não ser, pelo tudo e pelo nada, pelo conhecido e pelo desconhecido, como uma corda esticada em constante tensão, mas que simultaneamente carrega a história, o poder, a ciência que pesa

em sua caminhada para além de suas próprias possibilidades e das possibilidades categorizadas pelas narrativas hegemônicas e colonizadoras.

5. Possibilidades de esgarçamentos conclusivos

Na sociedade de consumo, o corpo torna-se mercadoria e torna-se o principal meio de produção e distribuição. A lógica social consumista é um paradoxo indiscriminado do uso dos signos, onde o corpo aparece no âmbito dos objetos de consumo, e sob o signo da liberação sexual, como objeto de inúmeros investimentos narcísicos, físicos e eróticos.

A propaganda e a publicidade nos lembram continuamente que temos apenas um corpo e que devemos salvá-lo e cuidar dele. Supostamente o corpo, ao mesmo tempo em que se deixa cair na lógica da estrutura de dominação, se transfigura como força nômade desviante e transita entre um lugar e outro, migra, sai de si para se conduzir a um lugar outro, com o colapso frenético do evento, que se desorganiza na festa dionisíaca.

Aqui o artista fissa e entra numa espécie de combate e desequilíbrios do tempo no próprio corpo, órgãos diferentes que também funcionam em tempos desconstruídos. De repente nos encontramos diante de uma lacuna - uma série de lacunas - fissuras que por muito tempo nos foram ocultadas, quando o ser da linguagem não aparece por si mesmo senão no desaparecimento do sujeito. Meditando sobre o ritmo do dentro e do fora, Foucault situa o sujeito e seus limites.

O interior é o espaço de conhecimento proposicional do sujeito que fala que supõe um mundo cognoscível. O fora em contraste é o lugar silencioso, alheio à linguagem discursiva e ao pensamento racional do que a finitude de todo conhecimento racional, através do qual Foucault se torna um pensador do a-lógico ou pré-racional, do real.

Atualmente coexistem várias noções sobre corpo e gênero, com um amplo espectro de nuances que ressignificam e refletem a diversidade da humanidade. Esse novo contexto abre um leque de comunidades que ameaçam a ordem hegemônica pelo simples fato de serem coerentes com suas vontades e identidades. No entanto, a presença de identidades não binárias é um pilar recorrente na história da humanidade e, portanto, desmonta o mito de que essas noções são características da contemporaneidade. Tais reflexões cercam os

discursos de poder e dominação que subordinam o corpo no campo da dança e especificamente nas manifestações corporais da dança “vogue”.

Referências

- BAZ, M. **Cuerpo y otredad en la danza**. Ed. Tramas, n. 32, p. 13-30, 2009.
Disponível em: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/6-477-6893biu.pdf
- BOURDIEU, P. **El sentido práctico**. Ed. Taurus. Madrid, 1999.
- BUTLER, J. **Mecanismos psíquicos del poder**. Teorías sobre la sujeción. Ediciones Cátedra. Madrid, 1999.
- BUTLER, J. **El genero en disputa**. El genero y a subversión de la identidad. Editorial Paidós. México, 2018.
- BUTLER, J. **Cuerpos aliados y lucha política**. Hacia una teoría performativa de la asamblea. Editorial Paidós. México, 2019.
- BUTLER, J. **Deshacer el género**. Editorial Paidós. México, 2018.
- BUTLER, J. **Cuerpos que importan**. Editorial Paidós. México, 2018.
- FOUCAULT, M. **El pensamiento del afuera**. Editorial Letra e. Valencia, 1997.
- FOUCAULT, M. **Prefacio a la transgresión**. Dits et écrits I, París, Gallimard, p. 233-250, 1994.
- FOUCAULT, M. Espacios diferentes. In: **Obras esenciales**, Vol. III, Barcelona. Paidós, 1999. P. 431-441.
- PRECIADO, P. B. **Manifiesto contrasexual**. Ed. Anagrama. España, 2016.
- PRECIADO, P. B. **Pornotopía**. Arquitectura y sexualidad en <Playboy> durante la guerra fría. Ed. Anagrama. España, 2018.
- TORTAJADA, M. **Danza y poder I (1920-1963)/Danza y poder II (1963-1980)**. México, D.F.: CONACULTA/INBA/Cenidi Danza/CENART, 2006.
- TORTAJADA, M. **El concepto moderno del ballet**: Los ballets rusos y el retorno de la danza masculina. Ed. Casa del Tiempo, 2007.
- TORTAJADA, M. Masculinidades alternativas: Construcción en la danza de Nijinsky y Limón. In: ENCUENTRO LATINOAMERICANO Y DEL CARIBE. LA SEXUALIDAD FRENTE A LA SOCIEDAD, 1, 2008. **Anais [...]**, México: Fundación Arcoiris, p. 235-260, 2008.

TORTAJADA, M. Danza y Género. **Revista danza y política**. Instituto Nacional de Bellas Artes, Regiones suplemento de antropología, México, n. 50, 2013.

VALENCIA, S. **El transfeminismo no es un generismo**. Pléyade, p. 27- 43, 2018.

Lucelina Nunes Barbosa (INBAL/México)

E-mail: lucelina.nunes@gmail.com

Pesquisadora, docente, criadora cênica, coreógrafa e bailarina da Secretaria de Cultura da CDMX³. Doutoranda em Cartografia da Arte Contemporânea e Mestre em Pesquisa da Dança pelo Instituto Nacional de Belas Artes do México, mestranda em História da Arte pela UNAM⁴. Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

2208

³ Ciudad de México.

⁴ Universidad Nacional Autónoma de México.

A caça aos corpos femininos na transição para o capitalismo e a dança como prática de liberdade

Manuella Lavinias (PPGDAN - UFRJ)
Mariana de Rosa Trotta (PPGDAN - UFRJ)

Comitê Temático Dança, Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades

Resumo: Proponho uma reflexão política sobre o corpo das mulheres, observando a transição para o capitalismo, como potencial produtor de mão de obra. Segundo Silvia Frederici (2017), o corpo é para as mulheres o que a fábrica é para os homens trabalhadores assalariados: o principal terreno de sua exploração e resistência, forçado a funcionar como um meio de reprodução e acumulação de trabalho, entendido como um suposto destino biológico. A repressão sobre os corpos das mulheres ocorre em diversos aspectos como: sexualidade, maternidade, parto, aborto e liberdade de expressão. O corpo para as mulheres pode ser tanto um território fértil de criação, de experiências, formação de identidade, quanto uma prisão. A dança quanto prática de liberdade, além de proporcionar encontros entre mulheres e suas histórias, criando vínculos que fortalecem umas às outras, ampliando a consciência sobre seus próprios corpos, com suas fragilidades, potencialidades, afetos, sonhos, desejos e o potencial criativo para mover-se como quem se é nos espaços. Na sala de casa, nas festas, nos ritos, nas ruas, nas aulas de dança, nas pausas, nos silêncios, perceber o mundo através de um olhar mais poético e político, sobre si, em movimento coletivo no mundo.

Palavras-chave: CORPO. MULHER. CAPITALISMO. DANÇA. LIBERDADE.

Abstract: I propose a political reflection on women's bodies, looking at the transition to capitalism, as a potential producer of labor. According to Silvia Frederici (2017), the body is for women what the factory is for male wage workers: the main terrain of their exploitation and resistance, forced to function as a means of reproduction and labor accumulation, understood as a supposed biological destiny. Repression on women's bodies occurs in various aspects such as: sexuality, maternity, childbirth, abortion, and freedom of expression. For women, the body can be both a fertile territory of creation, of experiences, of identity formation, and a prison. Dance as a practice of freedom, besides providing encounters between women and their stories, creating bonds that strengthen each other, expanding the consciousness about their own bodies, with their fragilities, potentialities, affections, dreams, desires, and the creative potential to move as who they are in the spaces. In the home room, at parties, in rites, on the streets, in dance classes, in pauses, in silences, to perceive the world through a more poetic and political look, about themselves, in collective movement in the world.

Keywords: BODY. WOMAN. CAPITALISM. DANCE. FREEDOM.

1. Produção, reprodução, corpo e força de trabalho

2209

*Por elas...
que vivam muito,
com força e saúde,
e com um imenso espírito aberto aos ventos.
(Clarissa Pinkola Estés)*

No sistema capitalista a vida está subordinada à produção de lucro, o tempo é dinheiro e o corpo é a máquina para fazê-lo. A acumulação de força de trabalho é alcançada com uma violência produtiva, onde a fábrica está para os homens como o corpo está para as mulheres. Conforme veremos neste artigo, a mudança de uma economia de subsistência para uma monetária criou uma unidade entre produção e reprodução. Somente a produção para o mercado passa ser definida como geradora de valor.

A divisão sexual do trabalho, emergente do capitalismo, sujeitou as mulheres apenas ao trabalho reprodutivo, aumentando sua dependência, onde estado e empregadores usassem o salário masculino para comandar o trabalho das mulheres. A separação entre produção e reprodução foi construindo uma classe de mulheres proletárias, que além de estarem como os homens despossuídos de capital, quase não tinham acesso aos salários, em uma sociedade super monetizada foram se tornando dependentes economicamente e condicionadas à pobreza.

O início do capitalismo ocorreu no século XIII, a partir da desestruturação do sistema feudal, que por sua vez modificou o setor produtivo e as relações de trabalho, nesse momento houve uma mudança comercial que ficou caracterizada pela transição do feudalismo para o capitalismo. A partir desta transição novos cânones culturais foram erguidos, ampliando as diferenças entre homens e mulheres, reforçando estereótipos e estabelecendo que mulheres eram inferiores aos homens, descontroladas, fracas em aspectos físicos e intelectuais, indecentes e impossibilitadas de cuidar de si, e colocadas sob o controle dos homens. Esse processo culminou na diferença de poder entre mulheres e homens, além do ocultamento do trabalho doméstico não remunerado, com base em uma ideia de inferioridade natural.

O capitalismo ampliou a parte não remunerada do dia de trabalho, usando o salário masculino para acumular o trabalho feminino. O plano de controle sobre os corpos femininos que utilizava de violência e morte, se fortaleceu com a caça às bruxas, época em que mulheres eram acusadas de serem selvagens, demoníacas, desobedientes, desbocadas, chamadas de bruxas e de putas.

Sequencialmente ocorreu o surgimento da família, da propriedade privada e do estado, soterrando o mundo matriarcal e criando um novo modelo de feminilidade chamado a “esposa ideal”, no qual a mulher deveria ser passiva, obediente, discreta e dedicada integralmente ao casamento, ao lar e aos filhos. Sua imagem foi sendo revertida em um ser assexuado, passivo e temente a moral dos homens. O termo “instinto materno” surge como mecanismo de segurança sobre a contínua reprodução das mulheres.

A prostituição, que anteriormente era uma atividade permitida na sociedade, foi repreendida e condenada. O incômodo era o lucro e a autonomia financeira que essa atividade gerava às mulheres. A humilhação e violência a que as mulheres foram submetidas, deixou marcas na sociedade e no inconsciente coletivo, reduzindo por muito tempo o senso de possibilidades em termos sociais, econômicos, culturais e políticos.

A mecanização do corpo e o controle sobre as mulheres gerou principalmente a repressão dos desejos e das emoções, e o produto dessa repressão colocou o corpo em antagonismo com ele mesmo, como algo a ser dominado e mantido na linha, gerando um conflito histórico entre corpo e mente, onde o corpo passa a ser tratado como um inimigo da razão, moldado pelo trabalho capitalista.

A sexualidade feminina foi transformada em um símbolo de temor, uma força demoníaca capaz de aprisionar o homem, e para não arruiná-los a sexualidade feminina foi exorcizada por meio de tortura e morte na fogueira. Os julgamentos de bruxaria possuíam uma lista das formas de sexualidade proibidas, acusavam as bruxas de dançar, pulando sem parar acompanhando as músicas, entregues ao sexo e à folia. A bruxa era a parteira, a mulher que evitava filhos, aquela em situação de rua, a prostituta, a adúltera, a que praticava a sua sexualidade, a rebelde a que não aceitava a tortura, mulheres que se encontravam com outras mulheres, mulheres que dançavam, mulheres.

Essa violência ergueu o sistema capitalista, e toda a castração e exploração sobre as mulheres reverbera nos dias de hoje, no machismo estrutural, nos altos índices de abuso e feminicídio, nas desigualdades financeiras e de oportunidades profissionais. Esse cenário se agrava se essa mulher é negra, indígena, transexual, quilombola, deficiente, homosexual, ou não se encaixa nos padrões patriarcais.

Quantas de nós já tivemos nossa imagem sexualizada ou julgada por dançar sem amarras, por trabalhar com dança, por se mover com liberdade? O perigo que a dança representa ao patriarcado e ao capitalismo é a autonomia que ela gera. Uma mulher que conhece seu corpo, que se prioriza ao escolher dançar, encontrar outras mulheres, é um problema para o sistema.

A dança é, também, um habitar o próprio corpo, é dar prazer a si. A energia sexual, por exemplo, não está presente apenas no ato do sexo, ela pode permear a energia da criação no corpo. A imagem da mulher ideal que se anula e reprime seus desejos, da mãe e esposa perfeita que abdica de seus sonhos, que destina todo o seu tempo à família e a um casamento que não contempla suas tantas capacidades e vontades, que não exerce a sua escolha de ter ou não filhos, daquela que precisa “se dar ao respeito”, sobrevive como uma assombração cultural. Essa imagem precisa ser exorcizada em giras, cirandas e danças que nos façam suar e mergulhar em transe no prazer de sermos quem somos, mulheres livres. Fugindo da prática violenta que subordina os corpos, a dança sensibiliza, potencializa e liberta.

Durante a transição para o capitalismo a dança foi demonizada, e isto está diretamente ligado ao período de caça às bruxas na Europa e, também, em parte das Américas no colonialismo. Mulheres eram torturadas, mortas na fogueira, interrogadas meticulosamente, uma mistura de exorcismo sexual e psicológico. A caça às bruxas santificava a supremacia masculina e os induzia os homens a temer as mulheres e vê-las como destruidoras do sexo masculino.

De fato há uma continuidade entre as práticas que foram alvo e serviram de motivo para a caça às bruxas e as aquelas que foram sendo proibidas nas legislações seguintes, herdadas culturalmente e ampliadas por tantas sociedades, sempre mantendo a finalidade de regular a vida familiar e as relações de gênero e de propriedade.

As práticas humilhantes que as mulheres foram submetidas em todo esse processo, deixarem marcas em sua psique coletiva e em seu senso de possibilidades, do ponto de vista social, político e cultural. Toda e qualquer liberdade feminina foi caçada e segue sendo perseguida em ações rotineiras, em portas que se fecham para mães, em cargos e salários desiguais entre homens e mulheres, na sobrecarga da mulher que hoje trabalha dentro e fora de casa em jornadas

intermináveis, na enorme quantidade de mães solo que sustentam sozinhas toda a responsabilidade sobre seus filhos, e de alguma forma em toda e qualquer mulher.

2. Sobre movimentos, liberdade e amor

*O amor será o seu remédio mais vital.
Você será seu milagre.
(CPE)*

O que é liberdade? A liberdade é possível? Ela existe ou é algo inalcançável?

Dentro desse sistema muito bem organizado para manter o controle, principalmente sobre as mulheres, é difícil acreditar em uma possível liberdade. O capitalismo sobrevive sobre o desancando, com base no medo que temos de falhar, de não sermos capazes, e torna a liberdade algo fictício, talvez infantil ou imaturo (como foi dito por uma das pessoas presentes na apresentação deste artigo, na época em construção, no ANDA 2022).

Somos convencidas a desacreditar na liberdade, a agir com uma espécie de pessimismo protetor, que nos mantém no mesmo lugar, estáticas, temendo as mudanças e os movimentos. Ouvir de um homem que a liberdade não existe, e logo em seguida perceber essa fala ganhar respaldo de uma mulher, me faz perceber o quão grave é o controle patriarcal sistêmico. Esse controle que nos aprisiona se manifesta livremente nas falas diárias, nas piadas machistas, nas ações que nos limitam, no trabalho que nos consome dentro e fora de casa, nas culpas que nos são colocadas e até mesmo nos discursos acadêmicos.

Acreditar na liberdade é fortalecer a força de ação, é sentir que movimentar-se é possível. Compreendo a liberdade como um trânsito, um caminho gradativo e não um destino final. Escolho pensar em pequenas liberdades que geram grandes mudanças internas individuais que possam também inspirar outras pessoas, fortalecer micropolíticas e alcançar coletivos.

Grandes mudanças começam com pequenos passos. No exercício da liberdade traçamos o próprio caminho, caminho esse que se faz caminhando, acolhendo os erros, experimentando e abrindo espaço para o novo. Não há um caminho traçado na rigidez, não há garantias de determinados resultados, mas há o exercício contínuo de liberdade.

Para uma mulher educada por toda uma sociedade que lhe impõem um lugar idealizado de feminino, que a aprisiona em formatos rígidos e estereotipados de como ser uma boa mulher, filha, esposa e mãe. Que viu esse papel ser representado, controlado e julgado por todos, toda e qualquer decisão que corra fora dos padrões exige algum movimento libertário, mesmo que ele comece mínimo e interno.

Segundo Clarissa Pinkola (2007), quando uma pessoa vive de verdade todas as outras também vivem. Receber a “benção” para viver de verdade, que abra totalmente os portões. Uma mulher inspira a outra. Uma mulher que conquista uma pequena liberdade que seja, abre um portão de possibilidade para outra mulher ao seu lado.

Uma benção não faz com que você *ganhe* alguma coisa, mas na verdade, faz com que você *use* alguma coisa - algo que você já possui - , o dom que nasceu junto com com você no dia em que você chegou à Terra. Uma benção é para que você se lembre totalmente de quem é, e faça bom uso da magnitude que nasceu embutida no seu precioso e indomável (PINKOLA, 2007, p. 22).

Muitas mulheres ao nosso redor vivem para não desagradar, são sobrecarregadas em multitarefas e se anulam por medo de julgamentos, críticas e ameaças. Quando uma dessas muitas mulheres sofre uma separação, muitas vezes se percebe sem rumo e perda quanto a sua própria identidade, seus sonhos, desejos e singularidades.

É comum que homens mantenham o hábito de lazer com amigos, praticarem atividades lúdicas e esportivas como jogar bola, assistir futebol, surfar, jogar cartas, entre outras. A mulher na maioria das vezes não tem tempo, por enfrentar uma dupla jornada de trabalho dentro e fora de casa.

Nos dias atuais no Brasil, por exemplo, a renda familiar da grande maioria das famílias depende também da mulher, mas as atividades domésticas não remuneradas, a dedicação integral aos filhos, marido, casa e suas demandas, também dependem dela. Com isso temos uma geração de mulheres exaustas, com problemas de saúde física e emocional, que não possuem nem tempo e nem dinheiro (pois sabemos que a diferença salarial entre homens e mulheres é imensa) para escolher realizar uma atividade para benefício próprio. Fazer algo prazeroso por si mesma.

Quando uma mulher escolhe dançar, seja em um encontro festivo com

outras mulheres, ou em uma sala de aula de dança, de alguma forma ela está escolhendo olhar para si, abrir mão culpas que são impostas, observar o próprio corpo, experienciar seus limites físicos, suas potencialidade e exercitar a sua sensualidade artística. Dançar enquanto o mundo exige que você sirva, produza e cumpra todos os requisitos do sistema capitalista patriarcal, é um movimento libertário e antissistêmico.

Parte desse artigo foi escrito na estrada, retornando de Belo Horizonte para o Rio de Janeiro, acompanhada da minha irmã e minha filha de 9 anos. Compramos nossas passagens de retorno em uma empresa de viagens coletivas, havia pouca oferta de empresas de transporte rodoviário, então garantimos nosso retorno após um fim de semana de recesso com outras mulheres da família.

Ao entrar no ônibus percebemos muitas poltronas ocupadas por apenas uma pessoa viajando sozinha, e não havia duas poltronas juntas para eu viajar com minha filha ao meu lado. Pedimos ajuda, perguntamos se alguém gentilmente se disponibilizava para trocar de poltrona e possibilitar que a criança viajasse segura ao meu lado. Algo que parecia relativamente simples, porém não foi. As pessoas simplesmente não respondiam, eu comecei a perceber que minha filha estava com medo de viajar ao lado de uma pessoa estranha por sete horas. Os minutos passavam, minha filha me abraçou e chorou.

Até que perguntei mais alto, me controlando para não passar minha aflição para ela. Até que um homem, grande, negro, acompanhado de seu companheiro, tirou seu fone, se desculpou por não ter percebido o problema antes e trocou de lugar. Agradecemos e respiramos aliviadas. Quando olhei para minha irmã percebi o quão nervosa ela estava. Enquanto ajeitávamos as bolsas ela me falou: “É sobre isso, sempre sobre isso”. E a olhei nos olhos e disse bem alto: Mulheres e crianças nunca são bem vindas, eles nos odeiam.

Após semanas refletindo sobre esse ódio, sobre os episódios constantes de abuso, estupro e violências contra mulheres, dilacerada pelas as comuns notícias de feminicídios que geraram intermináveis discussões entre meus pares, com minhas meninas, filha e afilhada, nas redes, nas ruas, eu retomei o fôlego. Precisei respirar profundamente para escrever sobre o que o meu corpo tem me dito em sensações, incômodos e dores.

Somos no mundo, e como ele experienciamos a vida de forma singular, 2215
atravessadas por nossas memórias conscientes e inconscientes, pela

ancestralidade, espiritualidade, cultura e pela maneira de sermos no mundo. A consciência sobre quem se é, e onde se está, nos diferencia enquanto seres humanos, e nos traz a capacidade de criar relações e pensar sobre elas. Um tipo de liberdade que historicamente foi caçada nas mulheres, moldando padrões pré-estabelecidos sobre o que é ser mulher, como agir e ilimitadamente por onde é possível caminhar e agir.

Criar provoca constantemente diálogos entre razão e intuição, em uma tessitura de imagens, sensações, conhecimentos e vivências que se cruzam constantemente. É na possibilidade de criação que eu tenho a possibilidade de construir novas alternativas para a vida. Talvez seja um processo de tomar consciência desses cruzamentos que já acontecem de forma inconsciente, transformando-os em novas possibilidades. Conhecer o próprio corpo e desvendar suas possibilidades de expressão, sensibilizar o olhar para a vida, se fortalecer em coletivo, são movimentos que a dança provoca extrapolando por muitas áreas da vida.

Nossa corporeidade é constantemente transformada pelas experiências que vivenciamos e também por nossos hábitos. Se eu trabalho sentada todos os dias, caminho pouco a pé, passo muito tempo no transporte público e não realizo nenhuma atividade física, terei minha postura transformada e toda a maneira de me movimentar afetada pela falta de mobilidade. Em outra situação, imagine uma pessoa que cresceu em um lar de repressão, agressão física e pouco diálogo, que passou por experiências que castraram a sua expressividade, é provável que ela tenha uma postura corporal diferente de outra pessoa que recebeu estímulos para demonstrar suas opiniões, desejos, anseios e que foi encorajada a se expressar.

Quanto maior a pluralidade das experiências em dança, das transdisciplinaridades artísticas, culturais e sociais, maiores são as possibilidades para acontecerem mudanças significativas. Quando uma mulher dança, ela move a sua subjetividade, trabalhando a si mesmo, estimulando o seu potencial criativo.

Há mulheres na vida real que são grandes genitoras de gerações de ideias, processos, genealogias, criaturas, períodos de sua própria arte... sempre se tornando mais sábias e se manifestando dessa forma. Existem mentoras, graças que ensinam, as que orientam alunos e quem quiser aprender, escritoras e pintoras iniciantes, e as maduras também (PINKOLA, 2007, p. 14).

Podemos analisar então a capacidade dos processos criativos gerarem novos corpos e simultaneamente novos mundos, através de um caminho compartilhado, percebendo-se também em estado inacabado e incorporando o processo através de ações performativas diretamente ligadas ao contexto onde se insere.

A dança, na esfera dos saberes do corpo, nos convoca à presença e à ação, reinventando saberes através do não-dito, em uma linguagem própria imbricada em experiências culturais, relações espaço-temporais, sentimentos e sensações, conscientes e inconscientes. Ensinar-aprender dança movimenta estruturas que vão além da uma linguagem escrita ou falada, amplia afetos e nos convoca a dar corpo ao conhecimento.

A dança da festa. A dança do rito. A dança do tempo. A dança dos astros. A dança da loucura. A dança sagrada. A dança profana. Tem a dança invisível, uma dança sensação, uma dança molecular, uma dança energética. Ela pode acontecer em uma ou mais pessoas simultaneamente, no espaço e no tempo, alternando movimento e pausa, silêncio e som. Ela desorganiza e organiza o dentro e o fora como se fossem uma única coisa, e talvez sejam. Ela provoca um certo vício, uma vontade de voltar e fazer de novo. E fazer novo. Ela nunca se repete da mesma forma, são infinitas as possibilidades. Mas de alguma maneira, ela cria marcas, na repetição da ação, nessa repetição renovada. A dança anuncia o agora. Anuncia o que não cabe na frase, o que a escrita não sabe e o que a palavra não fala, ganha corpo. Incorpora.

Dançar nossos movimentos e transformar umas às outras. Trazer a consciência para si e para o coletivo. Viver conscientemente exige a prática de pensar nossas ações, desejos, propósitos e valores de maneira crítica auto responsável, primeiramente sobre nós mesmas e sobre o mundo em que vivemos com integridade. Para bell hooks (2021), assumir a responsabilidade significa que, diante de barreiras, ainda temos a capacidade de inventar nossa vida. Para a autora, todos os dias praticamos essa transmutação para lidar com realidades que não podemos mudar.

Adotar uma postura amorosa exige reflexões sobre o que é amor, em uma sociedade desacreditada por falta de diálogos realistas e pelas frustrações oriundas da construção do inalcançável amor romântico. Culturalmente nos passam

Ensinados a pensar que o lugar do aprendizado é a mente, e não o coração, muitos de nós pensamos que o ato de falar de amor com qualquer intensidade emocional será percebido como fraqueza e irracionalidade. E é especialmente difícil falar de amor quando o que temos a dizer chama a atenção para o fato de que sua falta é mais comum que sua presença, para o fato de que muitos de nós não temos certeza do que estamos dizendo quando falamos de amor ou de como expressá-lo. (hooks, 2021, p. 41).

A nossa dificuldade de amar está diretamente relacionada ao que queremos dizer com a palavra amor, as definições dos dicionários, os filmes e romances, as definições tendem a enfatizar o amor romântico. Segundo bell hooks seria mais fácil amar se começássemos com uma definição partilhada. A palavra amor é um substantivo, mas a autora nos convida a pensar o amor como uma ação. Para desenvolver essa explicação ela recorre ao trabalho de Erich Fromm (1978) que define: “O amor é o que o amor faz. Amar é um ato de vontade - Isto é, tanto uma intenção quanto uma ação. A vontade também implica escolha. Nós não temos que amar. Escolhemos amar”.

Pensar no amor como uma ação, e não como um sentimento. A definição amor-ação intuitivamente me levou a pensar no amor em movimento, na importância de nos deslocarmos e agirmos amorosamente. A dança é movimento no espaço, ação poética, ela abre caminhos genuínos para criarmos encontros, ritos, festejos e trânsitos que provoquem contatos e afetos, movimentando o corpo coletivo com generosas partilhas.

A sociedade teme o amor, o reconhece como sinônimo de fraqueza, ingenuidade, o trata como um sentimento utópico. Em determinada situação o amor pode ser considerado demasiadamente tudo, tirando a clareza da reflexão sobre a autoresponsabilidade de novas ações, ou como absolutamente nada, como uma invenção romântica a ser buscada sem sucesso. bell hooks nos motiva a reivindicar uma ética amorosa que possa nos inspirar a realizar as mudanças necessárias. Culturas de dominação cultuam o medo como garantia de obediência e manutenção de poder, a violência é glamourizada e tem sua imagem construída de forma sedutora pela grande mídia. Escolher amar é escolher se mover mesmo que com medo.

Nas palavras de James Baldwin, “o amor tira as máscaras que tememos não poder viver sem e sabemos que não podemos viver por dentro, Eu uso a palavra ‘amor’ aqui não apenas no sentido pessoal, mas como um estado do ser, um estado de graça - não no sentido infantil americano de ser feliz, mas no sentido duro e universal de busca, ousadia e crescimento”. A grande cantora e compositora estadunidense Nina Simone explica

didaticamente: “Você tem que aprender a levantar-se da mesa/ quando o amor não estiver sendo mais servido”. E Vinicius de Moraes completa: “Ah se eu pudesse encontrar o amor/E dizer-lhe que estou inteiro ao seu dispor”. Estamos? O amor é a coisa mais subversiva que existe, e as novas tradições ainda serão criadas à sua imagem e semelhança (RIBEIRO, 2022, p. 90).

Os grandes movimentos sociais da história agiram a partir de uma ética amorosa. Como sujeitos inacabados e disponíveis às mudanças, que somos, temos o poder de transformar, criando coletivamente, em movimento, novas realidades. Para bell hooks (2021), o amor é o que o amor faz. Nós mulheres precisamos fortalecer nossas relações, nutrindo e inspirando umas às outras das pequenas às grandes ações libertárias, atuando amorosamente e resistindo a um sistema de desencanto. Se o amor é o que o amor faz, o amor é ação. Ação é movimento. O amor é uma dança.

*Por elas...
por todos os corações peregrinos...
que sempre possam se encontrar
e não passar sem se ver,
mas que permaneçam perto umas
das outras e que se fortaleçam,
e com isso fortaleçam os perímetros e portais do mundo da alma
confiados à sua guarda.
(Clarissa Pinkola Estés)*

Referências

EASTON, D.; HARDY, J. **A ética do amor livre: Guia Prático Para Poliamor, Relacionamentos Abertos e Outras Liberdades Afetivas**. 1ª ed. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. 1ª ed. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

hooks, b. **Tudo sobre o amor e novas perspectivas**. 1ª ed. São Paulo: Elefante, 2021.

PINKOLA, C. E. **A ciranda das mulheres sábias**. Ser jovem enquanto velha e velha enquanto jovem. Tradução de Waldéa Barcelos. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

RIBEIRO, S. **Sonho Manifesto**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

Manuella Lavinias (PPGDAN - UFRJ)
Mariana de Rosa Trotta (PPGDAN - UFRJ)

2219

“O estuprador é você! *El violador eres tu! We know the rapist is you!*”: O que cantam e dançam as feministas em coreografias de protestos transnacionais

Rebeca Sobral Freire (UFBA)
Lucas Valentim Rocha (UFBA)

Comitê Temático Dança, Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades

Resumo: Esse trabalho investigou a relação entre a dança e os feminismos através das performances de mulheres intituladas “O estuprador é você!”, como uma das expressões feministas artevistas transnacionais. Essas manifestações eclodiram no Chile em novembro de 2019, e se expandiram para todos os continentes através de uma coreografia de protesto executada com a música hino “Um violador no teu caminho” de autoria da coletiva feminista chilena Las Tesis, inspirada nos escritos de Rita Segato (2020). Esses atos performáticos foram motivados pelo caso de violência que culminou na morte de Antônia Barra - uma jovem branca de 21 (vinte e um) anos – que envolve questões como estupro, exposição de sua intimidade em redes sociais, suicídio, e posteriormente, o julgamento do acusado com ampla repercussão diante do indiciamento com leves punições. Dentre as escolhas teóricas e metodológicas, a pesquisa trabalhou com o conceito de coreopolítica de André Lepecki (2012) em uma perspectiva etnográfica feminista, embasada na antropologia da dança, com o levantamento bibliográfico e iconográficos dos atos performáticos a partir de coleta de vídeos das manifestações nos canais do *youtube*, além de matérias de jornais e fotografias dos atos. Essas performances (re)afirmaram pautas de uma agenda feminista transnacional através de uma dança e música exclusivas das mulheres de diferentes países, línguas, (gener)idades, cores e continentes, que cantaram e dançaram na luta por direitos humanos das mulheres.

Palavras-chave: DANÇA. PERFORMANCE. MÚSICA. MULHERES. FEMINISMOS.

Abstract: This work investigated the relationship between dance and feminisms through the performances of women entitled “The rapist is you!”, as one of the transnational feminist expressions of art. These demonstrations erupted in Chile in November 2019 and expanded to all continents through a protest choreography performed with the anthem song “Um violador en tu path” by the Chilean feminist collective Las Tesis, inspired by the writings of Rita Segato (2020). These performative acts were motivated by the case of violence that culminated in the death of Antônia Barra - a 21 (twenty-one) year old white young woman - which involves issues such as rape, exposure of her intimacy on social networks, suicide, and later, the trial of the accused with wide repercussion before the indictment with light punishments. Among the theoretical and methodological choices, the research worked with André Lepecki's concept of choreopolitics (2012) in a feminist ethnographic perspective, based on the anthropology of dance, with the bibliographic and iconographic survey of the performative acts from the collection of videos of the manifestations. on youtube channels, in addition to newspaper articles and photographs of the acts. These performances (re)affirmed guidelines of a

2220

transnational feminist agenda through an exclusive dance and music of women from different countries, languages, (gender)ages, colors and continents, who sang and danced in the fight for women's human rights.

Keywords: DANCE. PERFORMANCE. MUSIC. WOMEN. FEMINISMS.

1. Uma carta às feministas

Carta às artevistas feministas latinoamericanas¹,

Queridas Sistas, orgulhosamente feministas, necessariamente inconvenientes², sem fronteiras, escrevo para lhes lembrar “não faz mal pensar que não estamos sós”, como tocou a banda punk feminista brasileira Dominatrix que embalou o teaser do Festival Vulva La Vida³. Nós prosseguimos em marchas vadias, com repertórios musicais com gritos de protestos, e coreografias políticas de luta, entre sororidades e solidariedades!

Dear Reader, quando recebi a tarefa⁴ de escrever uma carta para alguém, pensei logo em vocês, e também em Glória Anzaldúa (2000), que em seu artigo *Falando em línguas*, escreveu uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo, mulheres de cor, lésbicas, loucas, em 1980, e apenas tivemos seu texto publicado em português pela Revista Estudos Feministas, em 2000, e que por tantas vezes me serviu como incentivo, consolo e direção, em diferentes movimentos nessa jornada pessoal e acadêmica.

Queri Hermanas, seguimos mulheres na revolução mais longa (MITCHEL, 2006), onde o pessoal cada vez é mais político, e os nossos corpos em movimentos cada vez mais em disputa, sejam ovários em pauta, contra todos os fundamentalismos e biologismo, diante dos cenários de avanços e retrocessos dos direitos das humanas.

Eclodiu uma dança das mulheres que coreografou uma agenda transnacional ao som de mais um hino feminista, do Chile para o mundo, que enfrentou a pandemia de covid-19 e a epidemia de (trans)feminicídios, performaram globalmente uma intervenção de denúncia: O estuprador é você!

Em dança e canto, esse elenco de corpos espalhadas pelas principais capitais de países dos diferentes continentes foi formado exclusivamente por mulheres, crianças, jovens, idosas, cisgênero e transgênero, imigrantes, deficientes, estudantes, trabalhadoras, pansexuais, parlamentares e outras. Essa manifestação política e artística, ou melhor, artevista, para quem tiver corpo, performou sobre a realidade de opressão e a potência criativa da luta e do luto.

Esses atos persistem como um convite, lembrete, e uma amostra de que “não faz mal pensar que não estamos sós”, já que cantamos juntas em performances vadias e danças das mulheres, o repertório das músicas feministas sobre como nossas vidas importam. Lembrem que são as diversas mulheres as reais sujeitas dos feminismos que através de expressões criativas e corporais dos artevismos transnacionais contemporâneos combatem às desigualdades sociais e as violências de gênero contra um tal segundo (BEAUVIOER, 1949) e até terceiro

¹ Referência ao conceito de Lélia Gonzalez em seu trabalho *A categoria político-cultural de amefricanidade* (1988).

² O título da tese de doutorado em Estudos Feministas, interessada no que cantam as feministas autônomas, libertárias e anarco-punks. “Orgulhosamente feministas, necessariamente Inconvenientes”: os discursos político-poéticos-musicais recentes das feministas jovens em Salvador (FREIRE, 2017).

³ Festival feminista vegano que aconteceu em 3 edições em Salvador a partir da política do faça você mesma. (Ibidem)

⁴ Uma das tarefas da disciplina/componente Laboratórios de Criação em Dança I do curso da graduação em Dança.

sexo (não-binários), abjetos em transformação, em uma contestação a ordem mundial vigente.

Com carinho, Rasbeca Quincué⁵

2. Introdução

A carta às feministas artevistas transnacionais apresentada acima é uma das produções dessa pesquisa interessada no diálogo entre os campos de conhecimento da dança e dos estudos feministas através das expressões recentes ocorridas na ou a partir da América Latina. Nesse sentido, o objetivo dessa pesquisa é investigar a dança/performance política O estuprador é você! como uma das expressões dos artevismos feministas recentes, exclusivas de mulheres, que eclode do Chile para o mundo.

Ao som do hino feminista “*Un Violador en tu Camino*”⁶, de autoria da coletiva feminista chilena *Las Tesis*, as manifestações eclodiram a partir de novembro de 2019 motivadas pela morte de Antônia Barra, de 21 (vinte e um) anos, que envolve questões como estupro, exposição de intimidade em redes sociais, suicídio e leves penas para agressores. Nesse caso, o que cantam as feministas, nesse caso, é a letra da música citada, inspirada nos escritos de Rita Segato (2020) no campo das epistemologias feministas e decoloniais, em reflexões sobre violência de gênero, controle dos corpos das mulheres na América Latina⁷ e dentre tantas outras contribuições da autora.

Assim, as feministas chilenas tomaram as ruas entre a performance e gritos de protestos que provocaram uma onda de reivindicações artevistas feministas pelo mundo que implicavam na reproduziam a coreografia também criada pelo grupo feminista. As performances de protestos exclusivas das mulheres de diferentes países, línguas, (gener)idades, cores e continentes se reuniram nas ruas de suas cidades, em distintos momentos desde o decorrer do acontecido, até o desenvolvimento do caso pela justiça chilena, inclusive durante a pandemia de Covid-19.

Para tanto esse artigo se estrutura em 3 sessões: 1. Sobre uma pesquisa

⁵ Nome que tenho utilizado em processo criativo, panafricanista, e de referência a descendência a comunidade indígena extinta no interior do Ceará.

⁶ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/o-estuprador-e-voce-musica-feminista-contra-violencia-percorre-o-mundo/>

⁷ Segato também é pioneira por seus trabalhos com as iconografias na etnomusicologia, o que inaugura a abertura para esse campo de estudos no Brasil.

entre campos de conhecimento: Dança e os estudos feministas; 2. “O estupro é você! El violador eres tu! We know the rapist is you!” com a contextualização da performance transnacional O estupro é você!; 3. Uma dança feminista transnacional como agenda de pesquisa.

1. Sobre uma pesquisa entre campos de conhecimento: Dança e os estudos feministas

Para pensar o campo da pesquisa de modo interdisciplinar, foram feitas escolhas metodológicas apoiadas em conceitos fundamentais para uma imersão epistemológica. A partir do campo da dança com um olhar voltado para a perspectiva da política foi eleito o artigo, *Em coreopolítica e coreopolícia* de André Lepecki (2012), no qual o autor assume a compreensão da possibilidade da utilização da coreografia como prática política, também como aspectos teórico para pensar performance de mobilização em cenários urbanos de contestação. Esse conceito prático de coreopolítica dialoga com as inquietações em torno da arte como política, já que não há uma relação entre arte e política, porque toda arte é fundamentalmente política. Além do advento do conceito de artevismos, com a arte engajada na contemporaneidade diante do contexto neoliberal, traduz o cenário de ação das sujeitas da pesquisa, as feministas artevistas que dançam e cantam em protestos transnacionais urbanos.

Assim, um dos caminhos de investigação da pesquisa é percorrido através da antropologia da dança, a fim de etnografar a dança, ou mesmo (ins)es/crever a dança (LEPECKI, 2017) a partir da perspectiva feminista, em uma etnografia feminista da dança em que a categoria gênero trate das relações de poder estabelecidas sobre o corpo das mulheres neste fenômeno, e não meramente descritivas, ou mesmo tratadas como categorias neutras, ou até aproximada a uma ideologia de gênero e fundamentalista, além da negação das contribuições do campo dos estudos feministas, ou mesmo da utilização de pensadoras feministas sem assim as nomear.

Já para Leandro Colling (2021), em seus estudos sobre performance e performatividade, o autor defende o reconhecimento desses dois campos de atuação, além das perspectivas de uma arte feminista e a de uma arte de dissidências sexuais, uma arte *queer*, que estão intrinsecamente associadas. O autor reflete embasado no debate com Judith Butler na definição desses conceitos, em

que performance como um ato artístico a exemplo das performances *drags* e outras artes *queerings*, e da performatividade vinculada a afirmação e repetição de normas das convenções de gênero, na reprodução ou contestação de um modelo de masculinidade ou de feminilidade. Ele acrescenta a performance artística que aponta para o universo e objeto dessa pesquisa breve e introdutoriamente discutida nessa oportunidade.

Esse cenário construído através da dança e da música no qual se encontra o contexto estudado promove um debate público que implica diretamente em questões dos direitos humanos das mulheres, e mais especificamente, abordam o debate sobre os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres.

Nesse sentido, a fim de refletir sobre corpo e dança política, ou mesmo, dança como política, ou até uma dança feminista, e as possibilidades de uma dança artevista, de uma performance militante feminista, algumas questões levantadas: O que seria uma dança feminista? Podem as subalternas dançar? (rememorando Gayatri Spivak (2010) em seu questionamento se podem os subalternos falar?) Quais são as contribuições da dança para interpretar essas manifestações de expressões feministas artevistas de rua?

Para tanto os objetivos específicos elencaram um diálogo entre os campos dos estudos da dança e os estudos feministas a partir do corpo que dança como ação política, enquanto contextualizaram o artevismo feminista da performance *O estuprador é você!* e analisaram a possibilidade de uma dança feminista (inclusive para não-dançarinas) nos movimentos feministas transnacionais.

2. “O estuprador é você! *El violador eres tu! We know the rapist is you!*” O que cantam e dançam as feministas em coreografias de protestos transnacionais

Em entrevista, Rita Segato afirma que “Uma falha do pensamento feminista é acreditar que a violência de gênero é um problema de homens e mulheres” (SEGATO, 2020). É o que a letra performática denuncia quando amplia e direciona a responsabilidade para um projeto político implementado pelo poder institucional, o hino feminista grita que: O Estado opressor é um macho Estuprador, enquanto as mulheres apontam seu dedo indicador para a representação das opressões, usam faixas pretas tampando seus olhos em críticas a justiça cega a realidade enfrentada pelas mulheres em diversos lugares, se agacham quando descrevem um estuprador em seu caminho enquanto cantam juntas em protesto,

dançam a luta das mulheres pelo direito sobre si.

O patriarcado é um juiz Quem nos julga nascer⁸
É nosso castigo
É a violência que você vê
É feminicídio
Impunidade para o meu assassino
É o desaparecimento
É o estupro
E não foi minha culpa, nem onde eu estava, nem como eu me vesti (4x)
O esturador era você
O esturador é você⁹
(LAS TESIS, 2019)

Assim, a letra da música de protesto justifica algumas orientações sobre a metodologia utilizada nessa pesquisa qualitativa em andamento que trabalha a partir dos registros iconográficos em vídeo dessas manifestações transnacionais disponíveis em canais do *youtube* na internet, bem como matérias de jornais sobre o assunto e repercussões, analisa inicialmente a relação entre dança, corpo e política (ROCHA *et. al.*, 2020), para avançar de uma perspectiva de que a dança se envolve com a política, para a afirmação de que a dança é política¹⁰. Essas mulheres performam em música e dança acerca de antigas e atuais pautas da agenda política dos movimentos de mulheres e feministas pelo direito a uma vida sem violência.

Por isso o embasamento teórico abarca as conceitos e teorias feministas, estudos da dança e da etmusicologia. Entre os achados do campo, foram levantados vídeos dos atos das performances que replicavam a coreopolítica (2012) e a música de protesto (FREIRE, 2017), a partir da primeira apresentação da performance pelas feministas chilena pelas ruas da cidade, reunindo um grande número de diversas mulheres de idades, e identidades. Essa performance-ato-protesto impulsionou outros grupos e indivíduos a replicarem a mesma proposta pelo mundo, inclusive algumas mantendo o canto em espanhol, em outros locais fora do Chile, e dos países de língua espanhola.

⁸ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=FCQIQ3kNIHs&t=17s&ab_channel=BBCNewsBrasil.

⁹ Ver Letra na íntegra: <https://www.letras.mus.br/dj-ariel-style/el-violador-eres-tu/>.

¹⁰ A própria ideia de uma arte pela arte questiona uma postura objetividade via arte negociavelmente como linguagem e expressão legítima.



Fig. 1. Fonte: Facebook NINJA 2020

Para todos verem: Foto com imagem de centenas de mulheres de pele clara aglomeradas com o abraço esquerdo estendido com o dedo indicador apontando para a frente. Algumas mulheres com pano pretos tampando os olhos, e outras com panos verdes ou vermelhos amarrados no pulso.

Mulheres feministas de diferentes países e continentes manifestaram seus corpos artisticamente de forma coletiva e espontânea, mantendo uma proposta de referência chilena, enquanto criaram suas próprias versões e contextos. Assim ao pensar a dança como potência educadora e transformadora, Antrifo Sanches Neto defende que:

é preciso não perder de vista que a dança é também uma linguagem artística que desenvolve habilidades corporais, criatividade, mexe com as emoções e também comunica ideias, pensamentos e reflexões dos indivíduos sobre o mundo e para o mundo (SANCHES NETO, 2012, p. 63).

Dentre os lugares levantados estão: Colômbia, Brasil, França, Austrália, Estados Unidos, e Turquia. Nessa última, com destaque para a performance pelas mulheres parlamentares dentro do espaço legislativo¹¹. A performance falou a mesma língua corporal criativa pelo planeta, para além das fronteiras físicas e linguísticas, em ações artísticopolíticopedagógicas.

¹¹ Na Turquia as parlamentares performaram no Parlamento. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ArvPbC7CRng&ab_channel=24horas.cl.

Essas manifestações oportunizaram mais um olhar para a dança como um instrumento, linguagem e metodologia de uma pedagogia da dança no contexto e para além das denúncias (MARQUES, 2020) e de estratégia de solidariedades diante de violências interseccionais e compartilhadas, com propostas de pressão por mudanças estruturais e culturais. As palavras-chaves que compõe esse cenário pesquisado são dança; performance; mulheres feministas; violência de gênero, e manifestações transnacionais, porém um dicionário feminista sobre o corpo pode ser produzido por inquietações e demandas históricas e contemporâneas em torno da direitos humanos, e assim compor o “coro a uma corrente epistemológica contemporânea” (ASSIS, 2020).

Interpretar essas expressões performáticas sob a perspectiva da dança e da música como parte de ações de uma educação como prática da liberdade (FREIRE, 2011), que nos ensina a transgredir (hooks, 2017) a ideias hegemônicas e de opressão do corpo das mulheres na cultura, na educação, na política e nos direitos, é um desafio que o feminismo transnacional coloca para esse campo de conhecimento que debate a dança política.

3. Uma dança feminista transnacional como agenda de pesquisa.

Algumas questões relevantes direcionam essa pesquisa. Como a escrita textual pode ser, ou se transformar em escrita no corpo? Como trazer a escrita para o corpo? Como transformar em dança? E mais, como pautas históricas e contemporâneas da agenda feminista transnacional se transformou em música e dança, coreografia e figurino, movimentos e gritos em coro de protesto por feministas de diversas partes do mundo?

Há variadas formas de fazer dança, de constituir o ambiente e reconhecer o contexto para as especificidades de cada dança, que se identificam na relação processual da interação dos corpos e espaços que se apresenta disponíveis em termos necessários para sua realização, planejada ou improvisada. Em uma improvisação motivada por um tema, não há linearidade, regras parecem mais orientações possíveis de direção não estabelecidas, e sim em criação constante.

Desse modo, o corpo exercita um estado de prontidão e disposição para lidar com o imprevisto, onde cada ação corporal indicia a experiência pela autonomia, ao mesmo tempo em que se encontra implicada em uma lógica de conjunto. A composição ocorre através das relações acordadas em tempo real e não podem ser antecipadas (MACHADO; SIEDLER 2012, p.3).

A incerteza na feitura da dança rompe com qualquer chance de determinismo, para uma experiência do corpo em contato com um processo de construção, sem regra e sem mediação, e sim com o imprevisto, a imprevisibilidade. Essa se torna uma possibilidade para respostas criativas para os corpos quebrarem hábitos, experimentar saídas, e movimentos na relação tempo-espço. É o exercício da coerência na produção de sentidos em dança criando conexões e ajustes do corpo nesse cenário. É como a dança se expressa em uma busca por produção de sentidos.

[...] o futuro do universo não está de fato determinado, ou pelo menos não está mais do que qualquer outra coisa que faça parte da vida do homem ou da vida da sociedade. Na minha opinião, a mensagem lançada pelo segundo princípio da termodinâmica é que nunca podemos prever o futuro de um sistema complexo. O futuro está aberto, e esta abertura aplica-se tanto aos pequenos sistemas físicos como ao sistema global, o universo em que nos encontramos (MACHADO; SIEDLER 2012 apud PRIGOGINE, 2008, p. 21).

A incerteza coloca a dança em risco quando elementos que compõe aquele estilo de dança são questionados, mas também pode ser uma oportunidade de releitura e uma forma de mantê-la em atualização. O imprevisível na dança também desfaz a regra da repetição se abrindo para as transformações que acontecem no mundo. São as danças que abraçam a incerteza, se apresentam com resultados criativos para situações específicas e inesperadas, o que se torna coerente.

Esse tipo de feitura de dança lida com a probabilidade. O risco é o motor criativo, uma vez que não há como prever o que pode ocorrer, pois a configuração se dá no contexto que é sempre circunstancial e depende das relações efetuadas. Como estas ocorrem em tempo real, a incerteza imprime sua condição: autonomias que gerem coerências (MACHADO; SIEDLER 2012, p.7).

Essa dança cria um método como linguagem, e se propõem uma transgressão metodológica, uma composição de conflito com elementos em disputa durante o processo. É uma construção de espaço que essa dança autônoma, criativa, improvisada se embasa na oportunidade de solução de questão, de produção de autonomia, e de ser ativa para compreender e afetar todo o contexto.

Portanto, a incerteza na dança é um aspecto de extrema relevância para o campo de interesse da minha pesquisa com expressões dos artevismos feministas em dança e performance, que atua nas ruas, e de forma espontânea e inclusiva.

Vale até polemizar a existência de uma dança ou performance feminista, que não seria exatamente um estilo e prevê uma norma ou técnicas estabelecidas. São performances, ou uma dança de protesto que se apresenta diante dos pressupostos de intervenção urbana nas principais ruas e praças dos centros humanos, mas pode acontecer dentro do parlamento; seu elenco é de mulheres cis e trans feministas de todas as idades com o protagonismo e proposição jovem; forma marcha ou atos, dentro outros.

Uma pista metodológica para essa investigação interessada em uma perspectiva etnográfica desse tipo de dança ou/e performance desenvolvida nas ruas da cidade, com os corpos e corporalidades em ambientes urbanos dos grandes centros dos diferentes países. É que explica Fabiana Brito, com a ideia de corpografia urbana como pista de análise a partir da relação entre dança e ambiente, ao pensar os estudos do corpo e os estudos das cidades.

Reconhecer o aspecto processual das relações corpo/cidade significa reconhecer a natureza de coafetação própria a qualquer interação. Sendo um processo um conjunto de relações diferentes ocorrendo ao mesmo tempo, não permite identificar nem qualificar ou mensurar os termos precisos participantes dessas relações, como também não permite identificar o início e o final de sua ocorrência (BRITO, 2013, p. 37).

A autora defende como critério para a compreensão dessa relação é partir do entendimento da cidade não apenas um lugar, e sim um campo de processos em que o corpo faz parte e infere nesse movimento.

Brito usa o conceito de coimplicação para informar a imprescindível interação recíproca entre corpo e cidade, entre corporalidade e os princípios de organização desses espaços que constituem a vida pública. Essa relação é de conflito e em reconfiguração constante, sendo mais temporal do que espacial.

Para a autora, uma corpografia urbana é a coimplicação entre o corpo e a cidade, sendo uma pista de análise sobre essa relação e experiência contínua, e constante transformação que acontece no e pelo corpo. Coplasticidade entre corpo e ambiente, especialmente o ambiente urbano, sempre transitória. Por isso, corpo e ambiente não podem ser analisados isoladamente, sob pena de perder a oportunidade de interpretação sobre uso e práticas de habitantes nesse ambiente em constante interação.

Considerações

Com as marchas de mulheres feministas que performam em torno de uma pauta, contexto e expressões compartilhadas por mulheres em diferentes países e continentes no mundo. As marchas ocupam as ruas, se apresentam inconvenientemente feministas com roupas, gritos, atos, movimentos, músicas de um repertório de reivindicações transnacionais. As marchas das vadias eclodiram a partir de uma crítica necessariamente contundente a violência de gênero contra as mulheres.

Mais recentemente com o ato O estuprador é você, as feministas performaram com música e dança uma resposta de denúncia a essa realidade que se reproduz com base em uma ideologia de gênero que opera como antimulheres. Afirmar globalmente que os corpos e os direitos das mulheres têm sido violados como um feminicídio de responsabilidade de Estados nacionais.

A dança e a performance, assim como as músicas em gritos de protesto, expressam o processo criativo espontâneo, aberto para sujeitas de direito humanos, o convite para que outras mulheres venham para a rua participar. Desde os figurinos, maquilagens, adereços, mas também faixas, cartazes, e outras produções autônomas fazem parte do imprevisível para compor esse elenco de vadias.

Já no caso do ato, há uma coreografia previamente planejada, inclusive marcada a partir da letra da música hino feminista. Os movimentos respondem aos trechos da música e se direciona as matrizes de opressão culturais e sociais, e também interpretam reclamações de direitos diretamente ao Estado, Justiça, Presidente, sociedade e agressores.

As dançarinas autônomas desse elenco diverso, rico, e atual, são as feministas que dançam e cantam na experimentação de um ato identificado como uma militância artevista, que usa um método como linguagem enquanto criação um espaço de coletiva/idade. O corpo das mulheres é o que está em disputa, e os elementos utilizados como uma venda nos olhos das mulheres, que interpretam uma justiça cega para as denúncias dessas sujeitas, para as criações de sentido defendidos pelas mulheres, mas sobretudo para as proposições oferecidas como resposta para essa situação.

Referências

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, v. 2, n. 8, p. 229-236, 2000.

ASSIS, T. S. Histórias de vida importam: A formação do professor de dança pela perspectiva da professoralidade. *In: Vieira, Marcilio de Souza et. al. (orgs) Dança em múltiplos conceitos educacionais*. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA, 2020. Cap. 5, p. 81 – 97. (Coleção Quais danças estão por vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo, 3).

BBC. 'O estuprador é você': a coreografia feminista chilena que está viajando o mundo. *In: Canal Youtube BBC*. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FCQIQ3kNIHs&ab_channel=BBCNewsBrasil. Acesso: 23 mar. 22

BRITO, F. D. A ideia de Corpografia urbana como pista de análise. *In: Revista Redobra*, n. 12, pg. 36-38, 2013. Disponível em: http://www.redobra.ufba.br/?page_id=157. Acesso em: 07 abr. 2022.

COLLING, L. O que performances e seus estudos têm a ensinar para a teoria da performatividade de gênero? *In: Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas*. Florianópolis, v. 1, n. 40, p. 1-19, mar./abr., 2021.

FREIRE, R. S. “Orgulhosamente feministas, necessariamente Inconvenientes”: os discursos político-poéticos-musicais recentes das feministas jovens em Salvador. 2017. 245f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

GLOBO. 'O estuprador é você' | Protesto de chilenas é replicado no mundo. *In: Canal Youtube Jornal O Globo*. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gD5CKuBOt3s&ab_channel=JornalOGlobo. Acesso: 23 mar. 22

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun.; 1988b.

hooks, b. **Ensinar para transgredir: uma educação como prática da liberdade**. 2. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LEPECKI, A. Inscrever a dança. **Revista Vazantes**, v. 1, n. 1, p. 36-59, 2017.

LEPECKI, A. Em coreopolítica e coreopólicia. *In: Ilha Revista de Antropologia*, v. 13, n. 1, p. 41-60, jan./jun., 2012.

LUBISCO, N. M. L. **Manual de estilo acadêmico:** trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses 6. ed. rev. e ampl. Salvador: EDUFBA, 2019.

MACHADO, A. B.; SIEDLER, E. A incerteza como índice de construção de autonomia em dança. **Revista Moringa**, João Pessoa, v. 3, n. 2, jul./dez., 2012.

MARQUES, I. A dança no contexto e os novos contextos da dança. *In*: SANTAELLA, L.; MOTTA, E. (Orgs.). **A Dança sob o Signo do Múltiplo**. Edição I. Estação das Letras e Cores. São Paulo, 2020.

MICHELL, J. Mulheres: A mais longa revolução. **Revista Gênero**, Niterói, v. 6, n. 2 / v. 7, n. 1, p. 203-232, 2006.

ROCHA *et. al.* PORRA: Modos de (re)conhecer(se) em dança. *In*: SANTOS, B.; BASTOS, H.; TOURINHO, L. L.; ROCHA, L. V. (orgs.) **Carnes vivas: dança, corpo e política**. Salvador: ANDA, 2020. (Coleção Quais danças estarão porvir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo, 9). pág. 868 – 888.

SANCHES NETO, A. **Diálogos com Terpsícore:** Movimentos de uma reforma curricular em dança. 2012. 183f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2012.

SEGATO, R. “Uma falha do pensamento feminista é acreditar que a violência de gênero é um problema de homens e mulheres”. Entrevista 2020. *In*: **Instituto Unisinos**. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/596618-uma-falha-do-pensamento-feminista-e-acreditar-que-a-violencia-de-genero-e-um-problema-de-homens-e-mulheres-aponta-rita-segato>. Acesso em: 05 jan.2022

SPIVAK, G. C. “**Can the Subaltern Speak?**” Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida *et. al.* Belo Horizonte: Editora UFMG. 2010. Disponível em: http://www.mcgill.ca/files/crclaw-discourse/Can_the_subaltern_speak.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

Rebeca Sobral Freire (UFBA)

E-mail: rebeca.sobral@gmail.com

Rebeca Sobral Freire é graduanda em Dança pela UFBA, cientista política e social, mestra e doutora em Estudos de Gênero, Mulheres e Feminismos. Pesquisadora Associada da Grupo de Pesquisa em Dança Porra (UFBA).

Lucas Valentim Rocha (UFBA)

E-mail: lucas.valentim0@gmail.com

Professor Adjunto dos cursos de graduação e pós-graduação (PPGDANCA) e (PRODAN) da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da (UFBA). Mestre em Dança pelo PPGDANCA e licenciado em Dança.

2232

Por que condutor e conduzido ao invés de cavalheiro e dama? Ações para repensar o chão colonial das danças de salão

Tarcísio Gonçalves Barbosa Pêgo (UFRJ)

Comitê Temático Dança, Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades

Resumo: Esse artigo trata de uma investigação a partir dos estudos decoloniais, vistos em Quijano (2009) e Lugones (2020), como também dos estudos feministas a partir de Mead (2006) e Sinay (2006) para perceber as demarcações dos papéis sexuais na dança de salão. Ao observar esse território percebo como esse chão da dança torna-se salão, ao demarcar o gênero e a sexualidade a partir de moldes hegemônicos para conceber o homem como o cavalheiro e a mulher como dama, que se articula com a heteronorma. Questiono quais corpos estão autorizados a pisar esse chão que se firma em moldes excludentes para estabelecer os contornos sobre o corpo e de como ele deve se relacionar na dança. Aponto caminhos para formas não hegemônicas de se estabelecer essas relações, feitas a partir de inquietações oriundas de minha prática artística e dos estudos de masculinidades.

Palavras-chave: DANÇA DE SALÃO. DAMA E CAVALHEIRO. CONDUTOR E CONDUZIDO.

Abstract: This article deals with an investigation based on decolonial studies, seen in Quijano (2009) and Lugones (2020), as well as feminist studies from Mead (2006) and Sinay (2006) to understand the demarcations of sexual roles in ballroom dance. By observing this territory I realize how this dance floor becomes a hall, by demarcating gender and sexuality from hegemonic molds to conceive the man as the gentleman and the woman as a lady, which articulates with the heteronorm. I question which bodies are allowed to step on this ground that stands in exclusionary molds to establish the contours on the body and how it should relate in dance. I point out ways for non-hegemonic ways of establishing these relationships, made from concerns arising from the studies of masculinities.

Keywords: BALLROOM DANCE. LADY AND GENTLEMAN. LEADER AND FOLLOWER.

As questões que fizeram emergir esse artigo fazem parte de uma pesquisa iniciada na monografia¹ e que se desdobram agora em inquietações para dissertação do mestrado². Essas investigações progressas me fizeram observar a

¹ PÊGO, Tarcísio. **Dama de Paus:** representações do homem contemporâneo na dança de salão. João Pessoa, PB, 2020. 98f. Monografia (Licenciatura em Dança) – Universidade Federal da Paraíba, 2020.

² Esse artigo é parte da escrita dos capítulos iniciais da dissertação que está em andamento, é vinculado à linha de pesquisa performance e performatividade do Programa de Pós Graduação em

dança de salão e suas demarcações de gênero, e compreender através da crítica de sua técnica que não necessito ser dama para ser o conduzido na dança. Ser dama ainda é o *status quo* na dança de salão, entretanto como resposta provocativa, assumo esse apelativo e me coloco nesse lugar da técnica, onde procuro com as ferramentas que tenho questionar esses espaços enquanto homem que quer ser conduzido.

Ao observar o gênero na dança, problematizo e situo o salão como território de produção de violências e reprodução de padrões culturais hegemônicos. Assim, faz sentido abordar a perspectiva de colonialidade³ apresentada por Quijano (2009) para investigar e compreender como se estabelecem as demarcações de domínio sobre o gênero na dança de salão, enraizadas no eurocentrismo⁴.

De início, é importante perceber, que a cultura eurocêntrica é baseada na dicotomia binária e na heterossexualidade como forma de estabelecer a cosmovisão das relações para os corpos. Para introduzir esse panorama no contexto da dança de salão, gostaria de explicar alguns termos técnicos que causam confusão no cenário atual da dança e que deram nome ao título desse artigo. Essa confusão generalizada se dá sobre como se referir aos corpos, que historicamente são referenciados como cavalheiros e damas, atribuindo-se o lugar na técnica da dança em simbiose ao gênero, portanto homens conduzem e são cavalheiros e mulheres são conduzidas e são damas.

Dama ou cavalheiro, papéis da dança impostos pelo sexo

Ao perceber nos estudos de gênero, situados em Mead (2006), pude embasar percepções que observava acontecerem no campo da dança de salão sobre os papéis de gênero ao desempenharem a técnica. No obra de Mead (2006)

Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sendo orientado pelo professor Dr. Sérgio Andrade. A pesquisa, denominada até então como “Dama de Paus, masculinidades e afetos do homem na dança de salão”, aborda compreender as implicações da demarcação dos corpos na dança de salão a partir do gênero, mais especificamente sobre o homem e as masculinidades.

³ Colonialismo e colonialidade são conceitos relacionados, porém distintos. Entendemos colonialismo como sistema político econômico, cujo exercício do poder de um espaço legitimado visa à dominação da diferença, sendo essa dominação a única forma que possibilita a reprodução do sistema. Já a colonialidade é um estado de coisas, de experiências que sobrevivem mesmo com o fim do colonialismo. É a partir da condição de colonialidade que se reproduzem os modelos eurocentrados de produção de conhecimento definidos como modelos de universalidade e que invisibilizam os conhecimentos não hegemônicos (SILVA, 2018, p. 35).

⁴ A população de todo o mundo foi classificada, antes de mais, em identidades ‘raciais’ e dividida entre os dominantes/superiores ‘europeus’ e os dominados/inferiores ‘não-europeus’ (QUIJANO, 2009, p. 117)

ela nos apresenta a noção de papéis sexuais, desenvolvida pelo método antropológico de cruzamento cultural⁵, em que a autora propôs em três diferentes povos originários na década de vinte em Papua Nova Guiné.

A autora refutava os estudos que pautavam o temperamento ou comportamento dos sexos a partir da biologia, indo contra o pensamento corrente da época, e entendeu como que a cultura é demarcadora dos papéis sexuais, portanto de suas funções sociais.

Considerar que certos traços como agressividade ou passividade estão ligados ao sexo não é possível à luz dos fatos (...) a cultura atua, selecionando como desejável um temperamento, ou uma combinação de tipos congruentes e relacionados, e incorporando esta escolha a cada fio da tessitura social – ao cuidar das crianças pequenas, aos jogos que as crianças praticam, às músicas que as pessoas cantam, à estrutura da organização política, às práticas religiosas, à arte e à filosofia (MEAD, 2006, p. 270-271).

Ao entender essa noção sobre os papéis sexuais que Mead (2006) nos apresenta, pude observar o campo e questionar quais são os papéis que os gêneros desempenham nas técnicas de dança de salão. Assim é perceptível que nessa estrutura esses papéis acontecem entre alguém que conduz e alguém que é conduzido, sendo culturalmente engendrados para subordinar a mulher ao homem.

Nesse lugar tradicionalmente não há uma troca sobre essas funções, que permanecem estáticas sem transitar entre si, reproduzido ou criando estereótipos de gênero por via de sistemas opressores. Questiono: Quais são as habilidades para conduzir ou ser conduzido? Essas habilidades necessitam de alguma característica do gênero ou do sexo para acontecer? Caso não, seriam elas portanto apenas lugares dentro de uma técnica de dança, em que qualquer corpo pode estar, mas que ainda segue reproduzindo funções infundadas e demarcadas pelo gênero⁶?

Nesse processo tenho chegado a hipótese de que esses papéis, da dama e do cavalheiro, são um estereótipo de gênero, da mulher e do homem. São demarcados para se diferenciarem e apesar de artificiais são normalizados em

⁵ O método de *cruzamento cultural* evidenciou que havia outros papéis possíveis para o homem e mulher desempenharem, ao perceber observando outras sociedades que esses comportamentos não são fundamentalmente biológicos, revelando não serem parte de uma essência, mas de uma construção sobre os corpos sexuados. (PÊGO, 2020, p. 67.)

⁶ Identificar os homens como damas por estarem sendo os conduzidos na dança de salão é como a participação dos homens na criação dos próprios filhos, reflexão que Jéssica Barbosa, pesquisadora da dança, me proporcionou ao compartilhar com ela esse processo da pesquisa. Em suas palavras ela questiona: Será que para um pai trocar a fralda do seu filho e cumprir suas obrigações de cuidado com uma criança ele precisaria usar saia e batom? Logo, preciso me tornar dama para ser conduzido?

repetidos atos que causam a sensação de naturalidade desses gestos.

Na minha experiência em dança de salão ao me colocar a aprender a técnica de ser conduzido, me deparei sobre me tornar dama, pois para viver a experiência desse lugar da técnica, tive que aprender a reproduzir seus códigos. Tradicionalmente esse contexto destina-se para que especificamente as mulheres criem ou reproduzam modelos de gênero feminino e para o gênero feminino percebido também por outras autoras como Ferreira e Samways (2018):

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 (FERREIRA; SAMWAYS, 2018, p. 169).

A dama e o cavalheiro são portanto, ideais que constroem a dominação do homem sobre a mulher, elegendo atributos de força e controle aos homens e de passividade e subordinação as mulheres. Esses nomes popularmente conhecidos na dança de salão servem também para referenciar esses corpos quanto ao lugar que ocupam dentro da técnica, sendo os homens os condutores e as mulheres as conduzidas e esse trato social sobre os papéis que cada um deve desempenhar se firmam através da dança entre o dominante e a dominada.

Na célebre frase de Beauvoir (1990) “não nasce mulher, torna-se mulher” a autora já nos aponta como os modelos de gênero são artificiais, sendo a dama da dança de salão uma construção de papéis femininos que a submete ser dócil, sensual, dependente e fraca, passível de ser dominada, ao mesmo passo que o homem cavalheiro está pautado pela força e demais qualidades antônimas as características da dama.

Condutor e conduzido como papéis das técnicas de condução

Esse modelo vem sendo questionado, sobretudo por minorias, e outras palavras tem surgido para substituir a dama e o cavalheiro, dentre elas a que tem obtido maior adesão são os termos condutor e conduzido⁷. Percebo que essa mudança não é unânime, tão pouco consciente, e que tem acontecido mais por um

⁷ Além destas, também se destacam as palavras Leader / Follower que tem sido incorporadas pelos brasileiros e está se popularizando.

teor mercadológico nos grupos tradicionais⁸. Não houve aprofundamento do campo sobre as necessidades dessas mudanças, ou do por que estamos adotando essa linguagem para se referir aos corpos.

Para além da posição que ocupam na técnica de condução, condutor ou conduzido, criam-se movimentos de dança caricatos e passos que precisam marcar o que é ser homem ou ser mulher através do gesto, mas que originalmente possuem estruturas semelhantes ou que se complementam. São demarcadores para feminino ou masculino a criação dos passos de dança.

Ao estudar as danças que foram eleitas como “de salão” percebi como suas bases originalmente são fluidas, no sentido de não demarcarem o gênero, e como essas vão sendo delimitadas aos pisarem no salão. O forró, o samba⁹, a lambada, o tango e muitas outras das danças marginais que adentraram o salão possuem, tanto para quem conduz quanto para quem é conduzido, bases semelhantes antes de se tornarem passos de damas e cavalheiros.

Essas bases vão recebendo signos de gênero para se tornarem os passos dessa respectivas figuras emblemáticas, recebendo imposições para se adequar¹⁰ ao padrão estético das classes dominantes, pautadas na heterossexualidade e no binarismo, demarcações da colonialidade¹¹ para entender as relações de gênero e seus papéis sociais.

Nesse campo da dança a heterossexualidade é imposta como padrão de normalidade para os gêneros, e é definidora das relações de como os corpos devem se envolver. Por ser central, se instaura como parâmetro na dança e cria para o

⁸ Na dança de salão contemporânea, um nicho específico da dança, acontecem amplamente diálogos sobre essas pautas, como o machismo, possibilitando reflexões que induzem abolir os termos dama e cavalheiro, por compreenderem essas figuras como símbolos problemáticos que instauram violências, como as de gênero.

⁹ Flávia Neves e Isis Lucchesi são mulheres professoras que investigam e trabalham juntas, como artistas na cidade do Rio de Janeiro, o samba tradicional, pensando numa metodologia de equidade e de não reprodução de estereótipos de gênero na gafeira, observando como nessas matrizes há uma paridade na construção das bases dos movimentos de samba e outros ritmos populares que dialogam com essas.

¹⁰ Essa imposição aos padrões eurocentrados que constroem a dama e o cavalheiro são despercebidas no coletivo dos dançantes do salão de maneira geral, pois essas imposições são lidas como normas ou entendidas como parte do refinamento da técnica, que impõe de maneiras sutis ou mais violentas a visão eurocentrada de mundo na dança de salão, como a própria formação de duplas entre sexos opostos, a heterossexualidade como padrão de normalidade e a noção de família patriarcal, tendo o homem a centralidade dessas relações de poder.

¹¹ A Colonialidade é apresentada por Quijano (2009) e evidencia os demarcadores desse sistema, sobretudo ao pensar raça e gênero. Tem suas bases fundadas no eurocentrismo, que irá impor essa cosmovisão sobre as demais. Parte do referencial cristão e europeu para conceber os gêneros em homem e mulher e determinar suas posições.

envolvimento dos corpos a noção de casais¹², em relações hiperssexualizadas como forma de estabelecer pares na dança. Em sua obra, Lugones (2020), ao mencionar Ritch nos afirma que:

a heterossexualidade característica da construção colonial/moderna das relações de gênero é produzida, construída miticamente. Mas a heterossexualidade não está apenas biologizada de maneira fictícia, ela também é obrigatória e permeia toda a colonialidade do gênero (LUGONES, 2020 p. 22).

Essa heterossexualidade obrigatória, como a autora nos referencia, se coaduna pelo que Quijano (2009) observou na categoria sexo¹³ ao falar sobre colonialidade, sendo possível perceber na dança que essa imposição serve para a manutenção de preceitos coloniais como a noção da família patriarcal, imposta pela modernidade. Por isso na dança entender duplas enquanto casais parte de uma visão colonizadora sobre os corpos que limita, dentre outras coisas, os afetos entre homens, pois nessa lógica essas relações devem acontecer somente para com as mulheres, cavalheirismo. Ao pensar masculinidades observo como essas se constroem no corpo cavalheiro, nos homens na dança, e numa autorreflexão da minha própria masculinidade.

Pensar a partir da ideia de duplas ou pares é se levantar contra a semântica colonial da palavra casal, que nos foi imposta para entender as relações entre os corpos no salão, que podem se relacionar por muitos primas, inclusive não erotizados. Ao mesmo rumo adotar os termos condutor e conduzido possibilita compreender esses lugares como papéis da técnica que independem do gênero para acontecer, pois ultrapassam a noção que delimita as relações majoritariamente entre homens e mulheres na dança, imposta pela heterossexualidade obrigatória projetada sob o chão colonizado.

Essas palavras ainda não resolvem a problemática em como devemos referenciar aos corpos na dança, por limitações que a língua portuguesa impõe ao demarcar o gênero nas palavras, através dos artigos “O” ou “A”, não observadas na

¹² Essa forma de enxergar as relações para os corpos se comunicarem inviabiliza, por exemplo, o afeto entre homens.

¹³ Tal como o conhecemos historicamente, à escala societal o poder é o espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articula-das, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controle dos seguintes meios de existência social: 1) o trabalho e os seus produtos; 2) dependente do anterior, a ‘natureza’ e os seus recursos de produção; 3) o sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie (QUIJANO, 2009, p. 76).

língua inglesa¹⁴ por exemplo.

Esses termos também perpetuam a ideia entre um dominante e um dominado, que se coadunam pela binaridade do pensamento em que os polos estão um acima do outro. Entretanto o objetivo seja de compreender que a comunicação é um ato de violência, em que alguém se cala para ouvir o outro. Nesses termos essas terminologias se apresentam como caminhos para refletir as pautas de gênero e de compreender que ao dançar, portanto se comunicar, haverão momentos de fala e escuta, não dicotômicas necessariamente, assim como na linguagem.

Ao marcar o corpo entre o conduzido ou a conduzida é comum reproduzir a lógica colonial nessas “novas palavras” e referenciar homens no feminino, como se fossem damas, portanto como se estivessem desempenhando o suposto lugar ou papel das mulheres ao quererem estar como conduzidos. Sem refletir o porquê da mudança dessas palavras, não se instaura uma transformação de ótica da realidade para perceber que essas funções da técnica, conduzir ou ser conduzido, não necessitam do gênero para acontecer.

O salão, território de disputas

Através dessas leituras podemos compreender o salão como um território que elege, quais são as danças que podem fazer parte dele, quais os pés que podem pisar esse chão, e como os corpos são regulados a seguir os padrões estéticos da classe dominante. Eles são os demarcadores de como o gênero, a sexualidade e a raça devem se enquadrar, pois é ele quem os cria.

Seguir esses padrões é anular a diversidade cultural, pois promove o apagamento de muitos corpos no salão, submetidos a um modelo dominante. Ao pensar sobre raça, podemos observar o apagamento das referências negras na dança, que são marginalizadas por se diferenciarem do padrão hegemônico-branco.

¹⁴ Há se incorporado no Brasil as palavras em inglês *Leader/Follower* para tratar sobre os lugares nas técnicas de condução. Essa palavras por não serem latinas não demarcam o gênero, e ao serem neutras se mostram como caminhos interessantes para tratar o corpo por não fazer essa diferenciação. Entretanto se tratam de palavras estrangeiras para demarcar danças brasileiras, sendo problemáticas ao pensar, por exemplo o domínio dos países desenvolvidos sobre os países emergentes que também se impõe através da língua, sobretudo ao observarmos o imperialismo estadunidense sobre as Américas. Essas palavras propiciam o apagamento da identidade das danças brasileiras, e como comparativo penso no samba, que revela traços da brasilidade através do nome dos passos de dança que retratam o cultural cotidiano brasileiro, o assalto, a pescaria, o puladinho e nomes de jogadores de futebol, como Romário. Assim observo como a língua inglesa vem propiciando falta de identitarismo na danças brasileiras, como no Zouk que tem absorvido termos americanizados como *time*, *framing*, *flow* entre outros.

Nas danças de salão acontece um embranquecimento que silencia as estéticas negras e incorpora padrões estéticos eurocentrados para as danças latinas, como acontece no próprio samba brasileiro ou no tango argentino.

Incorporam-se padrões estéticos de danças europeias como o balé, às impondo sobre esses estilos por meio de palavras estratégicas. O famigerado “refinamento da técnica” impõe sobre essas danças pernas esticadas, pés em ponta e outros padrões alienígenas ao seu fazer por meio de palavras bonitas para embranquecer danças negras e apagar memórias não hegemônicas.

O tango, submetido de tal maneira aos modelos estéticos impostos pelo salão, dificilmente é reconhecido pelo imaginário popular como uma dança negra. Ao mesmo passo o samba, a salsa e outras danças latinas caminham na mesma direção, recebendo cada vez mais o “refinamento” para suas estéticas e se aproximando cada vez mais do padrão branco que valida ou desvalida o que é arte à partir do que se aproxima de suas próprias referências¹⁵.

Como procedimento performativo da pesquisa, transito entre aulas e bailes de dança de salão em diversas escolas da cidade do Rio de Janeiro e em congressos pelo Brasil observando o campo e propondo intervenções, como os convites para se estabelecerem danças com outros homens. Através de relatos autoetnográficos das minhas vivências e provocações, registradas em diário de bordo, busco observar e propor papéis para uma masculinidade não hegemônica na dança, que é concebida tradicionalmente pela manutenção dos signos de virilidade e dominação imposta aos homens para que se tornem os corpos cavalheiros.

Enquanto homem gay na dança, me aprofundi nos estudos sobre masculinidades, trazendo a perspectiva de Sinay (2006) que evidencia a noção de masculinidade tóxica. O autor apresenta o conceito como um sistema de opressão do homem sobre ele mesmo e aos demais, que normaliza a violência na experiência masculina, reverberando em seus comportamentos como a dominação, a agressividade, a competitividade e o suicídio.

75 por cento das pessoas que buscam ajuda profissional para combater a depressão são mulheres. Porém 75 por cento dos suicídios que causam

¹⁵ Para além da estética há também o embranquecimento dos lugares de poder em danças negras como o tango e o samba, havendo uma redução no número de pessoas pretas ou retintas nos lugares de poder, professores ou artistas. Essas informações foram feitas a partir de observações em aulas e congressos de dança de salão a nível nacional em que pude observar maior participação de profissionais brancos ou pessoas de pele clara, diminuindo ou havendo baixa representatividade de pessoas negras ou retintas em danças de estética negra como o tango.

essa enfermidade são cometidos por homens. As porcentagens se repetem por toda parte? Em todo o planeta? Causas? O relatório da MHNI as descrevem sem metáforas: Se supõe que os homens devem ser bem sucedidos. Devem restringir suas emoções. Devem estar no controle. Estas expectativas culturais podem mascarar alguns dos sintomas verdadeiros da depressão e forçam os homens a expressar em troca agressão e raiva (pois o comportamento de “homem forte” é mais aceitável). Estudos de investigação indicam que com frequência o suicídio esta associado com a depressão (SINAY, 2006, p.148. Tradução nossa).

Minha dança vê e questiona essas estruturas que agora ao menos em meu corpo não fazem sentido, afinal quando danço como conduzido não quero me tornar uma dama, não quero me tornar uma mulher, tão pouco reproduzir códigos estereotipados que às subordinam como dóceis. Quero acessar um lugar da técnica que historicamente foi destinado para esses corpos femininos, pois quero exercer contornos não hegemônicos de masculinidades para meu corpo ao abrir mão da dominação.

Busco construir para meu corpo uma dança não estereotipada, que represente minha identidade e o processo de construção da minha própria masculinidade. Da mesma maneira outros corpos, com outras necessidades, almejam transitar entre os lugares das técnicas de condução, sem que para isso tenham que deixar de serem homens ou mulheres para se tornarem e reproduzirem damas e cavalheiros¹⁶.

Portanto minha escrita e meu fazer artístico vieram se pautando em questionar as estruturas estabelecidas quanto ao gênero nas artes, sobretudo nas danças de salão, sob seus modos de se relacionar, de pensar e fazer dança, visando estabelecer uma prática que possibilite alternativas as problemáticas que atravessaram a mim e tantos outros corpos não hegemônicos nesse chão.

Referências

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 1990.

FERREIRA, D; SAMWAYS, S. Para além de damas e cavalheiros: uma abordagem queer das normas de gênero na dança de salão. **Revista do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 14 n. 3, 2018.

¹⁶ Entenda nesse parágrafo “técnicas de condução” de maneira abrangente, englobando não apenas a técnica tradicional de estímulo-resposta, que é a mais difundida, mas também as possibilidades de outros estudos da técnica como a condução compartilhada e a condução mútua.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. *In*: HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar: 2020.

MEAD, M. **Sexo e Temperamento**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

PÊGO, T. **Dama de Paus**: representações do homem contemporâneo na dança de salão. João Pessoa, PB, 2020. 98f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Universidade Federal da Paraíba, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. 2009.

SILVA, L. **Corpo em diáspora**: colonialidade, pedagogia de dança e a técnica Germaine Acgony. 2018. 281f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes da Universidade de Campinas, Campinas, 2018.

SINAY, S. **La masculinidad tóxica**. Buenos Aires: Ediciones B, 2006.

Tarcísio Gonçalves Barbosa Pêgo (UFRJ)
E-mail: barbosa_tarcisio@yahoo.com.br

Mestrando no Programa de Pós Graduação em Dança PPGDAN na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Pesquisador assistente do Laboratório de Crítica/UFRJ, com apoio do Hemispheric Encounters/ Social Sciences and Humanities Research Council - SSHRC/Canadá. Licenciado em Dança pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

2242

Representatividades de corpos femininas no mundo contemporâneo e suas relações com os meios de comunicação

Taynnã Oliveira (UFRJ)
Mariana Trotta (UFRJ)

Comitê Temático Dança, Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades

Resumo: O presente artigo tem como objetivo compreender e evidenciar quais e como são retratados as corpos femininas, suas movimentações, danças, trejeitos e estereótipos, em relação aos espaços midiáticos no Brasil contemporâneo. A discussão permeia nas afirmações de que houveram mudanças de padrões dos femininos ocasionados por diferentes eventos ao longo dos tempos, no que diz respeito a contemporaneidade, que desfruta de meios de comunicação mais velozes e com capacidade de atingir maior público, foi acelerado o processo de distribuição e reforço de estereótipos acerca das feminilidades, sendo impostas a tais corpos normas regulatórias e construído códigos sociais que são reforçados por uma lógica capitalista, machista, racista, classista e que fazem uso de alguns meios para seu reforço, disseminação e para a perpetuação no poder de figuras hegemônicas.

Palavras-chave: CORPOS FEMININOS. MEIOS DE COMUNICAÇÃO. HISTÓRIA. CONTEMPORANEIDADE. DANÇAS.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo comprender y resaltar cuáles y cómo son retratados los cuerpos femeninos, sus movimientos, danzas, maneirismos y estereótipos, en relación con los espacios mediáticos en el Brasil contemporáneo. La discusión permea las afirmaciones de que ha habido cambios en los estándares de las mujeres provocados por diferentes hechos a lo largo del tiempo, en cuanto a la contemporaneidad, que goza de medios más rápidos y la capacidad de llegar a una audiencia más amplia, el proceso de distribución y refuerzo de los estereotipos sobre las feminidades, imponiéndose normas regulatorias a dichos cuerpos y construyendo códigos sociales reforzados por una lógica capitalista, sexista, racista, clasista y que hacen uso de algunos medios para su reforzamiento, difusión y para su perpetuación en el poder de figuras hegemónicas.

Palabras clave: CUERPOS FEMENINOS. MEDIOS DE COMUNICACIÓN. HISTORIA. CONTEMPORÁNEO. DANZAS.

1. Introdução

Os entendimentos acerca das feminilidades foram e são construídos e moldadas em suas significações de acordo com culturas, regionalidades, classes sociais, raças e temporalidades. Os moldes das feminilidades, bem como os papéis de gênero, tiveram um percurso histórico-cultural ao longo dos séculos, que desde o

2243

mudo antigo, foi sendo construído socialmente por uma visão falocêntrica.

Já no mundo contemporâneo (partindo da realidade ocidental) esses corpos femininos e que performam feminilidades ainda seguem alguns entendimentos hegemônico acerca do que é ser “belo” (WOLF, 2021 [1991]), do que são os femininos (SCOTT, 1995) e os atributos que o acompanham, como: a ideia de leveza, graciosidade, delicadeza, ser sensível, socialmente recatada, conter-se de exposição de seu corpo; preceitos elaborados e enquadrados em valores orientados por uma lógica patriarcal, misógina, sexista e machista, que se empenham cotidianamente em produzir e manter regras para sua continuidade.

Ao adentrar no período histórico temporal da contemporaneidade, se torna indissociável as questões femininas das relações com a indústria cultural e com os meios de comunicação de grande escala, que desde seu surgimento foi possível proporcionar maiores níveis de acesso à informações que antes se restringiam a classes econômicas e condições socioculturais privilegiadas. Com o grande impacto sociocultural advindo dos meios de comunicação (assim como outros marcos históricos de grande impacto), houveram modificações significativas na vida em sociedade, bem como acerca dos entendimentos sociais dos femininos.

O objetivo principal deste artigo se pauta em compreender e evidenciar quais e como são retratados os corpos femininos, incluindo os dançantes, em relação aos espaços midiáticos no Brasil contemporâneo, para tal proponho diálogos com algumas autoras – Joan Scott (1995), Raphael Bispo (2014), Ana Maria Colling (2015), Judith Butler (2017 [1990]), Kéline Gotman (2018), Jesús Martín-Barbero (2009), Aníbal Quijano (2014), Sayak Valencia (2022), Fernanda Boizol e Elizabeth Murilho (2018) – acerca das discussões de gênero, suas teias discursivas, seus percursos histórico-culturais e as relações com a indústria cultural e os meio de comunicação de grande escala no Brasil contemporâneo.

Lanço, dessa forma, questões norteadoras para serem refletidas, evidenciadas e aqui debatidas posteriormente: Os meios de comunicação detém o poder de ditar/criar os preceitos do que são os femininos? Como são entendidos os femininos na contemporaneidade?

2. Breve percurso histórico-cultural dos femininos

Ao longo dos tempos foram dedicados esforços para atingir moldes

ideias, teorizações, classificações e delimitações dos femininos (feitas por homens em nítidas posições e relações de poder), que se perpetuam por séculos, reverberam e permanecem vigente nos dias atuais, foram chancelados e respaldados por diversas áreas do conhecimento, por meios religiosos, mitológicos e científicos. Assim, para o entendimento do que será aqui proposto à discussão, se faz necessário evidenciar alguns fatos trazidos por autoras acerca do percurso histórico-cultural dos femininos, para se compreender que o que está inserido no imaginário contemporâneo acerca das feminilidades não é algo recente, em termos temporais, mas foi sendo imposto e construído ao longo dos tempos por agentes específicos.

A respeito dessa questão, a professora Ana Maria Colling (2015) põe em evidência algumas instâncias em que tais preceitos acerca dos femininos foram teorizados (por homens) e reforçados insistentemente. Possivelmente o que mais tem influência em nossa sociedade colonizada e catequizada é a religião, mais especificamente a judaico-cristã, que é repleta de simbologias “negativas” e “positivas” acerca dos femininos desde “o começo dos tempos”. Figuras como Eva, o ser que “criou” o pecado e condenou toda a humanidade é uma mulher desobediente e manipuladora, já Maria é oposta, um perfeito exemplo cristão feminino, obediente, submissa e assexuada. Já na idade média, com a “caça às bruxas” motivada por questões também religiosas (além de políticas e sociais), muitas mulheres “Evas” foram condenadas, queimadas, estupradas, torturadas em nome de Deus (esses mesmo, com D maiúsculo e no masculino).

Ainda em termos de figuras simbólicas, na mitologia grega tem a Medusa e Pandora, a primeira foi uma mulher condenada e castigada por ter sido vítima de um estupro, a segunda, assim como a Eva para o cristianismo, foi a primeira mulher do mundo, desobediente e curiosa, que foi mandada para um deus (no masculino) como uma forma de castigo aos homens, ela liberou todos os pecados do mundo, também condenando a humanidade (COLLING, 2015).

Já na filosofia, Colling (2015) ressalta a existência de figuras da antiguidade (homens) extremamente respeitadas, chanceladas e reproduzidas no meio acadêmico na contemporaneidade, como o filósofo Platão, que muito teorizou acerca dos femininos e muito contribuiu para estereótipos extremamente negativos, retratando mulheres como seres inferiores e não pensantes. Outro nome bastante conhecido é o de Aristóteles que seguia muitos dos preceitos de Platão no que diz

respeito às feminilidades, e ainda acrescentou que a inferioridade intelectual das mulheres advinha do tamanho do cérebro, que era menor do que dos homens, teoria essa (de 500 anos antes de Cristo) que foi usada em várias ocasiões para justificar a inferioridade das mulheres em relação aos homens, inclusive na elaboração do código civil brasileiro em 1910.

Para garantir que as mulheres fossem registradas como relativamente incapazes em relação ao marido [...]. Se ela tem cérebro menor, necessita ficar sob a guarda de quem pensa e raciocina. Em 2005 o reitor da Universidade de Harvard (EUA) declarou que as mulheres não têm aptidão para ciências e matemática porque têm um cérebro menor que os homens (COLLING, 2015, p. 187).

Na medicina antiga, também existiam figuras que influenciaram no declínio do imaginário acerca dos femininos, como o considerado “pai da medicina”, Hipócrates, que tratava a menstruação como um castigo à impureza das mulheres, discurso esse que mais tarde se expandiu para um entendimento do útero como o órgão da fonte da melancolia, fragilidade e da histeria, discursos esses que também são (re)produzidos pela psiquiatria e pela psicanálise com nomes bastante chancelados como o do médico e psiquiatra Sigmund Freud acerca da histeria, para Freud a mulher é um homem defeituoso e incompleto (COLLING, 2015).

Na Idade Média, o sistema de pensamento aristotélico será o modo de compreender o mundo, os seres e as relações entre eles. O pensamento de Platão e Aristóteles incorporado pela religião cristã será difundido pela Igreja num perfeito casamento entre o discurso filosófico e o religioso (COLLING, 2015, p. 188).

Discursos estes que subjagam e inferiorizam as mulheres foram difundidos, reformulados, reforçados e permanecem no imaginário ocidental contemporâneo, mas não somente nele, são marcantes também no oriente. Na Ásia por exemplo, em países como a Bangladesh, Paquistão, Taiwan, Índia e China (com a política do filho único), é cultural e comum o aborto quando se é identificado um “feto feminino”, infanticídios e abandonos em massa de meninas que são consideradas inferiores em relação aos meninos também são comuns. No Paquistão a notícia do nascimento de uma menina é recebida com pesar e é “acompanhada por rituais de luto” (OCKRENT; TREINER, 2011, p. 28). Na África, em países como Senegal (no ocidente), Djibuti e Egito existe uma prática legal de mutilação do clitóris como uma forma de controle da sexualidade feminina que é mascarada por justificativa religiosa (OCKRENT; TREINER, 2011).

Todos esses esforços de séculos em inferiorizar e controlar os corpos femininos se concretizam e se perpetuam através dos discursos e são compradas e reforçadas também por meios institucionalizados, é o que Gotman (2018, p. 2) nomina como “disciplina” que “podem ser entendidas como zonas de intensidade, agrupamentos temporários de ideias, atitudes e crenças, que podem se tornar rígidas e canonizadas por meios institucionais”. Todas atitudes coletivas e individuais são motivadas, influenciadas e/ou contaminadas por um passado histórico (QUIJANO, 2014).

Antes de se aprofundar no alvo da discussão, algumas pontuações e entendimentos são imprescindíveis para a compreensão da escrita, como as questões de gêneros, para tal, trago a historiadora Joan Scott (1995) que entende os gêneros enquanto um constitutivo de relações sociais, e devem ser entendidos em quatro diferentes elementos que mesmo não atuando em sincronia, nenhum se encontra em funcionamento isolado um do outro. O primeiro diz respeito aos símbolos culturais, que podem se manifestam em distintas culturas e temporalidades, tais símbolos implicam em representações de um ideal, seja de forma negativa ou positiva, a ser seguido ou reprimido, a exemplo, como já pontuado anteriormente temos Eva, Maria, Pandora e Medusa. O segundo elemento são as instituições (religiosos, familiares, educativas, políticas) que criam e replicam os conceitos designados do ser mulher ou homem. O terceiro ponto recai na necessidade de “descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva à aparência de uma permanência intemporal na representação binária do gênero.” (SCOTT, 1995, p. 87). Por fim, a autora ressalta a necessidade de investigar o por quê que “identidades generificadas são substantivamente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas” (SCOTT, 1995, p. 88).

Um ponto chave a ser ressaltado é que as significações, as formas de funcionamento e de compreensão do gênero são mistas e devem partir do olhar individual para o sujeito em conjunto com o meio social em que está inserido, assim como, a natureza das urgências dessas inter-relações (SCOTT, 1995). Entender o gênero como um aglomerado de simbologias estabelecidas em teias plurais e não lineares de relações sociais, culturais, econômicas, políticas e raciais (que não funcionam em uma essencial dependência entre elas), nos ajuda a entender também, as desigualdades de poder presentes em suas relações.

3. As corpas e os meios

Partindo do entendimento de que os meios institucionalizados (majoritariamente comandados por homens brancos cisgêneros) têm influência na disseminação e ampliação de significados culturais, no que diz respeito à contemporaneidade, uma instância que exerce grande influência é a indústria cultural juntamente com os meios de comunicação, surgentes no início do século XIX.

A indústria cultural e os meios de comunicação intensificaram suas produções e suas relações com a sociedade a partir da revolução industrial, suas funcionalidades e direcionamentos são discutidos e criticados por vários autores em distintas áreas do conhecimento, a base dessas discussões advém das teorias altamente difundidas nos espaços acadêmicos acerca dos teóricos da escola de Frankfurt, nomes como os dos filósofos Theodor Adorno e Max Horkheimer (1947) (que inclusive são responsáveis por instituir o termo indústria cultural) são figuras bastante cotadas para tais debates.

De modo sintético, Adorno e Horkheimer estavam preocupados com o processo de industrialização da cultura na primeira metade do século XX, oferecendo explicações conservadoras ao alegarem que elementos culturais estavam sendo transformados em meros produtos para sua mercantilização em grande escala. Orientados pelo marxismo ortodoxo e uma visão catastrófica, ambos filósofos fundaram uma explicação segundo a qual, a função da indústria cultural é unicamente manipular e alienar seus consumidores, tendo em vista que a vasta variação de conteúdos dispostos por tal, teria como objetivo o entretenimento de seu público para que os mesmos não disponham de tempo livre. Dessa forma, a comercialização da cultura é tratada exclusivamente como ferramenta de controle capitalista, uma vez que ao trabalhador comum, não haveria tempo para desenvolver pensamentos críticos que poderiam culminar em uma revolução contra um sistema capitalista. Assim, para que o conteúdo vendido seja amplamente consumido, a indústria cultural suaviza as informações passadas, suprimindo todas as possíveis dúvidas e deixando a mostra todos os possíveis questionamentos que poderia surgir, assim, não se abre espaço para o pensar crítico do seu público, mantendo uma ordem cíclica de consumo e oferecendo uma falsa sensação de escolha e autonomia do consumidor (ADORNO; HORKHEIMER, 1947).

Aqui, se é compactuado com as discussões trazidas por outro filósofo também da escola de Frankfurt, Walter Benjamin (1994), que diferente de Adorno e Horkheimer, sustenta que a (re)produção da arte e dos conteúdos presentes nos meios de comunicação podem ter um caráter pedagógico-emancipatório, sendo capaz de caracterizar uma transformação social. Pois os conteúdos produzidos e reproduzidos pela indústria cultural e voltados ao entretenimento, permitem uma fácil compreensão e ampliação do público alcançado. Assim, a cultura, mesmo quando comercializada em grande escala, poderia formar uma consciência crítica e a politização de povos com níveis de conhecimento que se encontram fora do seletivo ambiente erudito, deslocando a necessidade da análise dos meios, para as experiências. Já que o aprender e o pensar de forma crítica, não se restringem ao ambiente acadêmico.

Se compreende aqui, que os meios de comunicação não são os grandes e nem os verdadeiros vilões (mesmo havendo problemáticas que os rodeiam), já que houve uma democratização necessária de acesso aos conteúdos, e que diferentemente de Adorno e Horkheimer, que acreditavam que esse acesso seria corrompido, manipulado e sua autonomia comprometida, compreende-se que os indivíduos não são acríticos a ponto de reduzi-los como seres facilmente e globalmente manipulados.

Os meios de comunicação possuem grande poder de veiculação, no entanto, também podem ser usados de formas tendenciosas, afinal são pessoas de múltiplos meios culturais que constituem os meios. E são as pessoas (em sua maioria homens brancos, cisgêneros e héteros) que possuem o poder veicular aos meios de comunicações os seus respectivos conteúdos, trazendo consigo várias problemáticas socioculturais como uma espécie de “espelho social”, essas mesmas problemáticas são intensificadas e ampliadas pelo seu poder de ampla disseminação. A matéria-prima dos meios de comunicação são abstrações e símbolos presentes nos meios sociais (MARTÍN-BARBERO, 2009).

Os discursos problemáticos acerca das feminilidades que estão inseridas nos meios de comunicação, existem antes mesmo de se inserirem nesses espaços, ou seja, a presença de tais discursos misóginos não são atributos exclusivamente do poder dos meios e da capacidade de manipulação da indústria da cultura. Os meios de comunicação são justamente isso, MEIOS, que através de pessoas 2249 impulsionadas por ideais de poder capitalistas, podem ser usados tanto para um

“bem” quanto para um “mal” e que suas necessidades mudam de acordo com que as necessidades sociais mudam, explicitando dessa forma que não são os meios que criam e impõe goela a baixo estereótipos acerca das feminilidades, corpos, movimentações, danças, há demandas dos próprios meios socioculturais, e que por vezes se juntam com estratégias capitalistas para tal.

A exemplo do que foi colocado, a jornalista estadunidense Naomi Wolf (2021 [1991]) exemplifica acerca das revistas femininas no período da década de 1950, que retratavam e intensificaram um ideal de dona de casa, expunha eletrodomésticos, dicas de como ser uma boa mãe, de como cozinhar bem, de como ser uma submissa dona de casa, a esposa ideal. Porém, com o advento da guerra, em que os homens foram convocados a guerilhar, o mercado de trabalho sofreu um grande desfalque de mão de obra, dessa forma, as cumpridoras dos “papéis femininos” tiveram que assumir esse papel até então “masculino”, e com essa mudança de perfil social dos femininos, o que era retratado nas revistas também mudou radicalmente, tendo que se adaptar à nova rotina das mulheres com o trabalho fora de casa. Com a perda da sua principal consumidora, a estratégia capitalista teve que mudar (adaptando-se às exigências sociais) para continuar lucrando com a mesma intensidade de antes, economistas e publicitários (homens) mudaram de estratégia e criaram o que Wolf (2021 [1991]) chama de “a encarnação moderna do mito da beleza”... dá-se início, com disseminação em massa através dos meios, à indústria do emagrecimento e do rejuvenescimento, atrelando beleza e feminilidades = magreza, jovialidade, peito e bunda empinados, branquitude e tudo o que não seja espontaneamente biológico e intrínseco a tais corpos.

Ainda em termos de mudanças de padrões dos femininos ocasionados por diferentes eventos ao longo dos tempos, tomamos por exemplo do pós segunda guerra mundial, que trouxe uma mudança radical nos entendimentos acerca das feminilidades. Se inicia uma aproximação (até então fortemente distinta), dos estereótipos marcados por elementos externos do que são “mulheres vulgares” e “mulheres de família”.

Na arte da sedução, é esse corpo de mulher “violão”, com a cintura bem marcada, realçando os quadris e o busto, que se tornou valorizado como um ideal de beleza. Tal padrão estético acabou por se tornar unânime entre as mulheres do período, o que aproximou, ao menos esteticamente, as elegantes moças feitas para casar daquelas vulgares com as quais os rapazes tinham como símbolos de prazer sexual (BOIZOL; MURILHO, 2018, p. 345).

Sempre houveram estereótipos relacionado aos gêneros ao longo dos tempos, na Grécia e Roma antiga se tem registros de simbologias e ideias acerca dos femininos que ainda permanecem no imaginário contemporâneo (de forma binária), com vinculação aos masculinos com a virilidade, com os pelos, coragem, com a penetração, agressividade e ser provedor, e aos femininos à sensibilidade, tristeza (em algumas culturas do mundo antigo o trabalho funerário era destinado à mulheres), fragilidade, domesticidade, passividade e ausência de pelos (CORBIN; COURDINE; VIGARELLO, 2013). Além de sentimentos e características socialmente convencionados e separados por gêneros, também existem estereótipos que são diretamente vinculados a elementos externos dos corpos, como as vestimentas por exemplo, que em nossa realidade sociocultural, por influência direta da religião judaico-cristã, que se foi construído a ideia do corpo como fonte de pecado, dessa forma, roupas muito “curtas” e/ou que marcam muito o formato do corpo “estimulando a tentação carnal”, se foi convencionado como vulgar.

Assim, vulgaridade e elegância seriam conceitos forjados, estilos de vestir e estereótipos femininos construídos em torno de imagens e comportamentos femininos em função de uma normatividade vigente em certo tempo e contexto social. Compreender que a constituição dessas estereotipações é algo que se dá no interior de um discurso e não fora dele é fundamental para entender a necessidade de relativização e validade dessas caracterizações que estão condicionadas a um contexto cultural que é temporal e, sobretudo, socialmente construído, logo, instável e mutável (BOIZOL; MURILHO, 2018, p. 353).

Os espaços midiáticos, em específico a indústria cinematográfica na metade do século XX, teve grande influência acerca de construções imagéticas relacionadas aos gêneros (sendo o mais afetado o gênero feminino) no que diz respeito às vestimentas e certas movimentações, além de contribuir, através de seus amplos alcances com a performance estereotipada e exagerada, com um ideal feminino de determinada época, que através de publicitários (majoritariamente homens) de mãos dadas ao sistema capitalista, naturaliza e direciona a sensualidade quase que inerente e biológica a todas as mulheres (BOIZOL; MURILHO, 2018). “Essas publicações determinam o que é considerado apropriado ou inapropriado no vestir [e no se portar] feminino, mas sempre a partir de critérios de gosto externos” (BOIZOL; MURILHO, 2018, p. 334).

Direcionando os debates para as especificidades da televisão brasileira, tiveram algumas figuras emblemáticas femininas marcantes como: as *chacretes*, as

panicats, as *paquitas* e as mulheres do “programa H”, que exibem “danças sensuais” e movimentações que direcionam a atenção para a região pélvica. Nas revistas brasileiras, há a revista *PlayBoy*, uma revista “masculina” exclusiva em exibir fotos de mulheres nuas e seminuas que são “símbolos sexuais brasileiros” (na maioria esmagadora são mulheres brancas e cisgêneras). Referenciando exemplos ainda mais recentes temporalmente, temos as artistas dançantes em *videoclipes*, nomes de grande reconhecimento na indústria da música, como: Anitta, Luísa Sonza, Iza, MC Rebecca e Pablo Vittar, que também fazem uso do que socialmente convencionou-se como “danças sensuais”, “danças eróticas” e “danças sexuais”.

Todos os exemplos citados acima (mesmo que em épocas diferentes) possuem algumas especificidades comparativas em si, uma delas é o que o antropólogo Raphael Bispo (2014) nomina de “*performance de superfêmia*” que é o exagero e a dramatização da feminilidade “mais convencional em suas apresentações – borrando ou mesmo reificando certas fronteiras de gênero e da sexualidade mais hegemônicas [...]” (BISPO, 2014, p. 2). Assim, através do que a filósofa Judith Butler (2017 [1990]) chama de “repetição estilizada dos atos”, essas mulheres e personagens femininos interpretam “um efeito de gênero hiperfeminino,” fazendo uso de gestos, posturas, danças, movimentações e vestimentas específicas socialmente direcionados aos femininos, e as ampliando, já que “na vida real” as características que marcam essa “performance do hiperfeminino” se fazem presentes, porém com sua intensidade reduzida. Esses corpos presentes nos meios de comunicação usam de símbolos que uma determinada sociedade entende como “normal”, para tal existe um “ato fundador”, uma repetição constante desses corpos para que sejam associados a uma “normalidade” (FRANKO; VALLEJOS, 2021).

As chacetes parodiavam as próprias mulheres heterossexuais ao elevarem a um alto grau a feminilidade socialmente esperada, demonstrando as possibilidades subversivas da sexualidade e do gênero nos próprios termos do poder. Elas maximizavam performaticamente as expectativas do que fosse uma mulher heterossexual “comum”, “original” e traziam das margens para o centro da indústria cultural suas feminilidades transbordadas, excessivas, que jogavam luz sobre nossa compreensão do que é o feminino (BISPO, 2014, p. 14).

A filósofa Sayak Valência (2022) traz alguns debates e conceitos acerca dos códigos visuais que contribuirão para o debate proposto. A autora ressalta que esse processo de construção da imagem e do aprendizado a partir de uma realidade visual (principal forma usada pelos meios de comunicação na contemporaneidade),

usado desde a idade média, e que continuam sendo imagens recicladas, binárias, e epistemologicamente reforçadas por uma lógica colonizadora e com direcionamentos e favorecidos específicos.

4. Conclusão

Na sociedade atual, com o forte desfrute de meios de comunicação mais velozes e com capacidade de atingir maior público, foi acelerado esse processo de distribuição e reforço de estereótipos que visa uma padronização dos corpos femininos e almeja um ideal de “beleza” ariano e beneficia figuras hegemônicas (VALENCIA, 2022). Padrões esses que contribuem para a manutenção de um sistema capitalista, já que se é vendido a possibilidade de seguir tais estereótipos de beleza para atingir um ideal “correto” das feminilidades. Essa colonialidade do ver tem a capacidade de interligar o século XV ao XXI, no sentido de seguir mantendo o poder decisório e cíclico imagético (VALENCIA, 2022).

Todas essas simbologias aqui apresentadas só existem por uma via de mão dupla, só são compreendidas pois houve um longo processo de maturação das significâncias... só existe a vinculação das movimentações que dão ênfase na região pélvica, como um ato sexual, porque em determinadas culturas e épocas foram significadas dessa forma. “As mulheres e suas práticas cotidianas são reestruturadas por meio das “relações sociais da ciência e tecnologia”, articulação esta que acaba por compor significados específicos a seus corpos” (BISPO, 2014, p. 3).

Ao longo dos tempos, portanto, foram direcionados as corpos femininas normas regulatórias e códigos sociais que são reforçados por uma lógica capitalista, machista, racista, classista e que fazem uso de alguns meios (como os meios de comunicação), principalmente institucionalizados para seu reforço e disseminação. Por fim, referencio Valencia (2022) acerca das possibilidades de combate desses códigos visuais repressivos a corpos não hegemônicos, é ocupando lugares de poder e institucionalizados que se conseguirá, de forma árdua e constante, combater a cultura visual colonizadora.

Referências

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, (1947).

AMIM, P. Os papéis femininos na corte do Segundo Reinado: o corpo e a dança em regras de conduta. In: CONGRESSO DA ABRACE, 6, São Paulo, 2010. **Anais [...]**, São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, v. 11, n. 1, 2010.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. 7 ed.. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BISPO, R. Feminilidades a dedo: danças, performances e erotismos no show business brasileiro. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29, Natal, 2014. **Anais [...]**, Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

BOIZOL, F.; MURILHO, E. Sexy sem ser vulgar: entre a docilidade e o inconformismo. Uberlândia: **Caderno Espaço Feminino**, [S. l.], v. 31, n. 2, 2019.

BUTLER, J. **Corpos que importam**: os limites discursivos do sexo. Tradução de Verônica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: n-1 edições, 2019.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 13ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, (2017[1990]).

COLLING, A. A construção histórica do corpo feminino. Uberlândia: **Caderno Espaço Feminino**, [S. l.], v. 28, n. 2, 2016.

CORBIN, A.; COURDINE, J. J.; VIGARELLO, G. (orgs). **História da virilidade**. (1. A invenção da virilidade, da antiguidade às Luzes). Petrópolis: Ed: Vozes, 2013.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FRANKO, M.; VALLEJOS, J. Teatralidad y performance en Foster y Butlersobre el lugar de la coreografía en la filosofía. **Debates feministas**, v. 62, p. 47-71, 2021.

GOTMAN, K. **Choreomania**: dance and disorder. New York: Oxford University Press, 2018.

LARANGEIRA, L. Contracoreografias: friccionar dança, escrita e feminilidade. In: SANTOS, B.; Et.al. (Org.). **Carnes vivas: dança, corpo e política**. 1ed. Salvador: Editora Anda, 2020, v. 9, p. 560-573.

MARTÍN-BARBERO, J. Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. **Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**. v. 10, n. 1, p. 19-31, 2009.

MOZDZENSKI, L. Feministas x *Stupid Girls*: a construção midiática da identidade feminina na cultura pop. In: PEREIRA, S.; CARREIRO, R.; FERRARAZ, R. (Org.). **Cultura POP**. Salvador: EDUFBA, 2015.

OCKRENT, C.; TREINER, S. **O livro negro da condição das mulheres**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2011.

PUCCINI-DELBEY, G. **A vida Sexual na Roma Antiga**. Lisboa: Texto & Grafia, 2010.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder y clasificación social**. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

SCHIMITT-PANTEL, P. A criação da mulher: um ardil para a história das mulheres? In: MATOS, M. I. S.; SOIHET, R. (Org.). **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Unesp, 2003. p.129-156.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SMITH, B. G. **Gênero e História**: homens, mulheres e a prática histórica. Trad. Flávia Beatriz Rossler. Bauru: EDUSC, 2003.

TAYLOR, D. **O arquivo e o repertório**: performance e memória cultural nas Américas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

VALENCIA, S. **Interferencias transfeministas y pospornográficas a la colonialidad del ver**. Hemispheric Institute [Online] Disponível em: <https://hemisphericinstitute.org/pt/emisferica-11-1-decolonial-gesture/11-1-essays/interferencias-transfeministas-y-pospornograficas-a-la-colonialidad-del-ver.html>. Acesso em: 17 fev. 2022.

WOLF, N. **O Mito da Beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres/Naomi Wolf; tradução Waldéa Barcellos. – 16ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, (2021 [1991]).

Taynnã Oliveira (UFRJ)

E-mail: taynnasoliveira@gmail.com

É licenciada em dança pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestranda em dança no Programa de Pós- Graduação em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e intérprete-criadora no grupo de dança Três em Cena (GO).

Mariana Trotta (UFRJ)

E-mail: mariana.trotta@gmail.com

É coreógrafa, bailarina e videomaker, Professora do Programa de Pós Graduação em Dança (PPGDan/ UFRJ), Professora Associada do Departamento de Arte Corporal da UFRJ, coordenadora do Laboratório de Linguagens do Corpo (LALIC/UFRJ), autora do livro "O discurso da Dança: uma perspectiva semiótica (Editora CRV).

Resumos Expandidos

A comunicação do corpo artista no debate interseccional: o discurso imagético jornalístico com a dança e as artes visuais

Andressa Yare Andrade Roque (UFCA)
Joubert de Albuquerque Arrais (UFCA / UFBA)

Comitê temático: Dança, Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades

1. Pesquisa e Plano de Trabalho

Esta pesquisa de iniciação científica estrutura-se a partir do plano de trabalho “Interseccionalidades jornalísticas do corpo artista”, problematizando a “comunicação jornalística” presente no debate interseccional de trabalhos de dança, situados na criação e difusão das danças contemporâneas, com entrevistas e curadorias de pessoas artistas da dança, buscando refletir sobre a proposta de *coimplicação crítica e crítica coimplicada* (ARRAIS, 2013, 2008) nos discursos do jornalismo opinativo como comunicação da crítica de dança.

Nossa metodologia é de caráter interdisciplinar, com referências relacionadas às discussões sobre as estratégias de politização do corpo artista (RAQUEL, 2011), dança e performatividade (SETENTA, 2008), gênero e sexualidades (HALBERSTAM, 2020; LOURO, 2012) e, também, textos jornalísticos opinativos de política (BRUM, 2021, 2018, 2017), convergindo para a discussão sobre *jornalismo expandido* (PINHEIRO; SALLES, 2016).

Para esta comunicação, apresentaremos uma discussão sobre as expressões contemporâneas da dança no que revelam o movimento cotidiano que perpassa a performance artística e a validação de corpos diante do entrecruzamento de raça, classe, gênero e território narrado em veículos midiáticos. As mobilidades, no entanto, transformam os trajetos imagéticos, revelam o fundo das *avenidas identitárias* (AKOTIRENE, 2018) e, assim, inventam percursos anti-hegemônicos.

Diante disso, a relação corpo e imagem evidencia a urgência de interseccionalizar uma produção de discursos críticos jornalísticos em sintonia com corpos artistas atuantes no debate interseccional com suas obras de dança (CARNEIRO, 2021). Analisamos, ainda, perspectivas do discurso jornalístico como produção imagética (SODRÉ, 2006, 2005, 2001; HOOKS, 2019; GONZALEZ, 1988).

2258

2. Pergunta de pesquisa e outras relações entre dança, imagem e jornalismo

Diante disso, questionamos: o que está visível na comunicação jornalística com corpos artistas que dançam e como é possível transformar as narrativas pela continuidade interseccional das atuações artísticas?

Como indicação de respostas, mesmo que provisórias, defendemos que o corpo performático na diáspora é midiático. A notícia, como parte do todo e o todo das partes, é construída pelo varal de corpos que se inserem no gênero, na raça, na classe e, como foco deste arquivo, no direito à terra. Ainda que a mídia hegemônica atue no papel da violência, surge deste ponto a maior necessidade para conduzir a reformulação de um olhar atuante, pois “o pensamento interseccional nos leva a reconhecer a possibilidade de sermos oprimidas e corroborarmos com as violências” (AKOTIRENE, 2018, p. 40). Daí esta teoria surge da necessidade de compreender as “avenidas” que se cruzam pela estrutura predominante do colonialismo.

O aprisionamento de imagens é parte da angústia que leva ao processo de relutância e negação, pois, “a dor de aprender que não podemos controlar nossas imagens, como nos vemos (se nossas visões não forem descolonizadas) ou como somos vistos, é tão intensa que nos estraçalha” (HOOKS, 2019, p. 35). A falta de algo, a busca e a possibilidade de não encontrar a si mesmo constrói barreiras para o processo de buscar e/ou recuperar a identidade.

Na performance visual e artística de Suzana Carneiro, em *Corpoquilombo* (2021), é ressaltado o movimento poético da “ideia da travessia de fora para dentro, a rota é traçada no corpomapa cartografado de atlântico”, relacionando o corpo em naufrágio com as paredes da casa, onde tudo se transforma em becos na crise sanitária de Covid-19. Neste “portal”, o corpo é a ferramenta de transgressão da memória, pois “Tudo é corpo, mas nos fizeram esquecer”. A reconstrução da imagem dançante se faz na interseccionalização entre a visualidade e o jornalístico.

3. Considerações finais:

Destacamos, ainda, que esta “comunicação jornalística” discutida, evidenciou-se também nas ocorrências midiáticas de outros dois corpos artistas escolhidos na pesquisa: artista, coreógrafo e performer Wagner Schwartz (MG/SP) em *La Bete* (2005), pois se sabe mais da polêmica (“o homem nu do MAM”) do que

de fato sobre a ação/discurso sobre a obra, devido à grande difusão de notícias falsas com acusação de pedofilia, em um registro videográfico de apresentação realizada no ano de 2017, usada de modo descontextualizado como moeda eleitoreira, como mostra a entrevista do artista dada à jornalista Eliane Brum (2018); e também a artista visual Juliana Notari (PE) com a obra *Diva* (2020) e que também foi objeto de escrita jornalística opinativa de Eliane Brum (2021), que escancara a força interseccional feminista de uma obra artística interventiva no debate político.

Assim, a partir da obra videográfica de Suzana Carneiro (CE) em *Corpoquilombo* (2021), cujo texto declamado numa obra de videodança destacamos como poética de denúncia de uma dançarina mulher preta nordestina, esta comunicação possibilitou desdobramentos das discussões entre dança, jornalismo e audiovisual, em suas coimplicações críticas no contexto da Arte Contemporânea e, especificamente, de uma crítica coimplicada da dança com as artes visuais.

Referências

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Sao Paulo: Letramento, 2018.

ARRAIS, J. A. (org.) **Dança com a crítica.** Crítica de dança: contextos nordestinos. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2013.

ARRAIS, J. A. **Processos coevolutivos entre dança e crítica:** de um contexto cearense a uma crítica contemporânea de dança. 2008. Dissertação (Mestrado em Dança). Programa de Pós-Graduação em Dança. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

BRUM, E. A vagina que salvou o Réveillon do Brasil. Coluna, Editoria de Política. **Jornal El País Brasil.** Online, 2021.

BRUM, E. "Fui morto na internet como se fosse um zumbi da série The Walking Dead". **Jornal El País Brasil.** Editoria Política. Entrevista Wagner Schwartz. Online, 2018.

BRUM, E. Como fabricar monstros para garantir o poder em 2018. Coluna, Editoria de Política. **Jornal El País Brasil.** Online, 2017.

BORGES, R.; BORGES, R. **Mídia e Racismo.** Col. Negras e Negros: Brasília, DF: ABPN, 2012.

CARNEIRO, S. **Corpoquilombo.** Crato, CE: 2021.

HALBERSTAM, J. **A arte queer do fracasso**. Tradução de Bhuvli Libânio. Recife: Cepe, 2020.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92/93 (jan/jun), p. 69-82, 1988.

HOOKS, B. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

NOTARI, J. **Diva**. Recife, PE, 2020.

PINHEIRO, A.; SALLES, C. A. **Jornalismo Expandido**: Práticas, Sujeitos e Relatos Entrelaçados. São Paulo: Intermeios, 2016.

RAQUEL, F. **Corpo artista**: estratégias de politização. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2011.

SCHWARTZ, W. **La Bete**. Belo Horizonte, MG; São Paulo, SP, 2005.

SETENTA, J. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade. Salvador: Edufba, 2008.

SODRÉ, M. **Sociedade, mídia e violência**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SODRÉ, M. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2005.

SODRÉ, M. **O monopólio da fala**: (função e linguagem da televisão no Brasil). Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

Andressa Yare Andrade Roque - autora / bolsista (UFCA)

E-mail: andressa.yare@aluno.ufca.edu.br

Graduanda em Jornalismo pela Universidade Federal do Cariri (UFCA), vinculado ao Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Arte (IISCA). Integrante do grupo de pesquisa LIMBO – Laboratório de Imagem e Estéticas Comunicacionais.

Estudante bolsista PIBIC/PRPI/UFCA (Bolsa CNPq).

Joubert de Albuquerque Arrais - coautor / orientador (UFCA/UFBA)

E-mail: joubert.arrais@ufca.edu.br

Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo (UFC). Professor da Universidade Federal do Cariri (UFCA – Juazeiro do Norte). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDanca/UFBA). www.enquantodancas.net

2261

A comunicação do corpo artista no debate interseccional: um estudo de audiovisuais com corpos negros que dançam

Erica Pessoa de Carvalho (UFCA)
Joubert de Albuquerque Arrais (UFCA / UFBA)

Comitê Temático: Dança, Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades

1. Pesquisa e Plano de Trabalho

Esta pesquisa de iniciação científica estrutura-se a partir do plano de trabalho “Interseccionalidades audiovisuais do corpo artista”, problematizando a *comunicação corpoaudiovisual* (ARRAIS, 2017) no debate interseccional com trabalhos de dança contemporânea, com entrevistas e curadoria de pessoas artistas da dança, em articulação com a proposta de *coimplicação crítica e crítica coimplicada* (ARRAIS, 2013, 2008), para investigar ações e discursos audiovisuais como um tipo de comunicação da crítica de/a dança.

Nossa metodologia é de caráter interdisciplinar, com referências relacionadas com a politização do corpo artista (RAQUEL, 2011), o fazer-dizer do corpo que dança (SETENTA, 2008), interseccionalidade (AKOTIRENE, 2018), corpo, gênero e sexualidades (LOURO, 2012); e jornalismo expandido (PINHEIRO; SALLES, 2016), convergindo para alguns textos jornalísticos opinativos de política (BRUM, 2021, 2018, 2017).

Para esta comunicação, que faz parte do segundo ano da pesquisa “A comunicação do corpo artista no debate interseccional” (PIBIC/PRPI/UFCA), propomos um estudo interseccional de dois trabalhos artísticos de dança enquanto críticas dançadas, criados por bailarinos negros brasileiros: a performance solo *O samba do crioulo doido*, de Luiz de Abreu (SP/BA); e o video- dança-performance *Espiral - O futuro pode estar a sua frente ou às suas costas*, de Rui Moreira (MG/SP/RS).

Na primeira obra, o audiovisual é o registro documental de apresentações e remontagem; já na segunda obra, o audiovisual faz parte da concepção e criação. Em ambas, analisamos questões sobre o processo de rompimento de uma lógica cultural ocidental e como tais obras colaboram para o rompimento do movimento

eurocêntrico e capitalista em conexão com suas ancestralidades.

2. Pergunta de pesquisa e outras relações entre dança e audiovisual

A partir dos estudos de Nogueira (2020), Akotirene (2018) e Greiner (2005), formulamos a seguinte pergunta: o que instiga a subversão de um corpo dançante no sistema de opressão em seu discurso audiovisual de movimento artístico, coreográfico e ancestral?

Como possíveis respostas, defendemos que a interseccionalidade presente nesse corpo que dança e incorporado como artista “corpo artista” é resistência que atravessa esse sistema como enfrentamento de ocupação em espaço que antes não seriam de pertencimento, mas, a persistência de mover esse corpo com essa dança contemporânea utilizando os signos corporais de seu movimento que transpassa o discurso de dança artística como entretenimento para a luta racial, a partir de uma crítica presente em sua coreografia.

O corpo que se move dançando enfrenta os obstáculos de um corpo que é demarcado por sua cor e o movimento “afeminado”, o machismo condiciona esse corpo a se manter parado. A subversão desse corpo que insiste em dançar se propõe a reexistir com a força de transformar esse meio social que distanciam esses artistas que não fazem parte desse padrão social, político e socioeconômico.

3. Considerações finais

Nesta comunicação, como parte de uma pesquisa de iniciação científica, as memórias desse corpo que se move dançando edificam, assim, uma base para esse discurso corporal na dança. O corpo artista audiovisual tem uma movência de resgate ancestral. A necessidade de ultrapassar barreiras imposta pelo capitalismo no modo operante da sociedade se faz necessário em ter a presença de homens negros e gays nesses espaços para visibilidade do trabalho enquanto artistas em termos de representatividade para seus trabalhos artísticos.

Pois a representatividade do corpo artista audiovisual – quer seja como obra audiovisual ou configuração artística entre linguagens – demarca um lugar de fala e passamos a compreender trabalhos artísticos como interlocutores de resistências e mundos possíveis. A subversão, que tensionamos e articulamos, possibilita outros acionamentos de forma estratégica do olhar/percepção para uma

criação engajada em manter o foco no que está sendo construído por essas pessoas e questionar o colonialismo e a escravidão que a “branquitude” já fez por séculos, retomando tantas ancestralidades no corpo e como dança em presenças audiovisuais.

Referências

AKOTIRENE, C. **O que é Interseccionalidade?** São Paulo: letramento. 2018.

ARRAIS, J. A. Danças filmadas: coreografia e comunicação corpoaudiovisual. *In*: ENCONTRO SOCINE, 21, João Pessoa, 2017. **Anais[...]**, João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2017.

ARRAIS, J. A. (org.) **Dança com a crítica**. Crítica de dança: contextos nordestinos. Fortaleza: Expressão Gráfica, p. 398-405, 2013.

ARRAIS, J. A. **Processos coevolutivos entre dança e crítica**: de um contexto cearense a uma crítica contemporânea de dança. 2008. Dissertação (Mestrado em Dança). Programa de Pós-Graduação em Dança. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

BRUM, E. Quando o vírus nos trancou em casa, as telas nos deixaram sem casa. Coluna, Editoria de Política. **Jornal El País Brasil**. Online, 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-12-23/quando-o-virus-nos-trancou-em-casa-as-telas-nos-deixaram-sem-casa.html>. Acesso: 05 mai. 2022.

BRUM, E. “Fui morto na internet como se fosse um zumbi da série The Walking Dead”. **Jornal El País Brasil**. Editoria Política. Entrevista Wagner Schwartz. Online, 2018.

BRUM, E. Como fabricar monstros para garantir o poder em 2018. Coluna, Editoria de Política. **Jornal El País Brasil**. Online, 2017.

GREINER, C. **O Corpo**. Pistas para estudos interdisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

NOGUEIRA, S. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Jandaíra. 2020.

PINHEIRO, A.; SALLES, C. A. **Jornalismo Expandido**: Práticas, Sujeitos e Relatos Entrelaçados. São Paulo: Intermeios, 2016.

SETENTA, J. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade. Salvador: EDUFBA, 2007.

2264

Erica Pessoa de Carvalho - autora / bolsista (UFCA)

E-mail: erica.pessoa@aluno.ufca.edu.br

Graduanda pelo bacharelado em Jornalismo da Universidade Federal do Cariri (UFCA – campus Juazeiro do Norte), vinculado ao Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Arte (IISCA). Integrante do grupo de pesquisa LIMBO – Laboratório de Imagem e Estéticas Comunicacionais. Estudante bolsista PIBIC/PRPI/UFCA (Bolsa CNPq). Fotógrafa independente.

Joubert de Albuquerque Arrais - coautor / orientador (UFCA / UFBA)

E-mail: joubert.arrais@ufca.edu.br

Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo (UFC). Professor da Universidade Federal do Cariri (UFCA – Juazeiro do Norte). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDanca/UFBA). www.enquantodancas.net

Interfaces da Dança com a Educação Somática e a Saúde

Relato Final CT Interfaces da Dança com a Somática e a Saúde

Prof. Dr. Adriano Bittar (UEG)
Profa. Dra. Aline Haas (UFRGS)

Esse é o primeiro ano do CT Interfaces da Dança com a Somática e a Saúde, coordenado por mim e pelo Adriano Bittar, e nós ficamos muito contentes com o número de trabalhos inscritos e com as discussões muito ricas que ocorreram nos 4 turnos dos nossos encontros. Tivemos um total de 21 trabalhos aprovados e 20 apresentações, pois uma apresentadora não se inscreveu no evento e o trabalho foi excluído. Desse total, 7 foram submissões de banners e 13 comunicações orais. Trabalhamos com uma única sala nos 4 encontros e as dinâmicas foram divididas em blocos de apresentações com discussões.

Tivemos propostas de trabalhos multidisciplinares (profissionais de diferentes áreas colaborando) e transdisciplinares, que buscam através da pesquisa pela e da prática atingir resultados. Trabalhos realizados em diferentes locais e Regiões do Brasil o que demonstra que a área do CT está se expandindo cada vez mais. Porém houve predominância de trabalhos na região Sul e Sudeste.

Na abertura do CT Interfaces da Dança com a Somática e a Saúde, dialogamos sobre o momento histórico vivido, da abertura deste CT. Falamos da riqueza de abordarmos tal temática e da necessidade da dança definitivamente assumir esse lugar.

No primeiro dia, foram apresentados 5 trabalhos com temáticas diversificadas sobre: dança de salão e cura; uma revisão de escopo sobre balé e a área da saúde; dança contemporânea para a melhora da saúde a partir do trabalho de Angel Vianna; Mat Pilates na melhora do en dehors de bailarinas jovens; e, anatomia experiencial no ganho de flexibilidade.

No segundo dia, ocorreram 4 apresentações de trabalhos sobre: a transdisciplinaridade de Gerda Alexander na criação da Eutonia; uma proposta de disciplina sobre arte, educação e somática no formato híbrido (on-line e presencial), visando a transdisciplinaridade; e, dois trabalhos sobre saúde mental e dança, um em um Hospital Psiquiátrico e outro em um Centro de Atendimento Psicológico.

No terceiro dia, no turno da manhã, ocorreram 4 apresentações, abordando a Dança remota na pandemia da COVID; a Dança em contato com novas

2267

tecnologias no ensino da Cinesiologia; a Dança-movimento Terapia em idosos; e, Dança e Parkinson. Já no turno da tarde, ocorreram 7 apresentações de posters que abordaram o temas variados sobre a inclusão da saúde pública e da saúde nos cursos de graduação e especialização de dança no Brasil; a dança como uma possível terapia complementar para a recuperação da COVID-19 longa; a utilização de técnicas de consciência corporal para a promoção da saúde de jovens; as ferramentas pedagógicas utilizadas para o processo de ensino-aprendizagem da dança; a dança para a redução de quedas em idosos; uma proposta de protocolo de intervenção para o treinamento de salto vertical em bailarinos clássicos; e sobre a análise cinesiológica na articulação do joelho durante o elemento dip da dança Vogue Femme.

As discussões abordaram a necessidade das pesquisas híbridas, quali e quantitativas, e da prática pela pesquisa, serem assumidas nessa área de estudo, uma vez que podem ter maior capacidade de capturar toda a riqueza de detalhes relacionada ao mover-dançar-sentir. Também, refletimos sobre a ditadura dos tipos de corpos em determinados estilos de dança, concordando que o desenvolvimento de valências não precisa acontecer de forma dissociada do sentir, e que existem diferentes maneiras de interação e abordagens em um mesmo estilo de dança.

Foram levantados questionamentos sobre a utilização dos termos aluno e/ou paciente e algumas questões de paradigmas da saúde, havendo a necessidade de reconhecimento médico para que o profissional da dança e da somática possa atuar na saúde (médico centrismo). Discutimos sobre as possíveis tensões entre as áreas da dança e saúde, onde, muitas vezes, são estabelecidas relações de poder, onde profissionais da saúde são mais legitimados. Assim, devemos unir forças e advogar em prol da área da dança e das artes, enfrentando as relações de poder e os possíveis desafios “políticos”.

Destacamos nas discussões que a arte na sua essência é terapêutica e que isto já está posto. Os benefícios da dança e da somática para a saúde já estão comprovados.

Percebemos a importância dos precursores da somática no Brasil e da ampliação dos cursos de Graduação em dança e dos trabalhos de pesquisa de pós-graduação na área do CT para que a área se fortaleça. No entanto, seria necessário discutir mais sobre o tema e incluir mais esse conteúdo nos currículos dos cursos de Graduação.

Também, destacamos as diferentes possibilidades de campo de atuação de profissionais da dança integrando as Artes, Saúde e Educação. Porém, é necessário ocupar mais esses espaços, para evitar que outros profissionais o façam.

Concluimos com a certeza que as interfaces da dança com a somática e a saúde são múltiplas, complexas e dignas de espaço para que sejam compartilhadas! Os encontros do CT proporcionaram trocas de experiências, referências e links referentes a sua área. Agradecemos à ANDA por ter nos apoiado na criação desse CT.

Artigos

Dança e Ciência: a utilização de tecnologias digitais modernas nas aulas de cinesiologia voltadas para graduandos em Dança

Ana Carolina Navarro (PEB/COPPE/UFRJ)

Comitê Temático Interfaces da Dança com a Educação Somática e a Saúde

Resumo: o desempenho profissional dentro do campo da Dança é complexo, pois depende de elementos profundamente relacionados. Apesar da crescente demanda corporal que os praticantes de dança possuem a importância do cuidado com o corpo permanece muitas vezes desvalorizada. Nessa perspectiva, o diálogo com conhecimentos vindos da área da saúde pode ser de grande valia para o campo, pois a prática baseada em evidências possibilita uma prática mais segura para os praticantes das diferentes técnicas de dança. As tecnologias digitais modernas são amplamente utilizadas na Medicina da Dança e do Esporte, o que torna interessante que os alunos das graduações tenham a oportunidade de manusear tais equipamentos. Esse trabalho tem como objetivo discutir a prática baseada em evidências no campo da Dança, bem como apresentar a iniciativa que está sendo desenvolvida em relação a aplicabilidade de tecnologias digitais modernas no desenvolvimento de aulas de Cinesiologia ministradas para alunos de graduações em Dança. Destaca-se que a parceria entre Dança e Tecnologia pode sinalizar colaborações interessantes para a percepção do gesto, contribuindo para o processo educacional e criativo em Dança.

Palavras-chave: DANÇA. CINESIOLOGIA. ENSINO. TREINAMENTO. REALIDADE VIRTUAL.

Abstract: professional performance within the field of Dance is complex, as it depends on interrelated elements. Despite the increasing physical demands that dance practitioners have, the importance of caring for the body often remains undervalued. From this perspective, the dialogue with learning resources from the health sector can be of great value to the field, as evidence-based practice enables safer practice for practitioners of different dance techniques. Modern digital technologies are widely used in Dance and Sports Medicine, which makes it valuable for undergraduate students to have the opportunity to handle such equipment. This work aims to discuss evidence-based practice in the field of Dance, as well as to present the initiative that is being developed in relation to the applicability of modern digital technologies in the development of Kinesiology classes taught to undergraduate students in Dance. It is noteworthy that the partnership between Dance and Technology can signal interesting collaborations for the perception of the gesture, contributing to the educational and creative process in Dance.

Keywords: DANCE. KINESIOLOGY. TEACHING. TRAINING. VIRTUAL REALITY.

1. Introdução

Atualmente é defendido que o crescimento de popularidade da Dança em diferentes países do mundo é consequência de dois fatores: 1) sua grande exposição em programas de televisão e 2) o contato do público por meio das escolas, estúdios, projetos sociais, cursos profissionalizantes e universitários (RAFFERTY, 2015). Nesse contexto, as programações dos estúdios não se limitam às aulas, mas incluem também apresentações de espetáculos e participações em festivais e campeonatos, tornando maiores as oportunidades para atuar em companhias profissionais, espetáculos, shows e competições de dança (HAAS, 2011). Como exemplo disso, podemos citar o aumento significativo no número de congressos e competições do Zouk Brasileiro, uma técnica de Dança de Salão. Em 2014 foram registradas apenas duas competições oficiais, mas no ano seguinte o número oficial foi 11. Já em 2016 e 2017 aconteceram, respectivamente, 16 e 19 competições. Em 2018 houve 26 registros e em dezembro de 2019 foram registradas 39 competições oficiais (BZDC, 2019a).

Pode-se afirmar que o desempenho profissional dentro do campo da Dança é complexo, pois depende de elementos inter-relacionados (KOUTEDAKIS *et al.*, 2008). No que diz respeito às competições, há uma demanda crescente para que os dançarinos tenham um treinamento adequado para se tornarem aptos a realizar todos os movimentos com alta precisão e alto nível de dificuldade, conquistando, dessa forma, uma melhor pontuação (HASS, 2011). Além da técnica expressiva intrínseca a trabalhos artísticos, a percepção subjetiva do esforço e a complexidade das combinações dos movimentos (atrelada às diferentes condições de suportes, equilíbrios e controles posturais) devem ser dominadas para melhores resultados (HASS, 2011).

Apesar da crescente demanda corporal que os praticantes de dança possuem, a importância do cuidado com o corpo permanece muitas vezes desvalorizada (RAFFERTY, 2015), não sendo difícil encontrar a reprodução de métodos arcaicos e amplamente lesivos nos mais diferentes ambientes nos quais a Dança está inserida. As dores são muitas vezes compreendidas como sinônimos de trabalho e, com isso, não é raro o relato de praticantes que sofrem com as lesões. Nessa perspectiva, o diálogo com conhecimentos vindos da área da saúde pode ser de grande valia para o campo da Dança. A crescente produção de conhecimento do

2272

campo que foi denominado como “Ciência da Dança” pode contribuir com as diferentes práticas, diminuindo os riscos de lesões e possibilitando o desenvolvimento de valências físicas.

Em paralelo, as tecnologias digitais modernas são amplamente utilizadas em áreas da saúde para estudo e análise do movimento como, por exemplo, as pesquisas sobre movimentos do Balé Clássico e as alterações que a prática desta modalidade pode causar no corpo dos bailarinos ao longo do tempo. Tais alterações incluem diferenças no padrão de marcha, falta de alinhamento entre as estruturas dos membros inferiores e lesões musculoesqueléticas, especialmente relacionadas ao *plié*, rotações e *fouettés* (TEPLÁ, 2014; GONTIJO, 2015; QUANBECK, A., 2016; IMURA, 2010).

Uma vez que a análise do movimento tem contribuído de forma eficiente na melhora da proficiência técnica e do desenvolvimento profissional e para a promoção de bem-estar e saúde, esse trabalho tem como objetivo discutir a prática baseada em evidências no campo da Dança, bem como apresentar a iniciativa que está sendo desenvolvida em relação a aplicabilidade de tecnologias digitais modernas no desenvolvimento de aulas Cinesiologia ministradas para alunos de graduações em Dança.

2. Construindo uma prática segura: diálogo entre Dança e Ciência

Devido o reconhecimento de sua importância foram criadas formações que se dedicam ao campo denominado como Ciência da Dança em países do exterior. Como exemplo de espaços que oferecem tais formações podemos citar as graduações, mestrados e doutorados em Ciência da Dança das seguintes instituições: *Trinity Laban*, Universidade de *Chichester*, Universidade de *Wolverhampton*, Universidade de *Bedfordshire*, Universidade de *Edimburgo*. Além disso, algumas pós-graduações em Medicina do Esporte já possuem módulos voltados especificamente para a Medicina da Dança (NIDMS, 2022). A Medicina do Esporte abrange pesquisas relacionadas a aspectos clínicos e científicos do esporte (HALL, 2016). Com o crescimento dos estudos no campo da Dança, a Associação Internacional de Medicina da Dança e Ciência (*International Association for Dance Medicine & Science - IADMS*) foi fundada em 1990, sendo uma organização que estimula discussões para a melhora da saúde, do treinamento e do desempenho de

dançarinos por meio da interação entre Dança, Ciência, Medicina e fatores educacionais.



Fig. 1. Pesquisa em Ciência da Dança. Fonte: Trinity Laban, 2022.

Para todos verem: pessoa como membros inferiores flexionados e posicionados assimetricamente em formas angulares, membro superior direito posicionado na frente do corpo em forma arredondada e membro superior esquerdo abduzido na linha de ombros. A pessoa está olhando para o chão e veste um equipamento composto por uma máscara de respiração e um colete, uma camiseta branca e uma calça preta. O cenário não possui outros objetos ou pessoas e é acinzentado. A iluminação faz com que haja a projeção da sombra dos membros inferiores da pessoa no chão.

A literatura científica sinaliza que a prática baseada em evidências possibilita que os praticantes de dança se tornem mais saudáveis pois pode proporcionar uma dança mais segura. Afirma-se que a prática baseada em evidências permite “que os dançarinos de todas as idades, habilidades e estilos se envolvam totalmente no ato de dançar sem risco de danos ao corpo ou à mente, ao mesmo tempo que favorece que eles atinjam todo seu potencial” (RAFFERTY, 2015, p. 2).

É consenso que a prática segura possibilita o desenvolvimento de uma técnica mais apurada e, por isso, defende-se que as considerações cinesiológicas quantitativas e qualitativas a respeito de movimentos de Dança podem contribuir amplamente para a área nos níveis profissionais, educacionais e recreativos. O conhecimento de uma prática baseada em evidências pode ser dividido em três grandes grupos, sendo eles:

- aspectos ambientais (detalhes sobre o ambiente no qual a dança será praticada, piso, temperatura, ventilação, roupas e calçados; primeiros socorros; códigos de conduta; anamnese etc.);

- aspectos físicos (princípios anatômicos e cinesiológicos; princípios fisiológicos e suas relações com o aquecimento corporal; princípios do treinamento e condicionamento físico; princípios da periodização; princípios de nutrição etc.);
- aspectos psicológicos (efeito do feedback e da expectativa; desenvolvimento de habilidades psicológicas; ambiente positivo etc.).

À primeira vista, é possível acreditar que alguns requisitos de determinadas técnicas de Dança são contra intuitivos aos princípios da prática segura. Entretanto, cabe destacar que a prática baseada em evidências não está necessariamente associada com a limitação de movimentos, mas com a capacidade de identificar os riscos e de aplicar estratégias que permitam o desenvolvimento de atividades mais eficazes e seguras. Exemplificando, podemos citar os dançarinos irlandeses que realizam passos na ponta do pé e com pouco amortecimento ou apoio do calçado, fato que gera um estresse físico maior em uma região que não é projetada anatomicamente para esse trabalho (RAFFERT, 2015).

No entanto, esta é a exigência do estilo e, portanto, afirmar que isso é inseguro e deve ser interrompido seria desafiar um aspecto que é parte integrante do desenvolvimento histórico e da execução atual da dança irlandesa. Portanto, é mais realista reconhecer abertamente os possíveis problemas dessa posição, ou quaisquer outros elementos controversos em qualquer dança, avaliando os efeitos no corpo e, em seguida, integrando mecanismos de treinamento de prática segura para mediar potenciais problemas de curto e longo prazo (RAFFERT, 2015, p. 4).

Dançar não está relacionado apenas com a manipulação de movimentos virtuosos, mas também com o aspecto poético em torno da obra (MEYER, 2002). Em outras palavras, não basta que o movimento seja realizado com alta precisão, ele também precisa estar atrelado aos âmbitos estéticos e expressivos envolvidos na composição da obra. Para Raffert (2015) a compreensão multidisciplinar do corpo em relação ao contexto da atividade desempenhada é importante para escolhas adequadas durante a prática. Então, ressalta-se a importância de um movimento que esteja em consonância com a morfologia do organismo e com as leis da Física aplicadas a ele, mas também com a produção de sentido da obra. Para isso, torna-se relevante que o praticante de dança seja capaz de gerenciar três pontos principais. São eles:

- características e requisitos da técnica de Dança e coreografia;
- compreensão de variações físicas e psicológicas de cada indivíduo;
- conhecimento das práticas que visam a saúde e segurança dos organismos.

As aulas de Cinesiologia voltadas para praticantes de dança podem ser de grande valia para o desenvolvimento de tais habilidades e conhecimentos. A Cinesiologia é compreendida como a ciência no qual estão inseridos os estudos e análises do movimento humano, seja no contexto esportivo, artístico ou médico (NEUMANN, 2011). Por isso, as pesquisas cinesiológicas são frequentemente compreendidas como estudos que ajudam a diminuir os riscos de lesões e aumentar o desempenho dos indivíduos, visto que englobam disciplinas como a Biomecânica, a Fisiologia e a Anatomia.

Pesquisas de dança relatam taxas de lesões de até 97% em um período de 12 meses. As causas das lesões são consideradas multifatoriais, mas incluem elementos como aquecimento insuficiente, pressão para obter sucesso, coreografias exigentes ou repetitivas e ambientes inadequados (RAFFERT, 2015, p. 6).

A Biomecânica é uma área na qual as leis mecânicas do campo da Física são aplicadas para o estudo dos movimentos de organismos, sendo responsável por investigar as forças que agem interna e externamente no corpo dos indivíduos. Nessa perspectiva, a Biomecânica pode ser definida como uma disciplina na qual são estudados os princípios mecânicos do movimento (HALL, 2016), “podendo ser dividida em cinemática (o estudo sobre aspectos que conseguimos observar visualmente, geralmente ligados à técnica), ou cinética (estudo das forças envolvidas na realização do movimento)” (NAVARRO, 2021, p. 1652). Alguns temas abordados nessa área são (TEIXEIRA; MOTA, 2007):

- funcionamento de estruturas (músculos, tendões, ligamentos, cartilagens e ossos);
- compreensão sobre cargas e sobrecargas de estruturas;
- fatores atrelados ao desempenho.

Como sinalizado anteriormente, salienta-se que os estudos de Dança a partir de uma perspectiva biomecânica contribuem para o aperfeiçoamento das mais variadas técnicas, além de contribuir para redução dos riscos de lesão

(KOUTEDAKIS et al., 2008). Esse conhecimento favorece a prática baseada em evidências, possibilitando que os princípios de cada técnica de dança sejam mediados para que a experiência seja mais segura e menos lesiva. Embora os estudos não sejam responsáveis por eliminar completamente todas as lesões no campo da Dança, o aprofundamento acerca do movimento corporal pode ser utilizado para a construção de estratégias e revisão de métodos de ensino e de aperfeiçoamento. Nesse contexto, a prática segura pode ser utilizada para que os indivíduos alcancem os objetivos desejados (FOTAKI, 2020) à medida que aumentam sua compreensão e sua capacidade de detectar erros durante a realização de gestos de dança (KOUTEDAKIS et al., 2008).

Experiências mais saudáveis promovem o funcionamento físico otimizado, o que reduz o desgaste indesejado do sistema musculoesquelético do corpo. A combinação de potencial de desempenho aumentado e risco de lesão reduzido resulta no terceiro resultado da prática segura: um corpo dançante saudável e eficiente que pode continuar dançando por mais tempo (RAFFERT, 2015, p. 6).

Durante as disciplinas relacionadas com a área da saúde das graduações em Dança de universidades brasileiras são abordados tópicos como estruturas corporais e suas funções, condicionamento físico, desempenho, bem-estar e promoção de saúde, sendo que nem todos os cursos contam com tais disciplinas em seus currículos. Entretanto, uma vez que a compreensão da dança em ambientes recreativos e profissionais a partir de dados qualitativos e quantitativos permite que sejam integradas à prática informações de disciplinas como a fisiologia e a biomecânica, possibilitando o aprimoramento da técnica, da saúde e do bem-estar a partir do desenvolvimento de atividades embasadas na investigação e aprofundamento em determinada temática, é interessante que os profissionais tenham acesso a tais conteúdos, visando o desenvolvimento de um olhar crítico sobre suas práticas e escolhas.

Tratando-se de Dança é fundamental que o conhecimento se dê na práxis, ou seja, que os conhecimentos não sejam abordados apenas na teoria. Por meio da indissociação da teoria e da prática é possível que seja construído um processo de ensino-aprendizagem significativo, no qual o objetivo não é apenas decorar nomes de estruturas, mas entender como elas estão diretamente associadas à prática e a longevidade dos indivíduos na dança. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de atividades que possibilitem a oportunidade de envolvimento dos

alunos das graduações em Dança em atividades que utilizem diferentes tecnologias em laboratórios e estúdios pode ser uma estratégia adotada pelo professor.

As técnicas de medida e análise de movimento mais comuns incluem a cinemetria (Figura 2), a eletromiografia e a dinamometria (KOUTEDAKIS *et al.*, 2008). Historicamente, Eadweard Muybridge foi um dos precursores da utilização de fotos e vídeos para o estudo do movimento no final do século XIX (HALL, 2016). Utilizando câmeras e sequências de fotografias, seus estudos forneceram dados científicos para o estudo de movimentos de seres humanos e outros animais. A técnica conhecida como cinemetria atualmente é amplamente utilizada para essas análises, visto que os dados quantitativos a respeito da cinemática possibilitam um aprofundamento do conhecimento a respeito das leis mecânicas envolvidas durante a realização de um gesto. Assim, estes estudos podem contribuir para mensurar a posição dos segmentos, a força, a velocidade e, conseqüentemente, na prescrição de exercícios para melhora da performance (CLIPPINGER, 2007).



Fig. 2. Coleta de Dados utilizando cinemetria. Fonte: Trinity Laban, 2022.

Para todos verem: pessoa realizando flexão de quadril no membro inferior direito e com membro superior direito abduzido em linha de ombros. A mão esquerda está em contato com uma barra de dança posicionada no centro da sala. A pessoa utiliza uma roupa preta e marcadores reflexivos posicionados em pontos anatômicos estratégicos para a coleta de dados do movimento. Ao fundo é possível ver duas câmeras de captura de movimento, mapas anatômicos dispostos na parede e outro indivíduo trabalhando em um computador.

Em um estudo, competidores profissionais de Zouk Brasileiro sinalizaram a relevância de poder observar a trajetória de partes do corpo durante a realização do movimento de Giro no Eixo (NAVARRO, 2021). Este gesto é um movimento realizado em dupla e consiste em uma rotação da conduzida em seu eixo longitudinal, geralmente sobre apoio unipodal em meia ponta. Diferente da pirueta

ou de outras voltas realizadas em duplas, esse movimento é impulsionado principalmente pelo bailarino condutor por meio da mão da bailarina conduzida. Nesse sentido, o condutor realiza movimentos circulares ao redor da cabeça da conduzida. Para que a força aplicada pelo condutor seja capaz de manter um padrão de movimento adequado, apoiados em seus conhecimentos empíricos, bailarinos e técnicos acreditam ser necessário que o corpo da conduzida se mantenha em bloco, ou seja, que não haja grandes variações de amplitudes articulares, principalmente em relação ao membro superior e ao tronco da conduzida (GRANT, 2012; LIN *et al.*, 2014). A conduzida pode assumir diferentes posições corporais durante a realização do movimento. Em geral, essas variações estão relacionadas ao posicionamento de membros inferiores, superiores e cabeça, não havendo uma única forma a ser mantida, sendo comum que a conduzida troque de posição durante a realização de um mesmo movimento, aumentando assim o nível de complexidade. De acordo com uma entrevista realizada com quatro jurados de competições de Zouk Brasileiro, o movimento de Giro no Eixo é importante nas competições por seu elevado nível de dificuldade em relação a outros movimentos.

Nesse estudo, o principal ponto que os bailarinos entrevistados julgaram ser necessário para uma boa realização do movimento de Giro no Eixo foi a manutenção do equilíbrio (NAVARRO, 2021). Esta variável foi associada à manutenção do corpo em bloco, à consciência corporal, à ativação do abdome, à firmeza dos braços e à uma boa condução. Consequentemente, pode-se supor que a principal dificuldade desse movimento é a manutenção do eixo da bailarina conduzida. Ainda segundo os entrevistados, a conexão entre os dois bailarinos é importante para um maior número de voltas. Essa conexão está relacionada, principalmente, aos membros superiores utilizados para impulsão do movimento. Empiricamente, os bailarinos acreditam ser necessário que o condutor mantenha uma altura e um mesmo raio de circunferência de impulsão durante todo o gesto para que o eixo seja definido. De acordo com suas experiências, eles julgam ainda que grandes variações são responsáveis por fazer com que a conduzida desloque seu centro de massa para fora da base de suporte. Ao terem oportunidade de visualizar a trajetória de pontos fundamentais para a realização do gesto (por exemplo, a manutenção do círculo de impulsão) por meio dos marcadores reflexivos utilizados na cinematria, os praticantes sinalizaram o quão importante era poder ter um *feedback* visual sobre o seu movimento, visto que podiam observar se estavam

atingindo o seu objetivo. Nesse contexto, a visualidade proporcionada por equipamentos digitais modernos possibilitou uma nova camada de observação (NAVARRO, 2021).

Em paralelo, outra tecnologia amplamente utilizada atualmente é a Realidade Virtual (Figura 3). “As técnicas de modelagem e animação tridimensional vieram a constituir importantes ferramentas para a representação mais realista de cenas e situações de nosso cotidiano físico” (NAVARRO; AZEVEDO, 2022, s. p.). Tais tecnologias permitem a representação de estruturas físicas de maneira bastante realista, tornando possível a ilustração do corpo e de seus movimentos de maneira tridimensional e interativa. Uma das iniciativas em desenvolvimento no Laboratório de Processamento e Imagem Digital (LAPID) do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, consiste no desenvolvimento de uma ferramenta educativa voltada para o ensino de Anatomia, Cinesiologia e Biomecânica para graduandos em Dança no ambiente de Realidade Virtual. Esse ambiente será construído por meio da tecnologia de modelagem e animação tridimensional e da captura de movimento. Com isso, espera-se proporcionar aos alunos uma imersão nas estruturas corporais, permitindo que eles visualizem e interajam com os ossos, músculos, tendões, ligamentos e articulações a partir de movimentos de diferentes técnicas de dança.



Fig. 3. Desenvolvimento de pesquisas na Realidade Virtual. Fonte: NAVARRO; AZEVEDO, 2022.

Para todos verem: no primeiro plano há uma pesquisadora sentada vestindo uma blusa branca e uma calça colorida com flores e borboletas. Seu cabelo está caído por cima dos ombros e ela usa um óculos branco de realidade virtual no rosto enquanto segura os dois controles do óculos. No segundo plano, um pesquisador de camisa vinho e calça azul sorri enquanto observa a pesquisadora interagindo com o ambiente de Realidade Virtual.

A etapa atual do projeto consiste no desenvolvimento de duas atividades, sendo elas: 1) criação de um espaço no ambiente de Realidade Virtual específico para o projeto, englobando a modelagem de uma construção arquitetônica na qual o conteúdo estará disposto e 2) curadoria do conteúdo cinesiológico que será disponibilizado. Após a conclusão desta etapa, a realização das coletas de captura de movimento de sequências coreográficas está prevista. Esses dados serão transpostos para avatares personalizados dos sistemas musculares, ósseos e articulares que serão disponibilizados no ambiente criado para a exposição.

3. Considerações Atuais

A prática baseada em evidências possibilita uma prática mais segura para os praticantes das diferentes técnicas de dança. Uma vez que as tecnologias digitais modernas são amplamente utilizadas na Medicina da Dança e do Esporte, é interessante que os alunos das graduações tenham a oportunidade de manusear tais equipamentos. A democratização do acesso a tais conteúdos é fundamental, visto que eles estão diretamente relacionados com a qualidade de vida dos indivíduos praticantes e com desenvolvimento técnico. Uma vez que os modelos tridimensionais e os dados coletados por meio de tecnologias de captura de movimento inauguram novas possibilidades para a visualização dos gestos, eles podem ser utilizados em aulas de Cinesiologia voltadas para graduandos em Dança. Nessa perspectiva, a parceria entre Dança e Tecnologia pode sinalizar colaborações interessantes para a percepção do gesto, contribuindo para o processo educacional e criativo em Dança. Por fim, destaca-se a importância do financiamento de projetos que visem o desenvolvimento de novos estudos na área devido sua grande relevância no campo e na sociedade.

Referências

EARP, A. C. Princípios de conexões dos movimentos básicos em suas relações anátomocinesiológicas na dança segundo Helenita. *In*: Congresso de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas, 6, 2010, São Paulo. **Anais [...]**, Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, p. 1-7, 2010.

FOTAKI, A. The science of biomechanics can promote dancers' injury prevention strategies. *In: PHYSICAL THERAPY REVIEWS*, v. 26, n. 2, p. 94-101, 2020.

GONTIJO, K. *et al.* Kinematic Evaluation of the Classical Ballet Step "Plié". *Journal of Dance Medicine & Science*, v. 19, n. 2, p. 70-76, 2015.

IMURA, A., *et. al.* Kinematic and Kinetic Analysis of the Fouetté Turn in Classical Ballet. *Journal of Applied Biomechanics*, v. 26, n. 4, p. 484-492, 2010.

KOUTEDAKIS, Y. *et al.*, Dance Biomechanics: A Tool for Controlling Health, Fitness, and Training. *Journal of Dance Medicine & Science*, v. 12, n. 3, 2008.

MEYER, A. **Dança e Ciência: Estudo acerca de Processos de Roteirização e Montagem Coreográfica baseados em Formas e Padrões de Organização Biológicas.** 2012. 251f. Tese (Doutorado) Instituto de Bioquímica Médica, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

NAVARRO, A. **Análise Biomecânica do Movimento de Giro no Eixo em competidores profissionais de Zouk Brasileiro.** 2021, 166f. Dissertação (Mestrado em Ciências em Engenharia Biomédica) - Programa de Engenharia Biomédica - COPPE, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2021.

NAVARRO, A. C.; AZEVEDO, S. A., De 1922 a 2022: a aplicação de tecnologias digitais modernas no Sistema Laban/Bartenieff no Museu Nacional. *In: Conferência Laban*, 2022, Rio de Janeiro.

NIDMS. **Education**, 2022. Disponível em: <https://www.nidms.co.uk/education>. Acesso em: 12 set. 2022.

QUANBECK, A. *et al.* Kinematic analysis of hip and knee rotation and other contributors to ballet turnout. *In: Journal of Sports Sciences*, v. 35, n. 4, p. 331-338, 2016.

QUIN, E.; RAFFERTY, S.; TOMLINSON, C. **Safe Dance Practice: An applied dance science perspective.** Human kinetics, 2015

TEPLÁ, L, *et al.*, Kinematic analysis of the gait in professional ballet dancers. *In: Acta Gymnica*, v. 44, n. 2, p. 85-91, 2014.

Ana Carolina Navarro (PEB/COPPE/UFRJ)

E-mail: carolnavarro@peb.ufrj.br

Doutoranda e Mestre em Engenharia Biomédica (UFRJ), Especialista em Cinesiologia, Biomecânica e Treinamento Físico (UCAM) e em Estudos Contemporâneos em Dança (UFBA), Pós-graduanda em Sistema Laban/Bartenieff (FAV) e Licenciada e Bacharela em Teoria da Dança (UFRJ).

2282

Arte, corpo e saúde mental: um estudo sobre a aplicação de oficinas de dança nos Centros de Atenção Psicossocial da Infância

Camila de Paula Martins (UFRJ)
André Meyer Alves de Lima (UFRJ)

Comitê Temático Interfaces da Dança com a Educação Somática e a Saúde

Resumo: Após o falecimento de minha avó, que (DES)encantou a um ano atrás, logo perto desta despedida, recebi o resultado de minha aprovação no Mestrado em Dança da UFRJ. Aos poucos fui percebendo que minha pesquisa com a Saúde Mental e a Dança vai além de uma curiosidade de criança que cresceu tendo contato com um Centro de Atenção Psicossocial. Vi que se tratava de uma questão ancestral, para compreender melhor minha constelação familiar e para cuidar de minha “criança interior”. Neste sentido, pretendo fazer um levantamento do “Estado da Arte” sobre diferentes tipos de publicações indexadas que abordam a presença de oficinas de dança voltadas para o trabalho em saúde mental realizadas em CAPSi no Brasil. Até o presente momento, a coleta de dados vem evidenciando a existência de trabalhos em dança com grande impacto na melhoria do quadro clínico de crianças e adolescentes em sofrimento psíquico.

Palavras-chave: DANÇA, INFÂNCIAS, CAPSI, ESTADO DA ARTE.

Abstract: After the death of my grandmother, who disenchanting a year ago, right next to this farewell, I received the result of my approval in the UFRJ Master's in Dance. Little by little, I realized that my research on Mental Health and Dance goes beyond the curiosity of a child who grew up having contact with a Psychosocial Care Center. I saw that it was an ancestral issue, to better understand my family constellation and to take care of my “inner child”. In this sense, I intend to survey the “State of the Art” on different types of indexed publications that address the presence of dance workshops focused on mental health work carried out at CAPSi in Brazil. So far, data collection has shown the existence of dance works with a great impact on improving the clinical condition of children and adolescents in psychological distress.

Keywords: DANCE, CHILDREN, CAPSI, STATE OF THE ART

1. Andanças:

Logo após o falecimento de minha avó, que se (DES)encantou a exato 1 ano, recebi o resultado de aprovação no Mestrado em Dança da UFRJ. Entendi que minha pesquisa com a Saúde Mental e a Dança vai para além de uma curiosidade de criança imersa em um Centro de Atenção Psicossocial, pois é principalmente, uma pesquisa ancestral, para entender minha família e para cuidar de “minha

criança interior”.

Quando criança, quieta, muita das vezes não entendia o porquê de não querer brincar com outras da mesma idade, e porque ser tão chorona. Hoje entendo que era uma criança e adolescente deprimida e ansiosa. A dança surgiu de repente, quando fui matriculada em uma escola de dança e passei a fazer aulas de *ballet*. Embora imersa em um esquema rígido de movimento, através das aulas pude sentir uma fonte de vigor que aflorou através das aulas. Com a dança, através do balé, pude sentir o fluir de energias antes reprimidas em e por mim mesma.

Ao final de sua vida, minha avó muito contava sobre sua mãe biológica, e sempre enfatizava “diziam que ela era meio doida, por isso deu todos os filhos, e eu acho que tinha algum problema mental mesmo”. Pelas coincidências da vida, ou talvez por “um chamado”, minha mãe tenham realizado sua pesquisa de mestrado no CAPS Infante juvenil de Juiz de Fora- MG, lugar que me levava antes de eu ir para as aulas de *ballet*. Com o tempo desta rotina, passei a ficar curiosa para entender por que aquelas crianças pareciam ser tão diferentes de mim e ao mesmo tempo, tão semelhantes. Ao entrar na faculdade, já sabia que o que queria pesquisar era a Dança como meio de promoção da Saúde Mental, e em particular, de como se davam estas práticas artísticas em CAPs. Na cidade de Viçosa/MG, observei e apliquei oficinas com uma temática somática e lúdica, para adultos que frequentavam esse Centro de Atenção Psicossocial.

Para ingressar no mestrado, entrei convencida de que queria retornar ao meu ponto de “origem” e pesquisar a Dança e Saúde Mental na minha cidade natal, em Juiz de Fora- MG. No caminhar, a ventania mudou os rumos dos meus passos e me levou a pesquisar o “Estado da Arte” de publicações em bases de dados indexadas no sentido de realizar um levantamento das ações que interligam dança, infância e CAPS IJ.

2. Dança, saúde mental e a criação dos Caps:

A história nos mostra que os pacientes psiquiátricos, em sua maior parte, foram estigmatizados, excluídos, tido como incapazes. O tratamento oferecido a estas pessoas, atesta ainda mais estes preconceitos. A institucionalização destes indivíduos em manicômios agravava os quadros de sofrimento mental, uma vez que os separam do convívio social. A reforma psiquiátrica veio como um movimento de

reestruturação das práticas psiquiátricas existentes até então. Esta reforma englobou uma série de críticas construtivas sobre a transformação dos saberes e das intervenções em relação à loucura. Um dos primeiros reformistas foi o médico psiquiatra Dr. Philippe Pinel, que em 1793, após a Revolução Francesa, foi escolhido pelos líderes da Revolução com o dever de humanizar e dar sentido terapêutico aos hospitais gerais, que nesse momento abrigavam pessoas em estado de sofrimento psíquico e que se encontravam em condições desumanas e segregados. Pinel surge como uma espécie de libertador, uma vez que foi quem tirou as correntes que prendiam os pacientes ditos loucos. Ele começou a experimentar novas formas de tratamento, onde os doentes mentais passaram a viver livremente, e somente nos momentos de surto eram contidos em camisas de força (GUEDES, 2010).

Foucault na História da Loucura (2005) nos diz que a loucura era entendida como desorganização familiar, desordem social, assim era considerada um perigo para o Estado. Ao longo do tempo, a loucura foi adquirindo diferentes entendimentos e intervenções. Segundo Marcolino (2005), cada sociedade em cada época tem suas concepções de loucura, definindo a forma como o doente mental é tratado e reconhecido pela sociedade. Esta foi transformada em desrazão, ou seja, a não razão, ausência de raciocínio e cognição. (FOUCAULT, 2005) O louco já foi visto como um ser possuído pelo demônio e improdutivo, no entanto também já foi considerado um ser iluminado com poderes divinos, perdendo este caráter a partir do século XVI, para passar a se tornar uma preocupação social.

Foucault afirma que “[...] o conceito de loucura não existiu sempre, mas sim começou a se estruturar a partir do momento em que se criou a distância entre razão e não-razão”(2005, p. 33). Seguindo esta linha de pensamento, ele diz que:

A loucura, porém, não está somente ligada às assombrações e aos mistérios do mundo, mas ao próprio homem, às suas fraquezas, às suas ilusões e a seus sonhos, representando um sutil relacionamento que o homem mantém consigo mesmo. Aqui, portanto, a loucura não diz respeito à verdade do mundo, mas ao homem e à verdade que ele distingue de si mesmo (1997, p. 27).

Na Europa, durante a Idade Média, as polis¹ expulsavam os loucos das cidades. Alguns eram até mesmo chicoteados publicamente e perseguidos em uma

¹ Polis em grego pode significar uma de duas coisas: o centro urbano real de uma comunidade, sua cidade principal; e a comunidade política, ela mesma, o estado e os cidadãos (WHITLEY, 2001. p. 167).

corrida e escorraçados, servindo como entretenimento para o público. Em algumas cidades da Europa existiram alguns lugares de detenção para os insanos, como a conhecida Torre dos Loucos de Caen.

[...] na maior parte das cidades da Europa existiu, ao longo de toda a Idade Média e da Renascença, um lugar de detenção reservado aos insanos: é o caso do Châtelet de Melun ou da famosa Torre dos Loucos de Caen; são as inúmeras Narrturmer da Alemanha, tal como as portas de Lubeck ou o Jungpfer de Hamburgo (FOUCAULT, 2007, p. 10).

Desta forma esses sujeitos eram rejeitados não dando a possibilidade de vivenciar suas peculiaridades. No final da Idade Média, a loucura se fez presente no teatro e nas discussões acadêmicas. Diante de tantos discursos e questionamentos a respeito da insanidade, no século XV ela passa a amedrontar a imaginação do homem da época, havendo uma substituição do tema da morte pelo da loucura.

Na Renascença surgem as Naus dos Loucos², barcos que levavam os insanos para uma outra cidade, evitando assim a presença destes no convívio social. Importante destacar que a sociedade acreditava que esse isolamento neste local traria razão aos doentes mentais, deficientes e indivíduos que acreditavam em outras forças da natureza, denominadas “experiências cósmicas”. Por esta crença eram considerados loucos por uma sociedade na qual o cristianismo predominava.

Portanto na Renascença houve duas formas de entender e tratar a loucura. Uma de buscar a solução ou razão, como Foucault mesmo aponta, por meio do Nau dos loucos; e o outro entendimento da loucura como uma experiência crítica e reflexiva, relacionada a ligação que o homem mantém consigo mesmo, até porque muitos sociólogo e filósofos começam a investigar sua etiologia. Devido essa divergência de pensamentos, Foucault acredita que “As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta” (FOUCAULT, 2007, p. 28), até porque a escolha de uma ou outra definição era de acordo com os interesses políticos e sociais da época.

Acontecia de alguns loucos serem chicoteados publicamente, e que no decorrer de uma espécie de jogo eles fossem a seguir perseguidos numa corrida simulada e escorraçados da cidade a bastonadas. Outro dos signos de que a partida dos loucos se inscrevia entre os exílios rituais (FOUCAULT, 2007, p. 11).

² Fizeram parte de todo imaginário renascentista. A saída para o mar, para uma terra distante, possuía um simbolismo, para além da utilidade social e limpeza da desrazão.

O tema loucura assume uma importante presença na literatura na metade do século XVI e começo do século XVII, nas importantes obras de Shakespeare e Cervantes. A partir do século XVII, os loucos, eram colocados em asilos. Foucault (2007, p. 30) denomina esses locais como “grande internamento”, dentro dessas casas havia indivíduos de várias classes e deveres sociais: pobres, desempregados, criminosos, prisioneiros políticos, prostitutas, usuários, sodomitas, crianças órfãs, mulheres viúvas, ateus, vagabundos, epilépticos, senis, alquimistas, blasfemadores, sacrílegos, regicidas. Apenas 10% eram internados por insanidade. A loucura nesse período histórico ainda não tinha um saber médico. Nesse momento os asilos eram uma instância de ordem monárquica. “A verdade da loucura é ser interior à razão, ser uma de suas figuras, uma força e como que uma necessidade momentânea a fim de melhor certificar-se de si mesma” (FOUCAULT, 2007, p. 36).

Até o final do século XVIII, a loucura teve sua existência relacionada com a razão. Está se integrava na razão podendo ser uma forma de sua manifestação. A loucura levava à sabedoria, e a razão toma consciência da loucura. A partir de então o homem deixou de se comunicar com o louco. Assim, a ciência transformou a loucura em uma patologia.

O século XVII descobriu-a na perda da vontade: possibilidade inteiramente negativa na qual a única coisa em questão era essa faculdade de desertar e de atenção no homem, que não é da natureza, mas da liberdade. O fim do século XVIII põe-se a identificar a possibilidade da loucura com a constituição de um meio: a loucura é a natureza perdida, é a sensível desnordeado, o extravio do desejo, o tempo despojado de suas medidas; é a imediatez perdida do infinito das mediações (FOUCAULT, 2007, p. 370).

No começo do século XIX as casas de internamento desaparecem, sendo submetidos aos trabalhos obrigatórios, a sociedade os entendia como incapazes de seguir os ritmos da vida coletiva.

A loucura, para o século XIX, terá um sentido inteiramente diferente: estará, por sua natureza e em tudo o que a opõe à natureza, bem perto da história. [...] primeiro: porque a loucura em sua aceleração constante forma como que uma derivada da história; e, a seguir, porque suas formas são determinadas pelas próprias formas do devir. Relativa ao tempo e essencial à temporalidade do homem (FOUCAULT, 2007, p. 374-375).

Os hospitais gerais tinham o poder de autoridade, direção, administração, correção e punição. O internamento nesse contexto “é a eliminação espontânea dos sociais” (FOUCAULT, 2007, p. 76-78). Nestas instituições que eles se agrupam com “intenção purificadora” (FOUCAULT, 2007, p. 85-86) eram submetidos a

chicotadas, a medicamentos e a penitência. Era necessário “deixar marcas dolorosas no corpo, castigá-lo porque é a saúde que nos leva ao pecado”.

Assim percebe-se que o louco não era proprietário do seu próprio corpo. Durante séculos, os doentes viveram juntamente com os insanos. Isso trouxe ao mundo moderno um “obscuro parentesco que destinou a ambos o mesmo lugar no sistema de punição” (FOUCAULT, 2007, p. 87).

Os médicos visitavam os doentes duas vezes por semana dentro dos hospitais gerais, esta falta de atenção dava ao hospital a ideia de prisão, com inúmeras imposições e regras. O objetivo do internamento era a correção. O internamento era “um tempo para que o castigo cumprisse o seu efeito” (FOUCAULT, 2007, p. 116).

Apesar dos asilos surgirem antes da Revolução Francesa, o manicômio só surgiu após a obra de Pinel que rompe com a tradição da loucura e passando a considerar como doença mental. Segundo Pinel, o louco necessitava de cuidados, remédios e, principalmente, do apoio de outras pessoas. Essa reforma faz com que o século XIX ficasse conhecido como século dos manicômios devido à grande quantidade de hospitais que foram construídos e destinados aos doentes mentais. Segundo Foucault (2005, p. 464), a Medicina não participa da mudança do internamento para o asilo; apenas herda essa mudança. Para justificar a quantidade de internações, começou a ser feitos inúmeros diagnósticos para a loucura.

No entanto, somente depois disso, percebe-se o surgimento de uma psiquiatria positiva para análise e identificação da loucura, por meio de médicos e peritos, o que não acontecia anteriormente. Aparecem novas propostas de internamentos do que se conhecia, que apenas restringia em partes a liberdade do louco, com a realização de terapias para sua total recuperação. Exercendo um controle social mais forte.

O filósofo e psiquiatra Frantz Fanon, inspira análises acerca das formas de superioridades provocadas nas sociedades modernas, principalmente no tocante ao racismo e ao colonialismo. O autor nasceu na Martinica, em 1925, e faleceu de leucemia, em 1961. Fanon inspirou outros estudiosos e pensadores sobre o colonialismo e o pós-colonialismo a produzirem reflexões acerca da produção do sujeito em meio ao processo colonial. Conforme salienta Guimarães (2008), as ideias de Fanon começaram a circular ativamente no Brasil durante a estadia de Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir no ano de 1960. O autor escreve que

“Sartre e Fanon representavam a fusão do anti-imperialismo, do antirracismo, da descolonização e das lutas de classes” (GUIMARÃES, 2008, p. 6). Apesar de sua curta vida, Frantz Fanon deixou várias obras escritas e publicadas.

Após se formar, ao chegar em Blida, em 1954, encontra uma sociedade segregada, marcada pela colonização. Essa refletia também no funcionamento do hospital psiquiátrico, havia a ala dos homens franceses, dos homens africanos e das mulheres. Essa divisão incomodou Fanon e tentou dissolver essa divisão colonialista e criar uma outra separação baseada nos transtornos e demandas de cuidado dos internos e não na nacionalidade.

Fanon explanou os objetivos comuns entre a dominação colonizadora e a psiquiatria como braço colonial, que tem nos hospitais psiquiátricos a materialização mais evidente de tal junção: “[d]isciplinar, adestrar, domar e hoje pacificar são os vocábulos mais utilizados pelos colonialistas nos territórios ocupados” (FANON, 1968, p. 261-262).

Em sua atuação, dedicava-se nos estudos relacionados aos desdobramentos do colonialismo. Para ele, no processo de colonização, o branco afirma sua superioridade, determinando seus costumes e cultura como padrão em detrimento aos costumes e cultura do colonizado, que por sua vez passa a ser visto como primitivo e selvagem, logo, digno de ser civilizado. É a partir desse movimento, portanto, que o branco “cria” o negro, de modo que esse último passa a ter o branco como referência de como deve ser e existir, pois é objetificado e como objeto é destruído em sua existência e já não há razão de ser. Há nesse processo, conforme nos ensina Fanon, um movimento de negação sistemática do outro, de modo a privá-lo de qualquer atributo de humanidade, levando-o a questionar sua própria existência:

Como é uma negação sistemática do outro, uma decisão furiosa de privar o outro de qualquer atributo de humanidade, o colonialismo leva o povo dominado a perguntar-se constantemente: ‘Quem sou eu na realidade?’ (FANON, 1968, p. 212).

Fanon, por muito tempo, foi silenciado e quase nunca referenciado em seus escritos e práticas na saúde mental. Ele é conhecido no Brasil pelo debate sobre colonialismo e da luta antirracista. Pouco se fala de suas contribuições para o campo da saúde mental, em destaque, para a Reforma Psiquiátrica e a Luta Antimanicomial. Cabe assinalar que Fanon ao terminar sua graduação em medicina

escolheu realizar sua especialização médica junto do psiquiatra espanhol François Tosquelles, em Saint-Alban, na França (FAUSTINO, 2018). Em sua biografia, o autor nos conta que 8 meses aos seu nascimento, sua mãe teve o seu primeiro surto e foi internado em um hospital psiquiátrico, diagnosticada com transtorno bipolar. A partir de relatos da família, a violência de suas histórias não aconteceu somente no hospício, “Uma criança negra, normal, tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contato com o mundo branco”.

Fanon explica que “todo povo colonizado nasce com um complexo de inferioridade devido ao sepultamento da originalidade cultural” (FANON, 2008, p. 34), ou seja, quanto mais o colonizado assimilar os valores culturais do colonizador, mais escapará da sua “selva”. O autor nos diz o quanto as diversas culturas podem também oferecer respostas diferenciadas para o sofrimento psíquico, especialmente do ponto de vista de acolhimento.

A partir da discussão e o entendimento de que as emoções estão relacionadas com a condição que são construídas emocionalmente, podemos buscar e entender relações com a saúde mental. Ao percebermos que as ideias coloniais estão presentes na construção social e cultural podemos alinhar ao fato de grande parcela da população atendida aos Centros de Atenção Psicossocial (Caps) são negros.

Nesse viés o autor nos diz que “[h]á um fenômeno psicológico que consiste em acreditar em uma abertura de mundo na medida em que as fronteiras, cada vez mais, perdem importância” (FANON, 2008, p. 36). Este colonizado sofre o que Fanon descreve e denomina de “amputação do ser”.

As divisões raciais das alas psiquiátricas do hospital refletiam as representações dominantes dos franceses em relação aos argelinos na sociedade, úteis à manutenção das relações de poder coloniais. O argelino é considerado um retardado congênito, que precisaria ser permanentemente tutelado, domesticado, ou a sua ‘agressividade em estado puro’ seria nociva até para ele mesmo (FAUSTINO, 2018, p. 68).

Diante desse lugar, que lhe trouxe inúmeras inquietações e feridas, Fanon iniciou um processo de reforma: “[...] substituiu a separação racial das alas por outra que considerasse o grau de sofrimento psíquico do paciente, aglutinando árabes, berberes e franceses nas mesmas alas” (FAUSTINO, 2018, p. 69). Também, possibilitou a liberdade de entrar e sair das salas e da suspensão da camisa de força, utilizando apenas como último recurso. Após três anos no cargo de médico-

chefe do hospital psiquiátrico, Fanon escreve sua carta de demissão e a envia para o Ministro Residente denunciando, inclusive, sobre a função de controle e desumanização que o hospício e a psiquiatria possuem enquanto estratégia de perpetuação do colonialismo, e, afirma a necessidade da luta revolucionária.

A contribuição de Fanon para a Luta Antimanicomial acabou ficando invisibilizada na construção da própria história oficial da Reforma Psiquiátrica brasileira e das investigações que se detiveram na experiência italiana.

No Brasil o processo de reforma psiquiátrica, ocorreu com o surgimento do movimento sanitário na década de 70, do século passado, que teve como objetivo alterar os modelos de gestão nas práticas de saúde em defesa de uma saúde coletiva, e igualdade na oferta dos serviços (KYRILLOS NETTO, 2003). Com esse movimento em 1988, na Constituição Federal, surge o Sistema Único de Saúde-SUS. Foi em 1989 que o deputado Paulo Delgado, apresentou no Congresso Nacional seu Projeto de Lei 10.216, que propõem regulamentar os direitos de pessoas com sofrimentos mentais, e o fim dos manicômios do país. Após 12 anos de tramitação da lei no Congresso Nacional, a lei Paulo Delgado foi sancionada no território brasileiro.

De acordo Martins (2010) os CAPS começaram a surgir nas cidades brasileiras na década de 80, do século passado e só passaram a receber financiamento do Ministério da Saúde em 2002, momento em que houve grande expansão dos serviços. As pessoas que são atendidas no CAPS apresentam intenso sofrimento psíquico, impossibilitando de viver e realizar projetos de vida. Preferencialmente, são pessoas com quadros severos e/ou persistentes, doente mentais, incluindo transtornos relacionados a substâncias psicoativas (álcool e drogas).

A prática revolucionária de Fanon enquanto psiquiatra e militante colaboram para pensarmos que o racismo, assim como a manicomialização, objetiva aquele que é acometido por essa lógica, indicando para a necessidade de racializarmos a história da loucura, especialmente no Brasil (PASSOS, 2018) e assim como ele, lutarmos por uma sociedade que não haja exploração, entendendo que o prognóstico está em nossas mãos e que cabe a nós a defesa pela liberdade do humano onde quer que ele esteja

No Brasil, o processo de desinstitucionalização psiquiátrica surgiu através da orientação do Ministério da Saúde. Com essa proposta foram criados serviços

como o Centro de Atenção Psicossocial - CAPS que passaram a ser substitutivos aos manicômios. Regulamentado, conforme a portaria do nº. 336, de 19 de fevereiro de 2002, estes núcleos se destinam à contribuição e melhoria da assistência aos indivíduos com sofrimento psíquico, oferecendo cuidados que fazem intermédio entre o regime ambulatorial e a internação hospitalar, funcionando independentemente de qualquer estrutura hospitalar (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009).

O caminho percorrido ao campo de atenção à Saúde Mental das crianças e adolescentes teve movimentos diferentes da saúde mental dos adultos. A assistência à saúde mental durante a infância tem complexidades quando se comparada aos atendimentos a adultos, nesse sentido é fundamental um atendimento que se pense na saúde, educação e assistência social. Nessas fases a criança experencia o mundo e começa a formação de sua identidade, surgindo curiosidades e inúmeras dúvidas. PAULA (2012) nos afirma que o fator emocional e a saúde mental interferem de forma direta durante toda a vida da criança, reforçando que se as questões e problemas mentais não forem prevenidos e entendidos durante a infância, podem trazer problemas graves podendo segundo Loureiro (2013) tornar-se crônicos.

Foi apenas em 2003 que se dá a publicação da portaria Nº 1947/Gm destinando os serviços a infâncias em sofrimento psíquico, os tratando com maior eficiência e abrangência, definindo um plano estratégico para a expansão da atenção a essa população, descrevendo o CAPSi como:

serviço que deve ter capacidade operacional para dar cobertura assistencial a uma população de cerca de 200.000 habitantes, caracterizando-se como um equipamento típico e resolutivo para os grandes centros urbanos. A clientela típica dos CAPSi são crianças e adolescentes com transtornos mentais severos, tais como psicose infantil, autismo, deficiência mental com comorbidade psiquiátrica, uso prejudicial de álcool e outras drogas e neuroses graves (BRASIL, 2003).

Segundo Amarante (2003) a compreensão da comunidade terapêutica foi uma forma encontrada para desarticular a estrutura hospitalar. Esta comunidade surgiu como um processo de reforma institucional do asilo que visava o resgate da função terapêutica, possibilitando que todos acompanhassem os doentes mentais. O Ministério da Saúde (2004) define que os serviços substitutivos tipo CAPS devem, necessariamente, oferecer oficinas terapêuticas, uma vez que elas são uma das

principais formas de tratamento encontradas nesses estabelecimentos.

A partir dessas perspectivas, as Oficinas de Artes passaram estar presentes nas alas dos hospitais. Essas dinâmicas artístico-pedagógicas inicialmente tinham como interesse apenas proporcionar, de maneira mais pragmática, uma ocupação do tempo, para que as pessoas em tratamento pudessem sair de uma ociosidade, minimizando os efeitos dos casos clínicos mentais apresentados. Essas atividades artísticas apresentavam-se como uma forma de mero entretenimento, consistiam em atividades monótonas e repetitivas, que redirecionavam os fluxos psíquicos energéticos danosos para atividades manuais.

Após o processo de desinstitucionalização, que no Brasil ocorre efetivamente na década de 90, os espaços terapêuticos ganharam a função de ampliar suas atividades visando o desenvolvimento das habilidades das pessoas em tratamento. Desta forma, houve um aumento da autonomia, e maior valorização das singularidades destas pessoas, como também um incentivo ao desenvolvimento de seus potenciais criativos, dando aos pacientes, a possibilidade de serem remunerados por meio de suas obras artísticas. Isto foi de enorme importância, pois ajudou a romper com o isolamento e auxiliou na reinserção destes pacientes na sociedade. As Oficinas de Artes, desta forma, começam a ter a função de reconstruir um desejo pela vida, pelo trabalho e pela criação, além de ressignificar os aspectos cotidianos. E neste sentido, que passarei a discutir como a prática da dança pode se inserir neste caminho.

3. Encontrando a dança na saúde mental

A escolha desse tema surgiu de uma necessidade pessoal e ancestral. Fui chamada a compreender como o corpo é visto e trabalhado dentro da reforma psiquiátrica durante essas duas décadas de funcionamento, a partir da necessidade dos pacientes na compreensão do seu corpo e do seu estar no mundo. Nesse sentido, a Dança e as práticas somáticas, objetos de estudos desta pesquisa, e como oficinas de artes, traduzem uma forma de expressão que gera emoções, entendimento dos rearranjos corporais, além de servir como elementos eficazes de socialização e reintegração social, à proposta atribuída pelo CAPS.

Assim, acredito que o entrelaçamento da Dança com as Práticas Somáticas possibilitam gerar um maior conhecimento de si mesmo, aumentam a

capacidade de movimentação do corpo no espaço, ampliam a comunicação com o parceiro; tornando o sujeito mais sensível de sua ação e da do outro. Este conjunto de valores da dança contemporânea (LOUPPE, 2012) pode proporcionar melhorias da saúde mental.

Pesquisadores das áreas das ciências biológicas como Castro (2006), que estudam essa temática (Dança - saúde mental), assim como na Educação Somática - Bolsonello (2005); Alexander (1977), entre outros, trazem em seus estudos que tais práticas beneficiam os aspectos social, emocional e físico, promovendo melhora da autoestima, integração e saúde mental. O que indica que estudiosos das Artes, assim como da Educação Somática podem se aventurar por esta linha de pesquisa.

Destaco, entretanto, a dificuldade de encontrar materiais teóricos, artigos e publicações que trabalhem a Dança e a Saúde Mental. Os materiais que perpassam essas temáticas, em sua maioria, foram feitos por profissionais da área da Educação Física, o que evidencia a importância de se ter um trabalho com essas temáticas na Área de Conhecimento da Dança.

Portanto a contribuição destas duas áreas de conhecimento dialoga com as áreas da psicologia, psiquiatria e serviço social, enaltecendo a sua importância no melhoramento do doente mental de suas relações consigo e com o outro.

De tal modo a aplicabilidade das práticas de Educação Somática e de Dança, para crianças com sofrimento e transtornos mentais, podem proporcionar maior conhecimento de si mesmo, capacidade de movimentação do corpo no espaço, da comunicação com o parceiro, tornando-os mais sensíveis em suas ações e com o outro, melhorando suas relações interpessoais. Sendo assim essas duas áreas do conhecimento podem auxiliar no processo de socialização, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades destes pacientes reconhecendo-os como autores de suas ações e obras.

A metodologia quali-quantitativa escolhida para essa nova face dessa pesquisa é o “estado da arte”, com um caráter bibliográfico que tem como missão mapear e discutir produções acadêmicas nas bases de dados, aqui evidenciando o google acadêmico, onde se direciona para outras plataformas, nacionais e internacionais, através da busca de algumas das palavras chaves dessa pesquisa “ DANÇA”; “ SAÚDE MENTAL; “CAPS” “INFÂNCIAS” , com o objetivo de responder que aspectos e dimensões vem sendo destacados e investigados em diferentes

épocas, aqui desde quando se inicia no Brasil a discussão e implementação dos Centros de Atenção Psicossocial, substitutos aos manicômios em 2002 a 2022 em lugares de diferentes regiões do país. Esta pesquisa se move pelo desafio de conhecer o já construído e produzido e a partir daí refletir sobre os desafios que ainda estão por vir para a expansão do campo da dança-terapia no país, principalmente no âmbito dos Centros de Atenção Psicossocial em nosso país.

Até o momento foram mapeadas em bases de indexação, 08 artigos que relacionam a Dança e a Saúde mental de crianças e adolescentes, atribuindo melhoras em diferentes fatores da vida, quando essas crianças têm o contato com a Dança. Que vão desde as questões hormonais associadas a ansiedade e depressão, como o aumento da sensibilidade e afetividade, com o conhecimento e compreensão de si, proporcionando um bem-estar mental e físico. Além da exploração da criatividade, valorização pessoal e sentimento de autonomia, entendimento das emoções e suas expressões. e relacionamento com outros.

A partir desse mapeamento, buscar-se-á elaborar uma reflexão em torno dos seguintes temas: 1) consciência sensível do corpo, suas partes e suas relações com o corpo como um todo; 2) interações entre corpo e objetos e 3) dinâmicas de jogos coreográficos grupais.

A pesquisa que está em andamento, mostra para minha criança, e para meus anseios ancestrais, as potencialidades dos corpos que dançam e se sensibilizam a cada vez mais. Por fim, pelos resultados, até neste momento processados por este estudo, as aulas/oficinas de Dança e Educação Somática contribuem significativamente para na área da saúde mental. Corroborando com Lappamn-Botti (2004) este afirma que as oficinas operam como dispositivos terapêuticos, que abrem espaço para que o indivíduo possa existir com os sintomas das doenças e desejos, mas mesmo a despeito deles, possa criar novas disponibilidades mentais, uma vez que não se pretende eliminar a doença.

Neste sentido, o dançar e as práticas corporais somáticas, podem servir como recursos terapêuticos para tratamento de pacientes com diversos tipos de transtornos mentais.

Referências

AMARANTE, P. (Org.). **Saúde mental, políticas e instituições**: programa de educação à distância. Rio de Janeiro: FIOTEC/FIOCRUZ, EAD/FIOCRUZ, 2003.

BOLSANELLO, D. Educação somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 2, p. 99-106, mai./ago., 2005.

CASTRO, A. L. F. M.; COLET, C. F. Perfil Socioeconômico e características da depressão de usuários do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) de Panambi/RS. **Revista Contexto & Saúde**, v. 11, n. 20, p. 401-408, 2013.

FANON, F. **Peles negras, máscaras brancas**. Bahia: Edufba, 2008.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FAUSTINO, D. M. **Frantz Fanon**: um revolucionário, particularmente negro. São Paulo: Ciclo Contínuo, 2018.

FOUCAULT, M. **História da Loucura**. Editora Perspectiva. São Paulo, 2007.

GUEDES, A. C.; KANTORSKI, L. P.; PEREIRA, P. M.; CLASEN, B. N.; LANGE, C.; MUNIZ, R. M. A mudança nas práticas em saúde mental e a desinstitucionalização: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, Goiás, Brasil, v. 12, n. 3, p. 547-553, 2010.

GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

LOUPPE, L. **Poética da dança contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

Camila de Paula Martins (UFRJ)

E-mail: Camiladepm2021@gmail.com

Mestranda em Dança pelo PPGDAN- Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Bacharel (2018) e licenciada (2019) em Dança pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Bailarina pesquisadora do Grupo NUN, na cidade de Juiz de Fora-MG. Professora contratada na disciplina de Dança na Prefeitura de Juiz de fora.

André Meyer Alves de Lima (UFRJ)

E-mail: andremeyer@eefd.ufrj.br

Doutor em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Química Biológica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Ciência da Arte pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor Associado II da UFRJ, onde integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ.

2296

Dança, corpo e cuidado: práticas sensíveis no contexto da mediação

Clarissa Monteiro de Araújo (UFRJ)
Letícia Pereira Teixeira (UFRJ)

Comitê Temático Interfaces da Dança com a Educação Somática e a Saúde

Resumo: O presente artigo trata de um recorte do meu processo de Memorial em Bacharelado em Dança, objetivando propor uma reflexão acerca da atuação do bailarino-mediador como campo de criação artística, no que se refere à experiência das práticas sensíveis para esses corpos propositores, no sentido de que promovem o desenvolvimento de potencialidades para si, seguindo a perspectiva dos modos das abordagens somáticas. Esse estudo utiliza parte de minha experiência enquanto estagiária no projeto “Alfabetização corporal” coordenado por Cida Donato, atendendo bebês com paralisia cerebral o qual provoca um movimento de conexão acerca das abordagens sensíveis anteriormente facilitadas pela profunda e intensa trajetória na “Prática de si”, projeto pertencente ao Departamento de Arte Corporal, situados na Escola de Educação Física e Desportos, da UFRJ orientado pela Mestre Letícia Teixeira que me impulsionam a estabelecer um “ritual de preparo” para entrar em contato com os bebês: uma observação de si. Recebendo diversas provocações somáticas na relação corpo-objeto, toques delicados e ativando a musculatura da atenção para o contorno do micromovimento, identifico a potência dessa abordagem para a construção de um trabalho de corpo que se coloca em um espaço de entre. Deste modo, aponto um especial olhar para esses três elementos micromovimento, objeto, e toque, utilizados em ambas as experiências, como pilar para o despertar do meu corpo mediador na relação sensório-perceptiva com o bebê.

Palavras-chave: DANÇA. CORPO-MEDIAÇÃO. SENSIBILIDADE. AUTO-OBSERVAÇÃO.

Abstract: This article deals with a clipping of my dancing bachelor's degree process, aiming to propose a reflection on the role of the dancer as artistic creation, regarding the experience of practices sensitive to these proposing bodies, in the sense that promote the development of potentialities for themselves, following the perspective of the modes of somatic approaches. This study uses part of my experience as an internship in the project “Body Literacy” coordinated by Cida Donato, serving babies with cerebral palsy which causes a connection movement about the previously facilitated sensitive approaches by deep and intense trajectory in “self”, Project belonging to the Department of Body Art, located at the UFRJ School of Physical Education and Sports oriented by Master Leticia Teixeira who drive me to establish a “preparation ritual” to contact the babies: an observation of themselves. Receiving several somatic teasing in the body-object relationship, delicate touches and activating the muscles of attention to the outline of the micromovement, I identify the power of this approach to the construction of a body work that is placed in a space of between. Thus, I point a special look at these three elements micromovement, object, and touch, used in both experiences, such as pillar for the awakening of my mediator body in the sensory-perceptive relationship with the baby.

2297

Keywords: DANCE. BODY- MEDIATION. SENSITIVITY. SELF-OBSERVATION

1. Introdução

Este trabalho nasce do desejo de tratar a respeito da presença do educador corporal como mediador enquanto um meio de refletir a qualidade sensível de atuação do bailarino, no sentido de evocar a experiência no corpo facilitador as práticas sensíveis, que por sua vez ativam um estado potente de presença corporal. E assim, possibilita desaguar experiências diversificadas para os corpos mediadores, no que concerne a multiplicidade na dança a partir dos modos de saber e fazer das abordagens sensíveis/somáticas a fim de suscitar microrrelações sensório-perceptivas, que será abordado mais adiante. Neste contexto, trago a minha experiência no “Prática de si” cujo projeto de pesquisa é contemplado pelo Programa de Iniciação Artística e Cultural (PIBIAC), sob orientação de Letícia Teixeira, discípula direta de Angel Vianna com uma experiência de mais de quarenta anos de convívio direto. O projeto no qual estou envolvida desde 2016.2, atualmente como bolsista, trabalha a apropriação da fisicalidade do corpo em movimento a partir de proposições sensíveis, estruturando-se em: convites à tomada de consciência, por via de prolongados momentos de pausa, silenciamento, a fim de ativar o estado de presença, permitindo que o corpo pese e sejam registradas as sensações corporais; em seguida, há a proposta de sensibilização corporal, que trata de despertar a consciência de determinada estrutura do corpo através de microestimulações por meio de dados táteis (textura, temperatura, consistência, peso, volume, forma, tamanho) - neste momento pode-se lançar mão do uso da parede, de algum objeto ou do corpo do outro para facilitar o processo de expansão da percepção, e por fim, segue para o ato de improvisação conjunto como espaço para permitir que a espontaneidade do corpo manifeste as reverberações dos registros sensoriais em um repertório de movimento criativo da sensibilização articular.

Também apresento minha experiência enquanto estagiária no projeto denominado “Alfabetização corporal”, coordenado por Maria Aparecida Donato¹, cujo

¹ Maria Aparecida Donato coordena o curso de Licenciatura em Dança e é professora adjunta das graduações em dança da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ. É especialista em

trabalho se deu em atendimentos domiciliares à bebês com paralisia cerebral. Embora o projeto coordenado por Cida seja direcionado a pessoas com deficiência e com uma faixa etária diversa, identifico uma consonância entre ambos os projetos no que se refere ao cunho de potencializar o cuidado de si por meio da estimulação do movimento com uso de objetos, por exemplo. Nesta atuação com os bebês é que me descubro e reconheço enquanto mediadora, pois no processo experiencial dos atendimentos – estes que se dão por meio de estimulações somato-sensoriais – percebo um latente interesse por minha organização corporal, indago-me: como está minha postura? Isto é, a integração do meu corpo se revela fundamental para que haja qualidade no acesso do corpo do outro, cada segmento e parte se faz presente, o que traduz em meu corpo todo estar envolvido plenamente nas atividades, já que se trata de um encontro – sou meu corpo, corpo vivo.

2. Acessando o micromovimento para promover o ato criador

O “Prática de si” me lança a um mergulho suspenso no micromovimento que gera inúmeras autodescobertas, na medida em que há uma proposta de dedicação à sutileza, daquilo que implica em uma qualidade de percepção refinada, próprio de quem se apropria de si, tendo em vista o legado de Angel Vianna deixado à Mestre Letícia Teixeira, o qual prima pela via do processo que se instaura na lógica própria do corpo sensório.

A prática de dedicação aos movimentos menores que exigem os cumprimentos de “estágios iniciais de espreguiçamento e relaxamento” (IMBASSAI, 2006, p. 74) trata de uma condição de permitir-se ser afetado pelas micropercepções relativas às sutis sensações do percurso do movimento no corpo e implica em um refinado entendimento do corpo interno, gera uma particular apreensão da totalidade do movimento. Todo esse intenso processo de se inserir em um mergulho à escuta atenta ao campo sensorial, fortemente explorado no “Prática de si”, por Teixeira, desenvolve repertórios de movimento pautados no autoconhecimento, mediante uma orientação a direcionar sua atenção ao percurso contínuo do movimento, buscando interessar-se pelo tempo de duração.

conscientização do movimento e jogos corporais (MAV) pela Faculdade Angel Vianna, onde teve contato com a Mestre Letícia Teixeira.



Fig.1. Sequência de micromovimento do crânio. Fonte: Retirada do PowerPoint apresentado na comunicação oral do 7º Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança, originalmente imagem registrada pela plataforma Zoom no encontro do “Prática de si”.

Para todos verem: Fotografia da autora deitada no chão de sua residência durante prática da reunião virtual online do projeto. Sequência de quatro imagens com a câmera na mesma posição, enquanto os movimentos da pessoa observada realizam um percurso de micromovimento. A autora encontra-se deitada horizontalmente em decúbito dorsal (barriga para cima) com a imagem captando lateralmente desde o seu tronco até o ápice de sua cabeça o qual está tocando a parede. O braço direito está apoiado no chão na frente do tronco, podendo ser visto acima do cotovelo. Ela veste uma blusa verde musgo, tem pele clara e cabelo curto castanho. Ao fundo observa-se um objeto de madeira com uma superfície refletida. À frente da figura da autora vemos o chão branco liso.

Como pode ser observado na imagem acima, por exemplo, a trajetória do crânio provocou inúmeras sensações em virtude do pequeno movimento da coluna cervical em contato com a parede, que por sua vez desdobrou em diferentes distribuições de peso em todo o tronco, nos ombros, seguindo no apoio do quadril e reverberando na posição dos membros inferiores. Podem ser percebidas também as qualidades de contato do topo da cabeça com a parede oportunizando na consciência topográfica desta parte, abrindo a possibilidade de se realizar um mapeamento da topologia a partir da sensória percepção. Segundo Teixeira apresenta “cada parte do corpo pode ser revelada, despida e apropriada através da pesquisa minuciosa do movimento interno” (TEIXEIRA, 2008, p. 40).

Além disso, pela experiência de intensificar o sentido da realização de frases de micromovimentos, surgem criações artísticas que tomam a globalidade do corpo promovendo uma integração corporal no ato criador. Isto indica uma característica singular para esse tipo de abordagem que é o caráter sensível e inédito do processo criativo, isto é, para cada experiência de criação necessariamente vocabulários corporais são atualizados, o que acarreta em sensações novas sobre si e mais domínio sobre sua organização corporal. Conforme Teixeira conduz ao longo dos processos de improvisação acerca da importância fundamental de repetir e se envolver por um sutil pequeno movimento:

Acreditamos que experimentação do corpo na perspectiva da Conscientização do Movimento propicia a expansão sensorio-motora e pode ampliar a possibilidade de percepção de mundo da pessoa, abrindo-lhe portas que levam ao aprender contínuo: um aprender que se processa no campo dos sentidos, na esfera da inteligência corporal (DONATO, 2016, p. 12).

Sendo assim, destaco uma peculiar atenção para o potencial dessa abordagem do “Prática de si” que se molda gradativamente em cuidados de si na medida em que se encarna a proposta de “deixar-se invadir pelas percepções, ou melhor, pelas ‘pequenas percepções’ que são sutis, e precisam de uma afinada e apurada compreensão do movimento pelo interior do corpo” (TEIXEIRA, 2008, p. 43) no sentido de despertar essa camada de corpo-mediador em mim, que tanto apura meus sentidos e possibilita que eu possa tocar os bebês neuroatípicos com uma atitude observadora ao microacontecimento.

3. Toque: o primeiro despertar

A prática de tocar move comunicações sensíveis, ainda que em camadas invisíveis. Necessariamente, já envolvo minha experiência determinante com o toque: o elemento criador de uma ponte entre minhas vivências em ambos os projetos. Em se tratando do trabalho com os bebês, é o meio que permite estabelecer contato com o outro e que exige um cuidado particular, visto que neste caso é um público com uma especificidade que há uma configuração outra de corpo. Este cuidado resgata todo o trabalho proposto por Teixeira (2008) ao longo do percurso no projeto, pois o toque é a primeira prática expansora de sensorialidade fortemente lapidada consigo. Tocar evoca um silenciamento interior. Desaceleração. É geradora de consciência de volume, contorno, pressão, textura, forma, temperatura, largura... Identifico uma consistente trama desenhada em minha corporeidade no instante em que toco com a palma da mão os dedos dos pés do bebê – a memória de ser tocada pela Mestreira vem à tona, isto é, a prática de ter aprendido a receber o toque do outro. Além disso, resgato todas as práticas de contato com os outros integrantes do “Prática de si” – estas que se revelam em uma disponibilidade interna para se abrir a um diálogo sutil com o outro corpo.

Na perspectiva de dilatar a camada sensorial deste corpo que se dispõe a atuar como mediador através de atendimentos a bebês com paralisia cerebral, apresento o segundo elemento fundamental na construção deste trabalho no que

concerne sua natureza sensório-perceptiva, o qual bebe dos saberes advindos da Prática de si, e se torna dialógico no encontro com o outro: o toque.

No caminho de explorar a consciência do corpo através do movimento, a presença do toque com os bebês faz-se primordial como primeiro despertar para o momento presente. O tocar não se resume a um mero ato mecânico, mas se expressa com força reveladora de percepção de contorno, possibilitando a descoberta de ser presente no aqui e agora. Trago o tocar como verbo do corpo que se abre ao contato com o outro, ou seja, me refiro ao corpo mediador que para tocar necessariamente recebeu a experiência de ser tocado. Trata-se de uma retroalimentação: o corpo tocante coloca-se como o corpo tocado no processo de estar em contato. Significa que ao tocar os antebraços do bebê com meus dedos das mãos, evoco a memória de já ter sido tocada por Teixeira (2008) com uma qualidade cuidadosa, de quem não intenta corrigir, que para acessar o corpo do outro, continuamente coloca-se em trabalho de observação de si. E que no instante de receber a pele dos antebraços dele em cada dedo meu, sinto a temperatura de seu corpo, percebo a forma desse membro, desenho o contorno dessa estrutura com meus dedos: visando uma troca energética neste toque. Como Teixeira (2008) indica, “a sensibilização do “contato” acelera e aflora a percepção táctil da pele que cobre todo o corpo” (TEIXEIRA, 2008, p. 35). Portanto, a experiência do atendimento não se encerra em meu corpo levar propostas para o bebê, porém se interessa no que ele me apresenta naquele momento: é sobre como o corpo está no aqui e agora para que se estabeleça um profundo contato.



Fig. 4. Interação. Fonte: Retirada do PowerPoint apresentado na comunicação oral do 7º Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança, imagem originalmente recortada de uma filmagem no encontro do “Prática de si”.

Para todos verem: Fotografia de duas integrantes do projeto dançando no centro da tela, sendo uma delas a autora e a outra, ex-membro do projeto, bacharel em Dança, Elisabete Archanjo. Na captação, a autora encontra-se em pé, com as pernas afastadas flexionadas em rotação externa, em posição diagonal, de frente para Elisabete. Os braços estão levemente dobrados, ambos sendo tocados pelas mãos de Elisabete, o direito está para baixo, com o cotovelo de frente para o seu joelho, e o esquerdo está aberto para sua lateral. Elisabete está sentada sobre os joelhos, seu corpo está em torção, sendo visto em perfil. Seus braços estão acompanhando a forma da autora. Clarissa veste um top preto e uma calça legging cinza e Elisabete veste calça legging e blusa de mangas compridas preta. Em primeiro plano há o chão de taco e ao fundo uma parede branca, com rodapé preto. A claridade vem da diagonal direita funda.

Por isso, sinalizo uma singular percepção aos frutos dessa consistente prática de entrar em contato com o corpo do outro por via do toque, visto que acessa uma camada mais interna de si, e que promove uma comunicação mais sensório-perceptiva com o outro sujeito. Além disso, aponto para outras possibilidades de corpo para tocar: chão, parede, sua própria roupa e seu corpo, como também meios cotidianos que convidam para um pausamento e de haver chamamento para si. Esses outros meios apresentados e explorados com Teixeira (2008) nos encontros do projeto, manifestaram-se como oportunidade para os bebês vivenciarem uma descoberta de seu contorno. Assim, pontuo os objetos como materiais com sua natureza plástica que amplia as maneiras possíveis de interagir.

4. Interação com o objeto para sensibilizar as estruturas articulares

Neste contexto de tecer um fio comunicador de memórias, aponto outro considerável fator disparador de integração corporal: objeto. Este fundamental corpo para observação de si e do outro para se perceber, o que significa notar uma rica retroalimentação, no que se refere ao corpo propositor dispor da oportunidade de se

perceber em contato com o objeto, bem como o corpo receptor/bebê tem para se sentir também. Nos atendimentos com os bebês neuroatípicos a presença do objeto é de suma importância para que haja ricos fenômenos sensoriais, pois para esse público infantil e neurodiverso a interação com a plasticidade desencadeia diversas sinapses nervosas em uma via lúdica. O que oportuniza registros afetuosos, que é próprio do processo de aprendizagem pelo corpo, ativando o campo sensorial.

Portanto, apresento o processo de apropriação da fisicalidade corpórea por meio de um autêntico diálogo com o objeto transmitido por Teixeira (2008) ao longo dos laboratórios de sensações em sala, expondo o uso do objeto para estimular a consciência do corpo tanto no projeto prática de si quanto no estágio com Donato (2016). É “na relação estabelecida pelo contato do osso com um objeto, seja ele consistente ou maleável, que a pele do osso (periósteo) é estimulada, tanto pela ativação do apoio ósseo quanto pelo próprio atrito provocado pelo contato” (TEIXEIRA, 2008, p. 32).

Adentrando o contexto do reconhecimento de si por meio de corpos relacionais, o objeto se expressa com essa propriedade potencial do que suscita inúmeras relações de si com o espaço, instigando ao corpo outras novas maneiras de dialogar, subvertendo assim o objeto não como um produto somente funcional, o que restringe sua possibilidade de ser ressignificado. Bem como, de mover consigo em um modo que tem como fio condutor o campo sensorial. Quer dizer, uma presença que instaura uma ambiência comunicativa entre os corpos, reunindo os dois elementos apresentados anteriormente.

No caso dos encontros com os bebês, a presença do objeto apresenta um caráter lúdico, desde que favorece o processo de ensino-aprendizagem através da plasticidade pedagógica. Ou seja, o objeto coloca-se como o fator coerente para uma proposta de ensino e dispõe da ludicidade na situação. Além de contribuir ludicamente no sentido de criar uma comunicação acessível com a realidade do bebê, o objeto - por ter sua natureza plástica - possui superfície(s) com distintas texturas, configurando-se algo multissensorial. E essa característica predominante é o norte para acessar de modo efetivo o corpo do bebê, trata-se de tocar a pele. De acordo com Donato:

[...] é através da pele que tomamos conhecimento da forma e do volume do nosso corpo. As sensações obtidas por meio do tato e do contato, com objetos, pessoas e com o corpo próprio, abrem os poros, despertam os sentidos e conduzem ao autoconhecimento (DONATO, 2016, p. 52).



Fig. 5. Abraçadas pela malha. Fonte: Retirada do PowerPoint apresentado na comunicação oral do 7º Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança, imagem obtida pela mediadora Cida Donato do atendimento domiciliar do projeto Alfabetização Corporal.

Para todos verem: Fotografia da autora sentada com um dos bebês atendidos em seu colo. Ambas estão sendo envolvidas por um tecido da cor vermelha. A autora está com sua cabeça virada para baixo olhando o bebê, que veste um short e blusa rosa. O chão está coberto pelo tapete amarelo com desenhos infantis coloridos emborrachado. Ao fundo observamos uma parede e cortina brancas e um espelho a esquerda refletindo a malha vermelha.



Fig. 6. Mão no papel crepon. Fonte: Retirada do PowerPoint apresentado na comunicação oral do 7º Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança, imagem originalmente recortada de filmagem do atendimento domiciliar.

Para todos verem: Fotografia de um dos bebês atendidos deitado de barriga para cima no chão com braços e pernas estendidos. Suas mãos tocam papéis crepons de cores roxa e vermelha. Em primeiro plano observamos o chão coberto por um tapete emborrachado com fundo amarelo e estampado com figuras infantis. O bebê encontra-se no centro à direita da tela, veste bermuda branca com estampa azul e uma blusa tom de pêssego. Na diagonal direita alta tem um armário com gaveta branca e na oposição, diagonal esquerda baixa, vemos um braço. Ao fundo há uma parede branca lisa.

A imagem acima ilustra o propósito da atuação do objeto, o qual proporciona uma intervenção criativa ao espaço, convidando o corpo a se envolver nessa imersão artística e pedagógica. Nessa experiência retomo a memória das proposições nos encontros do “Prática de si” em que estes tornavam-se uma extensão do próprio corpo, “objeto/meio/corpo tornam-se um só, penetra e é penetrado” (TEIXEIRA, 2008, p. 35) sensibilizando as estruturas articulares e despertando a pele até gerar criações artísticas. Toda essa proposta pauta-se na afirmação de Teixeira, em “deixar-se levar pelas impressões tácteis” (TEIXEIRA, 2008, p. 43), pois partindo dessa lógica, é possível realizar um mapeamento corporal, visto que se pode isolar parte por parte, acordando a estrutura, e expandir o micromovimento nascente nesse contato.

Com breves detalhes em uma percepção minuciosa registro a experiência de mover com o tecido e com o papel, cuja condução de Teixeira é carregada por um interesse de despertar “um diferencial no modo de tratar qualquer ação ou movimento corporal” (TEIXEIRA, 2008, p. 43). A vivência com o tecido direcionou a atenção para a capacidade de extensão do corpo em contato com esse material, de se prolongar em uma pesquisa de movimento o qual as cadeias articulares se movem em uma qualidade lubrificada. E na vivência com o papel a Mestre nos convida a estabelecer uma relação de buscar uma investigação de encarnar as formas que o papel pode realizar.

5. Percepções do processo em curso

Por fim, sinalizo a peculiaridade destas abordagens sensíveis/somáticas na qual se propõe uma qualidade delicada de se mover, fazer e sentir, desdobrando em propostas processuais de criação do memorial que está por vir, conforme é construído no pensamento sobre a corporeidade, daquilo que está em constante movimento de formação, tal qual Teixeira aprofunda fortemente por uma via pessoal em práticas de auto-observação. Os três elementos apresentados, micromovimento (esta investigação do movimento somático), o toque (meio que permite emergir comunicações corpóreas) e o objeto (corpo produtor de consciência de si) manifestam-se nesse cenário como forças propulsoras para o desenvolvimento da minha pesquisa de memorial. Cada um destes desperta meu corpo-mediador em direção a um trabalho de criação artística na dança, reunindo memórias de

experiências sensíveis, perpassando a atuação no “Prática de si” o qual é o princípio da expansão deste corpo disponível e desaguando no “Alfabetização corporal” onde meu corpo-mediador se avolumou na imersão de uma prática com o outro.

Referências

DONATO, C. **Corpo Estranho**: A metodologia Angel Vianna nos trabalhos com alunos com deficiência mental do CAEP Favo de Mel. 2016. 84 f. Monografia (Pós-graduação em Conscientização do Movimento e Jogos Corporais - Metodologia Angel Vianna) - Faculdade Angel Vianna, Rio de Janeiro, 2013.

IMBASSAÍ, M. H. **Sensibilidade no cotidiano**: conscientização corporal. Rio de Janeiro: UAPÊ, 2006.

TEIXEIRA, L. P. **Inscrito em meu corpo**: abordagem reflexiva do trabalho corporal proposto por Angel Vianna. 2008. 87 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2008.

Clarissa Monteiro de Araújo (UFRJ)
E-mail: clarissamonteiro.a@gmail.com

Clarissa Monteiro é graduanda do curso de Bacharelado em Dança do Departamento de Arte Corporal (DAC). Artista do movimento no “Prática de si”, projeto sob orientação de Letícia Teixeira, localizado da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É formada em técnicas de educação somática, por núcleo oito - educação somática.

Letícia Pereira Teixeira (UFRJ)
E-mail: letipteixeira@gmail.com

Letícia Teixeira é professora assistente do Departamento de Arte Corporal (DAC) da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenadora do Projeto Prática de si contemplado pelo Programa de Iniciação Artística e Cultural (PIBIAC) cujo foco de pesquisa perpassa pelo campo do sensível/somática e pela investigação do movimento neste mesmo âmbito.

Contribuições da educação somática para o estudo da flexibilidade no campo da dança

Claudia Marques Auharek (UFBA)
Beatriz Adeodato Alves de Souza (UFBA)

Comitê Temático Interfaces da Dança com a Educação Somática e a Saúde

Resumo: O presente artigo aborda a noção de flexibilidade corporal como um locus de discussão crítica e interdisciplinar sobre temas que atravessam os campos da dança, educação somática e saúde. Ele engloba aspectos científicos e subjetivos relacionados ao estudo da flexibilidade no campo da dança e relaciona-se com a trajetória profissional da autora como artista da dança, fisioterapeuta, educadora do movimento somático pelo Body-Mind Centering™. As discussões teóricas apresentadas foram desenvolvidas em diálogo com o curso de extensão “Laboratório de Flexibilidade: estudos anatômicos integrados ao movimento” oferecido pela autora na Universidade Federal da Bahia em 2021. Nele foram trabalhados temas como anatomia experiencial, análise anatômica e cinesiológica de músculos e articulações e continuidades miofasciais, além de aspectos fisiológicos sobre o alongamento junto a técnicas específicas para ganho de flexibilidade. À luz dessa experiência, o artigo propõe através de revisão bibliográfica, reflexões críticas sobre possíveis contribuições da educação somática para o estudo da flexibilidade no campo da dança. Discute-se a objetificação do estudo do corpo; a interdisciplinaridade entre ciência, educação somática e dança; e valores implícitos que norteiam nosso imaginário sobre corpos ideais para a dança.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO SOMÁTICA. FLEXIBILIDADE. DANÇA. ANATOMIA EXPERIENCIAL.

Abstract: This article approaches flexibility as a locus of critical and interdisciplinary discussion on themes that cross the fields of dance, somatic education and health. It includes scientific and subjective aspects related to the study of flexibility in the field of dance and is related to the author's professional trajectory as a dance artist, physical therapist, somatic movement educator through Body-Mind Centering™. The theoretical discussions presented here were developed in dialogue with the extension course "Flexibility Laboratory: Anatomical Studies Integrated into Movement" offered by the author at the Federal University of Bahia in 2021. In it, themes such as the concept of experiential anatomy, anatomical and kinesiological analysis of muscles and joints, fascial system and myofascial continuities were worked, besides physiological aspects of stretching as well as specific techniques for flexibility gain. From this experience, the article proposes, through a bibliographic review, critical reflections about possible contributions of somatic education to the study of flexibility in the field of dance. The article discusses the objectification of the study of the body; the interdisciplinarity between dance science, somatic education and dance; and implicit values that guide our imaginary about ideal bodies for dance.

Keywords: SOMATIC EDUCATION. FLEXIBILITY. DANCE. EXPERIENTIAL ANATOMY.

2310

1. Introdução

O presente artigo aborda o tema da flexibilidade corporal em seu sentido cinesiológico tradicional, relacionado à capacidade de realizar movimentos articulares com apropriada amplitude de movimento (ALTER, 2004; NEUMANN, 2011). No entanto, esse tema e suas implicações são utilizados como um lócus de discussão crítica e interdisciplinar sobre assuntos que atravessam os campos da dança, educação somática e saúde. Essa discussão é parte integrante da pesquisa de mestrado da autora¹ e pode ser definida como interdisciplinar, ao englobar aspectos científicos e subjetivos do movimento humano, relacionados à sua atuação e pesquisa em diferentes áreas do conhecimento como a Dança, Fisioterapia, e o campo da somática através do Body-Mind Centering™.

As discussões teóricas que serão apresentadas nesse artigo foram desenvolvidas em diálogo com o curso de extensão “Laboratório de Flexibilidade: Estudos Anatômicos integrados ao movimento” oferecido por Claudia Auharek em 2021 sobre flexibilidade, anatomia experiencial e abordagens corporalizadas de ensino (COHEN, 2015; EDDY, 2009; OLSEN, 2004). Com o presente artigo, à luz dessa experiência com o projeto de extensão, propomos algumas reflexões críticas sobre a objetificação do estudo do corpo; a interdisciplinaridade entre ciência da dança, educação somática e dança; e sobre valores implícitos que norteiam nosso imaginário sobre corpos ideais para a dança.

2. Projeto de extensão “Laboratório de Flexibilidade: estudos anatômicos integrados ao movimento”

O objetivo desse projeto (figura 1) foi oferecer um estudo anatômico, cinesiológico e fisiológico sobre flexibilidade através da anatomia experiencial e de perspectivas corporalizadas (*embodied*) de ensino. Diferente da anatomia clássica, a abordagem experiencial se propõe a oferecer uma experiência direta e mais subjetiva com a estrutura estudada, evitando objetificações e distanciamento da experiência pessoal. O embasamento conceitual e pedagógico para essa proposta tem como principal referência o campo da somática (EDDY, 2009) e a anatomia

¹ Claudia Auharek é atualmente aluna do Mestrado Profissional em Dança (PRODAN) da Universidade Federal da Bahia com uma pesquisa sobre anatomia experiencial e processos de *embodiment* sob orientação de Beatriz Adeodato Alves de Souza.

experiential do Body-Mind Centering™ de Bonnie Bainbridge Cohen (COHEN, 2015).

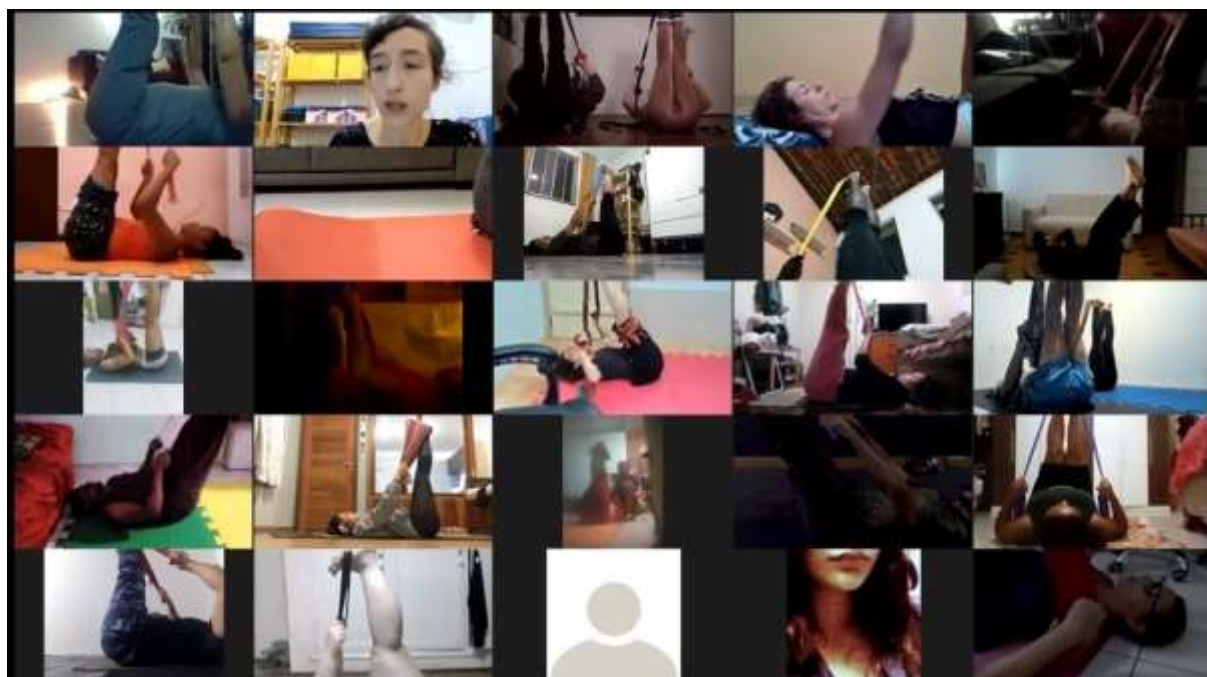


Fig. 1. Aula do curso de extensão “Laboratório de Flexibilidade”. Fonte: Arquivo pessoal. Outubro de 2021, Salvador/BA.

Para todos verem: “Print” de tela de uma aula online no aplicativo Zoom, em formato de visualização galeria, na qual alunos estão realizando um alongamento de cadeia posterior na posição deitada.

O laboratório foi realizado através do programa “Corpolumen de Extensão: múltiplas práticas de arte e reflexão com a sociedade”². As inscrições foram gratuitas e os encontros aconteceram em formato remoto, via plataforma Zoom, semanalmente ao longo de dois meses, com duas horas e meia de duração. As aulas mesclavam informações teórico-expositivas com propostas de toque, movimento e expressão e tiveram como o público-alvo interessados em geral na relação da flexibilidade com os campos da dança e da educação somática.

Em relação ao conteúdo programático, foi definido um recorte específico na flexibilidade da cadeia posterior. Essa escolha foi importante por possibilitar uma síntese e um direcionamento do vasto conteúdo abordado pelos encontros. Foi possível, a partir disso, aprofundar nas relações entre essa cadeia (posterior) e os diferentes sistemas corporais implicados no estudo da flexibilidade. Os temas dos encontros foram sobre: anatomia experiencial (EDDY, 2009; COHEN, 2015),

² O programa Corpolumen de extensão é uma das ações desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Corpolumen - redes de estudos de corpo, imagem e criação em dança.

conceito de cadeia posterior (MYERS, 2011), análise cinesiológica das articulações e músculos envolvidos na cadeia posterior (CALAIS-GERMAIN, 2002; NEUMANN, 2011), introdução à compreensão do sistema fascial e de abordagens de autoliberação miofascial (SCHLEIP, 2015), neurofisiologia da contração muscular e suas relações com técnicas de alongamento (HALL, 2021; ABDALLAH, 2009; BARBANTI, 1986, ALTER, 2004).

Esses conteúdos foram desenvolvidos a partir de propostas pedagógicas fortemente influenciadas pela noção de *embodiment* e corporalização. Nesse sentido, apesar das aulas oferecem informações teóricas e expositivas, elas foram trabalhadas também através recursos que potencializaram a dimensão experiencial da relação com a anatomia, como por exemplo, através de desenhos, somatizações³, movimento, toque e trocas verbais com subjetividade implicada. Dessa forma, o laboratório, apesar de ter um conteúdo programático conceitualmente denso e abarcar conteúdos científicos de campos como a anatomia, cinesiologia e biomecânica, teve também fundamentalmente um direcionamento pedagógico focado na experiência e na subjetividade dos participantes. Foi essa característica que permitiu que reflexões mais profundas e críticas sobre o estudo da flexibilidade e sua relação com a dança pudessem emergir.

Ao realizar um estudo no qual os estudantes se entendem como sujeitos ativos, estando social, afetiva e historicamente implicados no processo de aprendizagem (HOOKS, 2013) temos um terreno mais fértil para que as aulas instiguem os participantes a refletirem criticamente sobre os conteúdos estudados. Nesse projeto destacaram-se reflexões críticas sobre valores implícitos que muitas vezes norteiam práticas sobre flexibilidade na dança. Discutimos sobre como valores como singularidade e diversidade podem ser desenvolvidos e priorizados em detrimento de concepções idealizadas e normativas na dança. Dessa forma, a partir dos encontros surgiram questionamentos como: flexibilidade para quem? Por que? Como? Em nome de que? São essas questões que serão desenvolvidas abaixo, a partir de uma abordagem qualitativa e bibliográfica sobre temas que perpassam essas indagações.

³ Conceito utilizado aqui em referência ao trabalho de Bonnie Bainbridge Cohen do Body-Mind Centering (COHEN, 2015).

3. Diferentes perspectivas para a abordagem da flexibilidade no campo da dança

Cada vez mais são incluídos em currículos de Dança tópicos sobre anatomia e cinesiologia nos quais, geralmente, a temática da flexibilidade está incluída. No entanto, é importante destacar que existem possibilidades diversas de abordar e de estabelecer diálogos entre esses campos de conhecimento. A educação somática nos aponta caminhos que valorizam a subjetividade e a criatividade, dando ênfase na qualidade da experiência e da singularidade nos processos de aprendizagem relacionados à dança (EDDY, 2002).

Contextualizando de forma breve a somática enquanto campo de conhecimento, é importante mencionar Thomas Hanna como um marco histórico e conceitual, pela sua apropriação do conceito de *soma* ao descrever um estudo do corpo que se dá em primeira pessoa, ou seja, dentro de uma perspectiva não objetificada (HANNA, 1986). Podemos citar diversos exemplos de escolas e técnicas de educação somática como Técnica de *Alexander*, *Feldenkrais*, Antiginástica, Eutonia, Ginástica Holística, *Continuum*, *Body Mind Centering*, Cadeias Musculares e Articulares G.D.S. etc (BOLSANELLO, 2011).

Porém, ao mesmo tempo que é possível definir a educação somática enquanto um campo único, homogêneo e institucionalizado, deve-se levar em consideração que esse campo surge de uma constelação de movimentos e abordagens independentes. Há então um importante esforço histórico de caráter discursivo para sua definição e afirmação como campo de conhecimento, o que na atualidade é também discutido de forma crítica (GINOT, 2010): Ainda assim, é possível afirmarmos de forma um tanto quanto consensual que as abordagens somáticas se colocam em uma postura crítica em relação a objetificação do corpo (FERNANDES, 2015) e apontam caminhos experienciais para conexão com a subjetividade e com a experiência vivida em uma perspectiva pessoal e fenomenológica.

Ao propormos um estudo sobre flexibilidade que busque estar então em consonância com princípios e valores norteadores de uma abordagem somática, algumas indagações se tornam mais urgentes. Se a educação somática implica em não termos ideais formais e estéticos pré-estabelecidos, como estudar flexibilidade nessa perspectiva? Essa pergunta pode se desdobrar nos seguintes

questionamentos: flexibilidade para quê, para quem e em nome de quê? Apontamos então, dessa forma, para uma problematização sobre quais valores estamos implicitamente reforçando ao defender de forma acrítica modelos de corpo flexíveis e ao ensinarmos (também de forma acrítica) as técnicas para alcançá-lo. Nesse sentido, o estudo da flexibilidade correria um enorme risco de corroborar com estereótipos e estigmas que, como veremos abaixo, podem perpetuar valores eurocêntricos, colonizadores e podem até mesmo reforçar uma lógica de auto-consumo e constante autoaprimoramento, marca do que foi definido como sociedade do cansaço (HAN, 2020).

3. Flexibilidade como mais um item do “corpo ideal” para dança

Aprofundaremos então essa discussão refletindo mais detidamente sobre valores e concepções normativas que regem imaginários e construções sociais sobre o que seria um “corpo ideal” para dança. Essa investigação sobre “corpos ideais” é um tema historicamente e sociologicamente complexo no qual um aprofundamento fugiria dos propósitos desse artigo. No entanto, dialogaremos aqui de forma mais breve com autores e pesquisas que nos ajudem a posicionar o estudo da flexibilidade em uma discussão crítica e interdisciplinar que atravesse os campos da dança, educação somática e saúde.

Começamos abordando o ballet clássico pela sua importância para a discussão da idealização e normatização dos corpos para dança. O corpo tradicionalmente valorizado pelo ballet pode ser entendido como um modelo “euroamericano de corpo” (MOURA, 2001) do qual a flexibilidade é mais um elemento dentre tantos outros. Esse corpo ideal e padronizado pode atravessar discussões sobre pautas identitárias e sociais mais amplas uma vez que ele pode estar relacionado a perpetuações de valores na dança potencialmente gordofóbicos (SILVA, 2021); capacitistas (VENDRAMIN, 2019) e eurocêntricos (SANTOS, 2019). Reforçamos, no entanto, que essas críticas apontam para uma dimensão complexa da relação do ballet com esses riscos éticos e epistemológicos. Não propomos aqui uma discussão moral ou universalizante sobre a prática do ballet, e sim uma crítica construtiva sobre a possibilidade de naturalizarmos (e assim tornarmos invisíveis) relações de poder nos processos de produção de subjetividades de nossas práticas (KASTRUP *et al.*, 2018).

Nesse sentido, Anjos *et al.* (2015) demonstram através de uma análise fenomenológica como há no imaginário de dançarinas de ballet clássico um modelo de corpo ideal que é necessariamente magro, longilíneo e flexível. Um detalhe interessante é que esse corpo flexível tem especificidades técnicas e estilísticas acentuadas em membros inferiores (pés, pernas, coxas e joelhos) somada a uma primazia da verticalidade da coluna vertebral. Na interface entre dança e saúde, essa discussão sobre a busca de um corpo ideal na dança pode ser localizada também criticamente no campo da psicologia para refletirmos sobre saúde mental na dança. Van Staden *et al.* (2009) e Bakker (1988) investigam a relação do ballet clássico com comportamentos autodestrutivos como transtornos alimentares, depressão, perfeccionismo, conflitos profissionais e déficits de autoestima relacionadas, dentre outras coisas, a um referencial muito rígido e idealizado sobre a autoimagem, da qual a flexibilidade é um dos parâmetros técnicos exigidos.

É fundamental contextualizar esse debate em um cenário mais amplo que investigue visões de dança e corpo que foram sendo historicamente construídas na nossa sociedade (MATOS, 2014). Dentro de um paradigma moderno (MAFFESOLI apud MATOS, 2014, p. 24) existe um espaço fecundo para padronizações, normatizações e homogeneização dos corpos que tem sua raiz epistemológica em valores como o individualismo, progresso e a racionalidade instrumental. Já na contemporaneidade proliferam novos paradigmas epistemológicos que buscam dar conta de uma pluralidade e diversidade identitária que trazem em si novas visões de corpo e de dança. Nesse sentido, autores contemporâneos na dança já desenvolvem hoje críticas bem delineadas sobre visões hegemônicas, dicotômicas e mecanicistas que concebem o corpo como um instrumento e sobre o impacto dessa concepção para a dança (KATZ, 1994; GREINER, 2008; FOSTER, 1996). Há hoje mais espaço para uma defesa de um corpo múltiplo, que refuta autoritarismos estéticos e expressivos. Um corpo que é entendido atualmente como sujeito de si e como mídia do conhecimento, continuamente transformado pelo ambiente e ativamente atuante sobre esse ambiente que o transforma.

Trazendo essa discussão mais diretamente para o tema da idealização dos corpos que dançam, Marques (1998) critica a ideia de corpo como um mero instrumento para dança, algo como um meio ou uma máquina direcionada apenas para produção artística e entendido como algo a ser controlado e aperfeiçoado segundo padrões técnicos alheios à experiência subjetiva do dançarino. Nessa

mesma linha de pensamento, Fortin *et al.* (2010), ao abordarem esse corpo idealizado na dança, utilizam como referência conceitos foucaultianos para aprofundar essa discussão. Através de discursos e tecnologias de dominação, a dança pode favorecer contextos de alienação do próprio *self* onde o corpo é entendido como algo a ser subjugado e gerido.

Marques (2020) também atualiza esse debate na contemporaneidade pós-pandêmica e no fazer artístico da dança no contexto de expansão das atividades em plataformas digitais. Ela mostra como esse novo contexto revelou e acentuou facetas hiperindividualistas e hiperconsumistas das práticas de dança, que se mostram cada vez mais como ferramentas poderosas de compra e venda de imagens e resultados. Essas reflexões são importantes para contextualizarmos a dança e suas intrincadas conexões com o capitalismo tardio, o neoliberalismo e o empreendedorismo. Han (2020) traz essa discussão sobre submissão de si a ideais e valores externos para uma lógica de consumo e autoaprimoramento excessivo do corpo, conceituada como sociedade do cansaço. Esse autor discute como atualmente migramos de uma sociedade disciplinar para uma sociedade do desempenho e do cansaço, na qual somos os sujeitos de produção e empresários de nós mesmos.

Nesse sentido, a busca pela flexibilidade é discutida aqui em seu risco de ser mais um elemento dessa configuração normativa e idealizada do que deveria ser um corpo para dança. Nessa lógica caberia aos dançarinos apenas gerir e moldar o seu corpo, entendido como um instrumento, para que ele se torne cada vez mais eficiente e adaptado. Como vimos acima, essas facetas de adaptação a ideais externos tem diálogos tanto com o conceito foucaultiano de sociedade disciplinar como da sociedade da autoexploração descrita por Byung-Chul Han (2020).

Finalizando essa discussão, Johnson (1983) nos ajuda a aprofundar esse debate em uma dimensão epistemológica. Esse autor relaciona a temática da idealização dos corpos com a tradição de dualismos entre corpo/mente e com o que ele reconhece como afastamento dos sentidos de si e da subjetividade. Em sua perspectiva, a objetificação de si, implícita na nossa busca por corpos e performances idealizadas, nos afasta dos nossos próprios sentidos e subjetividades nos moldando a instâncias e valores sociais (religiosos, políticos, ocupacionais, escolares, militares etc.) que perpetuam esse ciclo de afastamento de si. Dessa forma entendemos como até mesmo práticas físicas intrinsecamente relacionadas

ao movimento e a sensorialidade, como as práticas para ganho de flexibilidade, pode paradoxalmente contribuir para uma desconexão de si próprio, quando ela se orienta para um resultado externo adaptativo e normativo.

4. Conclusão: possíveis contribuições da educação somática para os estudos da flexibilidade.

Quais seriam então as contribuições da educação somática para os estudos da flexibilidade? Sabemos que a grande maioria dos estudos sobre flexibilidade são realizados dentro dos referenciais pedagógicos e epistemológicos de disciplinas sobre corpo e movimento como a anatomia, cinesiologia e biomecânica. A forma como esses estudos são tradicionalmente realizados prioriza apenas um contato expositivo/teórico com conteúdos (REIS, 2013), faz uma cisão entre sujeito e objeto de estudo e é muitas vezes desvinculada da experiência pessoal e distanciada de uma abordagem somática (FERNANDES, 2015). Já quando a pesquisa sobre o corpo se faz a partir de um referencial interno, tem-se acesso ao *soma* (HANNA, 1986), a uma integração mais completa entre sujeito e objeto, e o conteúdo estudado se torna uma entidade subjetiva e inseparável do contexto experiencial do sujeito que pesquisa.

Através da experiência com o Laboratório de flexibilidade e das reflexões críticas sobre corpos ideais, ambas discutidas acima, esse artigo aponta para um enorme potencial de estudos sobre a flexibilidade realizados dentro de uma perspectiva somática, que realmente valorize a subjetividade e singularidade dos indivíduos. Importante destacar que não precisamos compreender esses aspectos em termos binários e dicotômicos, e propomos assim abraçar um paradigma complexo e intrinsecamente dialógico (MORIN, 2001). Não precisamos abrir mão de resultados técnicos e de padrões estéticos para estabelecermos visões críticas sobre a flexibilidade. Esse artigo propõe justamente problematizar como o campo da somática pode contribuir para esse aspecto ao complexificar nossa concepção de corpo e de experiência.

Nesse sentido, ao contextualizarmos o estudo da flexibilidade no campo da dança é fundamental defendermos ser possível, pedagogicamente, ir além das imagens descritivas e formulações teórico-expositivas para realmente ir de encontro a uma experiência proprioceptiva e cinestésica. É possível criar contextos de ensino

interdisciplinares que ainda assim valorizem a dimensão sensorial e cinestésica da experiência do movimento (FORTIN, 1988). Junto a isso, ou melhor, através disso é possível incentivar uma comunidade de aprendizagem horizontal (HOOKS, 2013) e socialmente implicada (RANGEL *et al.*, 2021). Dessa forma, por fim, podemos nos indagar: estaríamos utilizando todo o potencial expressivo e terapêutico que a flexibilidade pode nos trazer ou estamos entendendo-a como uma capacidade idealizada e alienadora do nosso *soma*? (JOHNSON, 1983). Essa pergunta deve ser feita para que propostas de ensino sobre flexibilidade na dança não perpetuem valores contrários à uma educação criativa, crítica e libertária.

Referências

- ABDALLAH, A. J. **Flexibilidade e alongamento**: saúde e bem-estar. Manole. 2009.
- ALTER, M. **Science of Flexibility**. (3rd ed). Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers, Inc., 2004.
- ANJOS, K. S. S. et al. A construção do corpo ideal no balé clássico: uma investigação fenomenológica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, n. 29, p. 439-452, 2015.
- BARBANTI, V. J. **Treinamento físico**: bases científicas. São Paulo: CLR Balieiro, 1986.
- BAKKER, F. C. Personality differences between young dancers and non-dancers. **Personality and individual differences**, v. 9, n.1, p. 121-131, 1988.
- BOLSANELLO, D. P. A educação somática e os conceitos de descondicionalismo gestual, autenticidade e tecnologia interna. **Motrivência** n. 36, p. 306-322, 2011.
- CALAIS-GERMAIN, B. **Anatomia para o movimento, volume 1**: Introdução à Análise das Técnicas Corporais. Manole, 2002.
- COHEN, B. B. **Sentir, perceber e agir**: educação somática pelo método Body-Mind Centering®. Tradução de Denise Maria Bolanho. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.
- EDDY, M. A brief history of somatic practices and dance: Historical development of the field of somatic education and its relationship to dance. **Journal of Dance & Somatic Practices**, v. 1, n. 1, p. 5-27, 2009.
- EDDY, M. Somatic practices and dance: Global influences. **Dance Research Journal**, v. 34, n. 2, p. 46-62, 2002.

FERNANDES, C. Quando o Todo é mais que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, [S. l.], n. 5, p. 9-38, 2015.

FORTIN, S.; VIEIRA, A.; TREMBLAY, M. A experiência de discursos na dança e na educação somática. **Movimento**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 71-91, 2010.

FORTIN, S. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. **Pro-posições**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 79-95, 1998.

FOSTER, S. L. Corporealities: Dancing knowledge, culture and power. **Psychology Press**, 1996.

GINOT, I. Para uma epistemologia das técnicas de educação somática. Tradução Joana Ribeiro da Silva Tavares and Marito Olsson-Forsberg. **O Percevejo Online** v. 2, n. 2, 2010.

GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2008.

HALL, J. E. G.; HALL. Tratado de fisiología médica. **Elsevier Health Sciences**, 2021.

HAN, B. C. **The burnout society**. Stanford University Press, 2020.

HANNA, T. What is somatics. **Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences**, v. 5, n. 4, p. 4-8, 1986.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JOHNSON, D. **Body**: Recovering our sensual wisdom. Berkeley: North Atlantic Books, 1983.

KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KATZ, H. **Um, dois, três**: a dança é o pensamento do corpo. 1994. 199f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 1994.

MARQUES, I. A. A dança no contexto e os novos contextos da dança. In: SANTAELLA, L.; MOTA, E. (orgs.) **Dança sob o signo do múltiplo**. Barueri: Estação das Letras e Cores, 2020.

MARQUES, I. A. Corpo, dança e educação contemporânea. **Pro-posições**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 70-78, 1998.

MATOS, L. **Dança e diferença: cartografia de múltiplos corpos.** SciELO-EDUFBA, 2014.

MOURA, K. C. F. **Essas bailarinas fantásticas e seus corpos maravilhosos: existe um corpo ideal para a dança?** 2001. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2001

MORIN, E. Os desafios da complexidade. *In*: MORIN, E. (org.) **A religação dos saberes.** O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil. 2001.

NEUMANN D. A. **Cinesiologia do Aparelho Musculoesquelético.** Rio de Janeiro, 2ª ed. Guanabara Koogan, RJ, 2011.

OLSEN, A. **Bodystories: A guide to experiential anatomy.** UPNE, 2004.

REIS, C. *et al.* Avaliação da percepção de discentes do curso médico acerca do estudo anatômico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 37, n. 3, p. 350-358, 2013.

RANGEL, B.; AQUINO, R. F.; ROCHA, L. V. Confabulando com pesquisas implicadas em Dança. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 6, 2021, edição virtual. **Anais [...]** Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - Editora ANDA, p. 666-678, 2021.

REIS, C. *et al.* Avaliação da percepção de discentes do curso médico acerca do estudo anatômico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, n. 37, v. 3, p. 350-358, 2013.

SANTOS, J. **Òkòtò: dança desobediente afrocentrada, caminhos para a formação em dança no ensino superior sob os estudos das relações étnico-raciais brasileiras.** 2019. Dissertação (Mestrado em dança). Programa de pós-graduação em dança (PPGDANCA), 2019.

SILVA, L. P.; MAGALHÃES, I. N. OLHANDO PARA O CORPO GORDO: Gordofobia na dança. **Revista Cidade Nuvens**, v. 2, n. 4, 2021.

SCHLEIP, R.; BAKER, A. **Fascia in sport and movement.** Handspring Publishing, 2015.

VAN STADEN, A.; MYBURGH, C. P.; POGGENPOEL, M. A psycho-educational model to enhance the selfdevelopment and mental health of classical dancers. **Journal of Dance Medicine & Science** v. 13, n. 1, p. 20-28, 2009.

VENDRAMIN, C. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL REPENSANDO MITOS CONTEMPORÂNEOS, 3, 2019, Campinas. **Anais [...]**, Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena, Instituto de Artes, Unicamp, Campinas, 2019.

Claudia Marques Auharek (PRODAN, UFBA)

E-mail: claudiaauharek@gmail.com

Artista da dança, mestranda em Dança (PRODAN, UFBA)

cientista social (UFMG), fisioterapeuta (UFBA)

e educadora do movimento somático pelo Body-Mind Centering™.

Beatriz Adeodato Alves de Souza (UFBA)

E-mail: beatrizadeodato@gmail.com

Professora efetiva da Escola de Dança da UFBA e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança (PRODAN). Doutora em Artes Cênicas pelo Programa de Pós

Graduação em Artes Cênicas (PPGAC/UFBA) e membro do Grupo de Pesquisa

Corpolumen. A área de concentração de suas pesquisas engloba as interações da

Dança com a Educação Somática, estudos da percepção e a Prática como

Pesquisa.

Entre palcos, ruas e hospitais: a transdisciplinaridade radical de Gerda Alexander na criação da Eutonia

Débora Lopes Oliveira (PPGDan / UFRJ)
Ligia Losada Tourinho (PPGDan / DAC / UFRJ)
Carolina Natal Duarte (PPGDan / UFRJ)

Interfaces da dança com a educação somática e a saúde

Resumo: Este artigo apresenta um panorama da biografia de Gerda Alexander identificando traços de transdisciplinaridade em sua trajetória. O texto aponta nuances de sua formação e contexto artístico e intelectual, e revela o engajamento da mesma nos cruzamentos entre as artes e ciências. Através de sua pesquisa continuada sobre o tônus, culminando na criação da Eutonia, Gerda Alexander colaborou ativamente com centros médicos, instituições educacionais e com artistas ao longo de sua vida. O texto convida a refletir sobre como a formação artística específica de Gerda Alexander pode ter fornecido os fundamentos de sua atuação profissional tão radicalmente transdisciplinar. O texto informa alguns aspectos de aplicação da modulação do tônus que atravessam a disciplinarização dos saberes, e identifica reconhecimentos institucionais da Eutonia ao longo do tempo.

Palavras-chave: GERDA ALEXANDER. EUTONIA. TÔNUS. DANÇA. TRANSDISCIPLINARIDADE.

Abstract: This article presents an overview of the biography of Gerda Alexander, identifying traces of transdisciplinarity in her trajectory. The text points out nuances of her formation and artistic and intellectual context, and reveals her engagement in the intersections between arts and sciences. Through her life-long research on tonus (or neuromuscular tone), which culminated in the creation of Eutony, Gerda Alexander collaborated actively with medical centres, educational institutions and artists throughout her life. The text invites reflection on how Gerda Alexander's specific artistic training may have provided the foundations of her so radically transdisciplinary professional practice. The text informs some aspects of the application of tonus modulation that cross the disciplinarization of knowledge, and identifies institutional recognition of Eutony over time.

Keywords: GERDA ALEXANDER. EUTONY. TONUS. DANCE. TRANSDISCIPLINARITY.

“As artes celebram múltiplas perspectivas. Uma de suas grandes lições é que existem muitas maneiras de ver e interpretar o mundo”.
(Elliot W. Eisner)

1. Sobre Gerda Alexander

Mesmo vivendo por quase todo o século XX, o trabalho de Gerda Alexander (1908-1994) parece atravessar a disciplinarização do conhecimento tão característica da Modernidade. Gerda Alexander colaborou ativamente com centros médicos, instituições pedagógicas e de formação artística ao longo de sua vida, dando aulas de Rítmica e depois de Eutonia, prática somática assim nomeada a partir dos anos 1950. Mas como sua formação e suas descobertas sobre o tónus resultaram em tamanha transdisciplinaridade em sua atuação profissional?

Gerda Alexander nasceu na Alemanha, e teve sua formação e posterior certificação como professora de Rítmica Dalcroze, método criado por Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950). Segundo Gerda, a Rítmica é uma educação do **movimento** em sua relação com a **música**, e tem como objetivo o desenvolvimento da personalidade a partir da música, através do esforço de adaptação do corpo à música (DELAGE, 2008, p. 28, tradução nossa) ao seguir aspectos como a dinâmica rítmica, melodia, fraseado e forma, trabalhando com todos os elementos musicais (BERSIN, 1995, p. 255, tradução nossa). O método era intrinsecamente interlinguagem, isto é, as linguagens da dança e da música eram pesquisadas de maneira integrada.

Considera-se, aqui, a Rítmica como uma primeira marca não disciplinar na experiência de Gerda Alexander. Enquanto o aprendizado da música e da dança passava por treinamentos diferentes, tendo em vista os métodos e técnicas vigentes na primeira metade do século XX na Europa, o aprendizado da Rítmica não era “especializante” da experiência artística, mas de **relação entre linguagens**.



Fig. 1. Foto de um ensaio de Orfeu e Euridice, no teatro Festpielhaus Hellerau. Fonte: Site do HELLERAU – Europäisches Zentrum der Künste.

Para todos verem: Foto em preto e branco do espaço interno de um teatro, estando no primeiro plano um piano com duas pessoas e um homem sentado em uma cadeira de costas para a foto, provavelmente Émile Jaques-Dalcroze, e no fundo, um cenário de escadas e cortinas com aproximadamente 70 pessoas com roupas largas e compridas, de diferentes tonalidades, apontando com os braços para o centro e fundo do espaço)

Gerda Alexander aprendeu Rítmica na escola de Otto Blensdorf em Wuppertal, no período em que Dalcroze estava envolvido com o projeto da cidade-jardim de Hellerau. O projeto foi visionado por Karl Schmidt e os irmãos Dorn e tinha como objetivo a integração da tríade “trabalho, vida e arte” (em alemão “*Arbeit, Wohnen und Kunst*”), na construção de uma cidade-jardim em um bairro da cidade de Dresden, na Alemanha.¹ Entre os anos 1910 e 1914, Dalcroze desenvolveu a parte artística do projeto, dirigindo a escola (a “*Bildungsanstalt für Musik und Rhythmus*”) e o teatro em parceria com o cenógrafo Adolphe Appia. Do ponto de vista artístico, a proposta foi considerada de vanguarda em relação às práticas de encenação do período, o que causou, além da rejeição, grande entusiasmo e atenção midiática. A tríade “trabalho, vida e arte” explorada em Hellerau integrava a arte a todos os aspectos da vida diária, deixando um forte legado na arquitetura e no design², e também na dança. Segundo o site do Hellerau – *Europäisches Zentrum der Künste*,

¹ O projeto atraiu artistas e intelectuais como G.B. Shaw, Oskar Kokoschka, Stefan Zweig, Max Reinhardt, Franz Werfel, Rainer Maria Rilke, Paul Claudel, Gerhart Hauptmann, Franz Kafka e personalidades da dança como Serguei Diaguilev (em visita com Vaslav Nijinsky), Mary Wigman, Rosalia Chladek, Marie Rambert, Rudolf Laban e Kurt Jooss.

² As influências na arquitetura e no design foram posteriormente ampliadas pela escola de Bauhaus, aberta em 1919 a 200 km de Hellerau.

Os ensinamentos de Émile Jaques-Dalcroze foram também um contra-projeto à tradição anterior de dança e teatro: em seu centro está o "ser humano em movimento" que é educado para se tornar um indivíduo holístico através do treinamento direcionado de suas habilidades rítmicas, que une arte, trabalho e vida dentro de si, que não apenas "sabe", mas também "sente" (HELLERAU, tradução nossa)

Mesmo que Gerda Alexander não tenha estudado em Hellerau, ela se refere à importância do projeto em diferentes situações. Ela conta que "meu primeiro contato com o trabalho de Dalcroze foi algumas fotografias do primeiro festival em Hellerau em 1911. Mesmo que eu só tivesse três anos de idade, elas me impressionaram muito" (BERSIN, 1995, p. 255-256, tradução nossa) e "eu me lembro que eu estava fascinada pelas fotos dessa performance [Orfeu e Eurídice] que foram mostradas na revista semanal *Velhagen & Klasing*" (ALEXANDER, 1985, p. 162, tradução nossa).

Tendo em vista que Otto Blensdorf era amigo íntimo de Dalcroze (GAUMOND, 2015, p. 57) e fez aulas em Hellerau (GAINZA, 1997, p. 146), a formação de Gerda Alexander em sua escola de Rítmica em Wuppertal pode ter recebido significativa influência do projeto. Supõe-se que o experimento de **artes expandidas** conduzido em Hellerau tenha de alguma forma tido alguma influência na formação de Gerda Alexander e no seu entendimento de arte não limitada à produção para o mercado de arte.

Gerda Alexander não só foi aluna da escola dirigida por Otto Blensdorf como acompanhou as práticas pedagógicas empregadas pela escola principalmente em parceria com a filha de Otto, Charlotte Blensdorf, 7 anos mais velha que ela. Gerda foi professora assistente nas filiais das cidades de Essen, Düsseldorf, Colônia, Remscheid, Solingen, etc., além da sede de Wuppertal (GAINZA, 1997, p. 164). Charlotte Blensdorf, em seu testemunho sobre Gerda Alexander, aponta que os dirigentes da Escola Blensdorf proporcionavam aos alunos muitas oportunidades de realizar experiências práticas (ou estágios) e os enviavam para ensinar durante vários meses em institutos educacionais, adaptando o que haviam aprendido a cada necessidade específica (GAINZA, 1997, p. 148).

Em entrevista a David Bersin, Gerda destaca interesses de Dalcroze que podem ser identificados como referência para a escola dos Blensdorf:

Numa fase bem inicial, Dalcroze se interessou em utilizar a Rítmica para crianças com distúrbios ou amputadas e para pacientes adultos. Ele sempre esteve interessado na explicação fisiológica da influência musical, mas

naquele momento a neurofisiologia e a psicologia não estavam ainda desenvolvidas. (BERSIN, 1995, p. 257, tradução nossa)

Entre 1926 e 1927, Charlotte Blensdorf foi convidada a ensinar Rítmica para crianças e professores no Instituto de Pesquisa Científica Pedagógica sob a liderança de Peter Petersen, internacionalmente conhecido pelo Jena-Plan. De acordo com o pedagogo Vladimir B. Pomelov, Peter Petersen:

Procurou transformar a educação em realidade, em situações vividas pela própria criança. Ele rejeitou a divisão da realidade em assuntos separados. [...] Por treinamento, ele quis dizer 'um conjunto de atividades reflexivas e significativas que formam consciência, aptidões e habilidades. Eles estão cheios de amor pela vida e de significado educacional' (POMELOV, 2021, p. 409).

Gerda trabalhou como assistente de Charlotte em atividades relacionadas ao Instituto, completando um ano de trabalho prático em uma instituição do estado de Thuringen que atendia por volta de 600 crianças e jovens de até 21 anos. Gerda relata que nesta instituição teve a oportunidade de trabalhar “com crianças deficientes, com filhos de mães solteiras - dos prostíbulos -, ou de adolescentes de 13 ou 14 anos, com crianças provenientes de lares com problemas e com delinquentes infantis” (GAINZA, 1997, p. 33) e que nunca aprendeu tanto sobre pedagogia como naquele ano, revelando o impacto da experiência em sua atuação pedagógica. Gerda destaca ainda que “Charlotte não nos permitia receber o diploma de educação rítmica antes de haver realizado essa experiência com diferentes tipos de crianças, como parte de nossa educação pedagógica na Rítmica de Dalcroze” (GAINZA, 1997, p. 33).



Fig. 2. Foto de Gerda Alexander, Otto Blensdorf e Charlotte Blensdorf, provavelmente nos anos 1930.
Fonte: Site da Associação Dinamarquesa de Eutonistas.

Para todos verem: Uma moça jovem, um homem de cabelos grisalhos e óculos, e uma moça, todos próximos uns dos outros e sentados nas escadas de uma construção com duas portas brancas envidraçadas.

É possível perceber que a formação artística com a qual Gerda estava envolvida, principalmente na relação com Otto e Charlotte Blensdorf, tinha um forte cunho social. Pode-se concluir que neste contexto, o fazer artístico não era uma experiência restrita à produção de espetáculos ou de cunho educacional, mas incluía a **consciência das demandas da sociedade** às quais os artistas, neste caso artistas da Rítmica, poderiam colaborar³.

É importante ressaltar que Gerda Alexander acompanhou as pesquisas de vanguarda artística das primeiras décadas do século XX participando dos congressos internacionais de dança. Ela não só apresentava como também assistia às apresentações das companhias e das escolas da época, acompanhando o trabalho de Mary Wigman, Rudolf Laban, a escola de Loheland, Bess Mensedieck, Hade Kallmeyer, entre outros artistas. Quando questionada sobre as origens da Eutonia, Gerda Alexander repetidamente se referiu a este contexto como matriz de seus questionamentos, o que revela a importância da **observação das práticas**

³ Este engajamento social das artes continua presente na Alemanha até os dias de hoje. No ensino superior, por exemplo, existe o curso de graduação de Trabalho Social Orientado pela Música e pelo Movimento (*"Musik- und bewegungsorientierte Soziale Arbeit"*) oferecido pela Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, e o curso de mestrado em Arte em Contexto (*"Kunst im Kontext"*) pela Universität der Künste Berlin, entre outros cursos e projetos semelhantes espalhados por todo o país.

artísticas e pedagógicas da dança moderna (com destaque à dança expressionista alemã) em suas pesquisas. Gerda relata que:

Mesmo que a ideia fosse liberar a personalidade, eles [os alunos] estavam nada mais do que imitando a expressão de seus professores sem sua própria individualidade, assim como o estilo do balé era limitado anteriormente. Então, logo no início, eu pensei que deveria haver algo errado na pedagogia dessas escolas (BERSIN, 1995, p. 257, tradução nossa).

Posteriormente, Gerda deu aulas de Rítmica em jardins-de-infância ligados a experimentos de “educação nova ou ativa” como as escolas Philipsen e Fröbel na Dinamarca. A partir de 1959, Gerda Alexander envolveu-se ativamente com os CEMEA, Centros de Treinamento em Métodos de Educação Ativa, na França. Seu trabalho com a Eutonia colaboraram com muitos encontros do CEMEA e de diversos centros de pesquisa em educação pelo mundo. Conclui-se que suas pesquisas sobre o aprendizado tenham tido influência de outras áreas do conhecimento que não apenas das artes, imprimindo uma **perspectiva multidisciplinar** na elaboração da abordagem pedagógica da Eutonia, e que sua abordagem do corpo também tenha sido proveitosa para pedagogos de outras áreas do conhecimento.

É importante apontar que Gerda Alexander sofreu uma série de febres reumáticas que ocasionaram uma endocardite na adolescência (entre os 15 e 21 anos, dependendo do texto), o que lhe provocou repetidas internações. Ela chegou a ser desenganada pelos médicos, que lhe disseram que teria que usar cadeira de rodas por toda a sua vida (BERSIN, 1995, p. 258, tradução nossa). Considera-se que esta proximidade dos ambientes e das práticas médicas em sua juventude possa ter colaborado em lhe oferecer uma **perspectiva vivencial das limitações das práticas médicas** em voga naquele momento. Engajada em suas pesquisas artísticas e com sua própria sobrevivência, Gerda conta que:

Eu tentei encontrar como eu poderia desenvolver a expressão de cada pessoa sem “programá-la”. Ao mesmo tempo, havia uma necessidade pessoal de aprender como sobreviver. Eu precisava aprender como viver uma vida normal com bem pouca energia. Eu tinha que de alguma maneira aprender a desenvolver esforço sem desgaste (BERSIN, 1995, p. 259, tradução e aspas nossas).

Pode-se dizer que esta fala apresenta um caráter transdisciplinar em suas pesquisas iniciais. Entre a experiência artística e suas necessidades de ordem

fisiológica, Gerda Alexander imprimiu na Eutonia esta **dupla investigação de ordem artística e de sua própria saúde**.

2. Sobre o tônus e o trabalho com a Eutonia

Gerda Alexander chegou ao tônus como substrato de seu trabalho. Ela relata que, no início, seu “único propósito era aplicar a Eutonia no estudo de movimentos no âmbito do teatro” (GAUMOND, 2015, p. 60), mas seus alunos começaram a reconhecer as **reverberações do trabalho na vida cotidiana** e ela começou a receber encaminhamento de “casos em que os especialistas não podiam dar nenhuma esperança de melhora” (GAINZA, 1997, p. 82), expandido as aplicações da Eutonia.

Antes das tecnologias de mapeamento neurológico, a medicina considerava o tônus uma função involuntária, de regulação inconsciente. Com as pesquisas de Ragnar Granit e Koda (Noruega, 1946), PhD. Sten Grillner (Suécia, 1977), Dr. Barry Wyke (Inglaterra, 1977), entre outros, a capacidade de influência voluntária do sujeito sobre o tônus foi descoberta e comprovada cientificamente. Os aspectos emocionais e relacionais do tônus foram revelados principalmente nas pesquisas de Henri Wallon (França, 1957).

O tônus corresponde ao grau de ativação elétrica que promove o estado de semicontração (ou "tensão leve") sob a qual os músculos se encontram permanentemente, e que só desaparece quando o músculo está privado de sua inervação (GUYTON apud MARSURA *et al.*, 2013, p. 7), em caso de má-formação ou acidente. O tônus, em condições normais, aumenta com a atividade e diminui com o repouso, isto é, adapta-se à atividade em curso.

Com a conseqüente criação da Eutonia (assim nomeada em 1957 com ajuda do Dr. Alfred Bartussek), os radicais "eu" = "bom" e "tonia" = "tônus, tonicidade" foram unidos para expressar “a ideia de uma tonicidade harmoniosamente equilibrada, em adaptação constante e ajustada ao estado ou à atividade do momento” (ALEXANDER, 1983, p. 9). Desde o profundo relaxamento à atividade intensa, a pessoa aprende a encontrar um "bom tônus" para a situação. Sobre a influência voluntária sobre o tônus, Gerda descreve:

Uma mudança voluntária e imediata no tônus pode ser alcançada na prática. Ela é experienciada de maneira subjetiva como uma sensação de peso ou de leveza. Objetivamente, é verificada pelo controle do reflexo

2330

miotático por supressão voluntária, ou ao contrário, pelo reforço do reflexo patelar. A prática diária demonstra que um tônus alto reforça o reflexo patelar e um tônus baixo pode eliminá-lo. A prova da capacidade de regulação tônica é diminuir o tônus da coxa de tal maneira que mesmo uma forte corrente elétrica não pode contrair esses músculos - Pesquisa feita no CNRS, Paris (Centre National de Recherches Scientifiques, 1979, Prof. J. G. Henrotte). (ALEXANDER, 1985, p. 23, tradução nossa).

A Eutonia promove a **regulação** (reintegração de grupos isolados de músculos ao comando geral) e a **igualação** (dissolução de fixações de uma ou mais fibras musculares dentro de um músculo), resultando na **modulação ou adequação do tônus** (adaptação à situação motora). Nos gráficos abaixo, apresentados por Gerda Alexander, podemos ver duas situações: no primeiro, três padrões de rigidez tônica: a hipertonia, a rigidez em tônus médio e a hipotonia. No segundo, a linha do gráfico transita entre todo o espectro de tônus, objetivo primordial do trabalho em Eutonia:

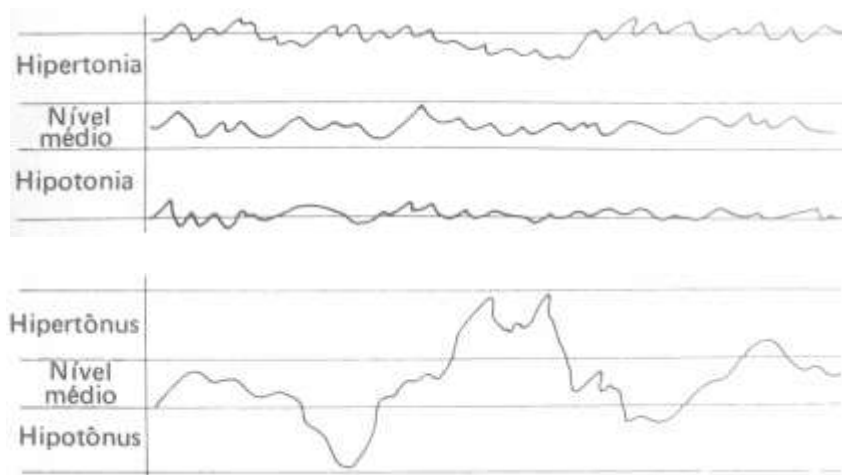


Fig. 3. Dois gráficos demonstrando diferentes níveis de tônus, o primeiro apresenta marcadores restritos à linha de Hipertonia, Nível Médio e Hipotônia, e o segundo, o marcador passa pelas três linhas. Fonte: Livro “Eutonia - Um caminho para a percepção corporal”, de Gerda Alexander, 1983, p. 14.

Acompanhando de perto as pesquisas científicas de seu tempo, Gerda Alexander desenvolveu estratégias de influência sobre o tônus inicialmente direcionadas para o fazer artístico. Ela tinha interesse em desenvolver a expressividade individual de cada pessoa, e o trabalho sobre o tônus mostrou-se capaz de favorecer o desenvolvimento de diferentes qualidades expressivas, a projeção do corpo no espaço, o contato com o instrumento/objetos de cena e com os parceiros, entre outros aspectos.

No tratamento terapêutico, Gerda Alexander começou a atender pessoas

que a procuravam ou que eram encaminhadas por hospitais e institutos parceiros, muitas tidas como “incuráveis”. Em entrevista a Violeta de Gainza, Gerda relata a experiência de um atendimento de Eutonia a uma mulher que tinha transplantes nos tendões dos dois tornozelos. Gerda conta que a experiência produziu nela mesma um “verdadeiro impacto” e que:

Depois desta experiência e ao comprovar que casos como este poderiam ocorrer em nossos hospitais ortopédicos e sob o controle dos melhores professores, senti-me obrigada a prestar-lhes atenção. Esta moça havia sofrido 18 anos de dor constante e progressiva e nenhum dos especialistas em ortopedia havia percebido que a perna se encurtava cada vez mais devido à rotação do quadril (GAINZA, 1997, p. 85).

Gerda Alexander relata sua colaboração com pessoas apresentando casos de paraplegia, espasticidade, hérnia de disco, amputações, casos psicossomáticos, reeducação de problemas de postura, asma, lesões diversas, dores em membro-fantasma, artrite, artrose, tiques, displasia, poliomielite, entre outros. Algumas de suas parcerias incluíram orquestras, filarmônicas, companhias, escolas de formação de músicos, atores, dançarinos, professores e profissionais da saúde, o Hospital da Universidade de Copenhagen (departamento de psicologia, de educação da voz e da fala, e clínica pediátrica), institutos de ginástica, escolas e congressos de Rítmica, e foi conferencista convidada desde 1945 e 1981 para congressos médicos e artísticos na Europa, Ásia, Oriente Médio e Américas⁴.

⁴ Uma breve compilação do currículo de Gerda Alexander em língua portuguesa está disponível no livro “Conversas com Gerda Alexander - Vida e pensamento da criadora da Eutonia”, de Violeta Hemsy de Gainza, publicado no Brasil pela Summus Editorial (p. 164-169).



Fig. 4. Gerda e uma aluna que provavelmente teve poliomielite na década de 1950. Fonte: Site da Associação Dinamarquesa de Eutonistas.

Para todos verem: Foto em preto e branco, com duas mulheres, uma vestida de roupas pretas por trás, Gerda Alexander, dando leve suporte ao osso occipital de uma mulher de casaco claro e saia escura, à frente, que se sustenta em suas muletas.

3. Sobre o reconhecimento institucional da transdisciplinaridade da Eutonia

A escola de Gerda Alexander em Copenhagen obteve reconhecimento estatal em 1957, e incluía disciplinas como: Eutonia (prática e teoria, pedagogia e terapia), treinamento da fala, psicologia, anatomia, fisiologia, neurologia, neurofisiologia, neuropatologia, psiquiatria e seminários de especialistas sobre o desenvolvimento da neurofisiologia e outras disciplinas relacionadas. Gerda conta sobre a ampliação da abrangência da formação ao longo do tempo:

No começo, antes da segunda guerra mundial, a escola era prioritariamente baseada na educação da Rítmica e música (com os exames feitos no Conservatório Real de Copenhagen). Depois outros campos foram acrescentados e a aplicação da Eutonia na terapia se tornou um aspecto importante. Depois da descoberta do sistema gama [ou fusimotor] pelos neurologistas escandinavos Granit e Koda em 1954, nosso trabalho com o tônus pôde ser cientificamente comprovado. A partir desse momento, novas descobertas em neurofisiologia se tornaram um importante suporte de nosso trabalho e nossas descobertas práticas puderam ser explicadas passo a passo (ALEXANDER, 1985, p. 170, tradução nossa).

Um dos professores de renome da escola de Gerda Alexander foi o Dr. Barry Wyke, neurofisiologista e diretor da Unidade Neurológica do Colégio Real de Cirurgiões da Inglaterra, que coordenava centros de pesquisa em diferentes cidades

no mundo. Ela conta sobre sua parceria com o Dr. Barry Wyke na entrevista a Violeta de Gainza:

Soube em seguida que os médicos dinamarqueses, que durante quarenta anos haviam ignorado meu trabalho, sentiram-se amargurados ao inteirar-se da discussão [com professor Wyke] e ao ouvirem mencionarem meu nome e o de minha escola com tanta frequência nessas jornadas. O Dr. Wyke disse-me que alguns anos antes havia ouvido comentários a respeito de meu trabalho na Dinamarca. [...] O professor Wyke prometeu enviar-me todos os seus artigos e ajudar-nos a estudá-los, e assim o fez. Em seguida, convidei-o para a reunião de Taillores na França, em julho de 1978. [...] Desde então tem vindo todos os anos para oferecer seminários para os nossos estudantes (GAINZA, 1997, p. 81-82).

Os exames finais da escola eram realizados juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) por intermédio da *International Society of Musical Education* (ISME). O congresso “*First International Congress on Release of Tension and Re-education of Functional Movement*”, organizado por Gerda Alexander em 1959, teve suporte do Ministério da Educação dinamarquês (ALEXANDER, 1985, p. 167, tradução nossa) e contou com a presença da ministra Mrs. Agnete Vøhtz⁵ para a abertura.

A Eutonia é considerada uma “prática somática” ou “prática de educação somática” a partir da conceituação feita pelo norte-americano Thomas Hannah a partir dos anos 1970. Em seu artigo “*What is Somatics?*” de 1986, Hannah aponta Gerda Alexander como uma das pioneiras ao lado de Moshé Feldenkrais, Elsa Gindler e F. Mathias Alexander, e textos sobre Eutonia foram incluídos em diferentes edições da revista *Somatics*⁶.

Segundo Martha Eddy, “a Eutonia foi o primeiro sistema somático a ser aceito pela Organização Mundial de Saúde em 1987” (EDDY, 2018.2, p. 41). Na “*The Gale Encyclopedia of Alternative Medicine*”, referência bibliográfica de Eddy, as autoras apontam ainda que:

Depois de dois anos de observação em clínicas em todo o mundo, a Eutonia de Gerda Alexander tornou-se a primeira disciplina mente-corpo aceita pela Organização Mundial da Saúde como técnica alternativa de atenção à saúde [atualmente técnica de saúde complementar/ integrativa]. (CHRISMAN; FREY, 2005, p. 1381, tradução nossa)

⁵ A ministra teve uma participação importante junto à UNESCO para defender o acesso das mulheres à educação como prioridade da Dinamarca nos anos 1960.

⁶ Textos sobre Eutonia estão presentes na revista *Somatics* nos seguintes volumes: Volume IV #3 (1983-1984) - “*Gerda Alexander Interview*”, por David Bersin; Volume V #2 (1985) - “*Gerda Alexander’s Eutony*”, de Michael Seifert e “*The Observing Self in Eutony*”, de Felix Morrow.

A transdisciplinaridade do trabalho de Gerda Alexander revela-se também na atuação das pessoas que estudaram com ela e das que posteriormente se dedicaram às pesquisas teórico-práticas através das formações profissionais em Eutonia em diferentes lugares do mundo. Atualmente, as escolas de formação têm considerável flexibilidade de procedimentos e bibliografias de acordo com as referências locais⁷. Colaborações da Eutonia com os mais diversos campos de conhecimento vêm se materializando através das pesquisas de Eutonistas, de pesquisadores interessados e da experiência da cada pessoa que dela se beneficia, expandindo as descobertas da aplicabilidade da Eutonia nas demandas dos nossos tempos.

A Eutonia, principalmente na figura de sua criadora, reitera a arte como campo de construção de conhecimento. A história e o trabalho de Gerda Alexander são uma inspiração de **cruzamento de saberes do corpo para formas transdisciplinares de atuação**, com destaque ao diálogo com instituições governamentais, regulatórias e de colaboração internacional. É tempo de romper as bolhas das disciplinas, deixar os saberes das artes escorrerem pelas ruas.

Referências

ALEXANDER, G. **Eutony**: The Holistic Discovery of the Total Person. Great Neck: Felix Morrow Pub., 1985.

ALEXANDER, G. **Eutonia**: Um caminho para a percepção corporal. Tradução: José Luis Mora Fuentes. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ALEXANDER, G. Eutonia, uma via de enraizamento. *In*: GAUMOND, M. **Presença no corpo**: eutonia e psicologia analítica. Tradução: Martine Boyriven Moreira de Souza, Gaelle Boyriven Moreira de Souza Epifani. São Paulo: Paulus, 2014. p. 57-73.

BERSIN, D. Interview with Gerda Alexander. *In*: JOHNSON, D. H. **Bone Breath and Gesture**: practices of embodiment. Berkeley CA: North Atlantic Books, 1995. p. 255-284.

CHRISMAN, L.; FREY, R. Movement Therapy. *In*: LONGE, F. L. **The Gale Encyclopedia of Alternative Medicine**. Vol. 3. 2ª edição. Detroit: Gale, 2005. p. 1378-1383.

⁷ No Brasil, os estudos sobre pedagogia contam com referências como Paulo Freire, por exemplo.

EDDY, M. Uma breve história das práticas somáticas e da dança: desenvolvimento histórico do campo da educação somática e suas relações com a dança.

Repertório. Salvador, ano 21, n. 31, 2018.2, p. 25-61.

FORENINGEN AF EUTONIPÆDAGOGER (Associação Dinamarquesa de Eutonistas). **Billeder fra Gerda Alexanders liv og billeder fra hendes arbejde - Billeder**. Disponível em: <https://www.eutoni.dk/gerda-alexander/>. Acesso em: 11 set. 2022.

GAINZA, V. H. **Conversas com Gerda Alexander**: Vida e pensamento da criadora da Eutonia. Tradução: Cintia Avila de Carvalho. São Paulo: Summus, 1997.

HELLERAU. Europäisches Zentrum der Künste. **History - Vision of the Future**. Disponível em <https://www.hellerau.org/en/history/>. Acesso em: 11 set. 2022.

MARSURA, A. *et al.* A interferência da alteração de tônus sobre a reabilitação fisioterapêutica após lesões neurológicas. **Saúde em Foco**, 6º Ed. [S.l.], p.7-11, nov. 2012. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/1a_interferencia.pdf. Acesso em: 11 set. 2022.

Débora Lopes Oliveira (PPGDan / UFRJ)

E-mail: loliveira.debora@hotmail.com

Graduada em Comunicação das Artes do Corpo – Dança pela PUC/SP e atualmente é mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Dança (PPG-Dan) da UFRJ. Suas formações complementares incluem a formação profissional em Eutonia pelo Instituto Brasileiro de Eutonia (IBE) e em Equoterapia pela Associação Nacional de Equoterapia (ANDE-Brasil).

Ligia Losada Tourinho (PPGDan / DAC / UFRJ)

E-mail: ligiatourinho@eefd.ufrj.br

Artista do movimento e coreógrafa. Professora Associada do Departamento de Arte Corporal e do Programa de Pós-graduação em Dança da UFRJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Dramaturgias do Corpo (CNPQ/UFRJ). Doutora e Mestre em Artes (UNICAMP). Bacharela em Artes Cênicas (UNICAMP). Analista do Movimento Laban/Bartenieff (CMA/LIMS/NYC).

Carolina Natal Duarte (PPGDan / UFRJ)

E-mail: natal.carolina@gmail.com

Coreógrafa no curso de Dança da UFRJ, colaboradora do Programa de Pós-graduação em Dança (PPGDan) da UFRJ e integrante do grupo de pesquisa Mulheres da Improvisação. Doutora e Mestre em Multimeios (UNICAMP) e Bacharel em Dança (UNICAMP). Investiga as relações que se atravessam entre o corpo e o gestual na imagem, e aproxima-se dos estudos do cinema para a dança na imagem.

2336

Danças de Salão em sua possibilidade terapêutica psico-filosófica

Dinis Zanotto (UFRJ)

Comitê Temático Interfaces da Dança com a Educação Somática e a Saúde

Resumo: Refletir as danças de salão numa dimensão ontológica, poética e psicológica a fim de explicar sua possibilidade terapêutica. As questões principais são apresentadas numa triangulação entre presença de outro(a), o exercício do gesto criativo e a escuta do silêncio e do mistério de ser latentes nas danças a dois, evidenciadas no entre do abraço de dança. São apresentadas teorias de Martin Heidegger e Donald Winnicott para congregar temas como o ser relacional, o entre-ser, cocriação, objeto transicional e verdade do ser. Em conjunção, procura-se ampliar as discussões sobre as danças de salão, comunicação pré-verbal e corporal e os benefícios de cura e cuidado das e nas danças. A relação mãe-bebê, objeto de estudo de Winnicott aparece em paralelo ao abraço de dança e os processos transicionais de autonomia e conquista do brincar são retomados nas dinâmicas criativas e comunicativas das danças de salão, permitindo que as pessoas que dançam experienciem o espaço potencial. De forma similar, a vivência da criação e comunicação corporal nas danças abre os dançantes para experienciar a poética do ser vindo a ser e deixando de ser que, conforme Heidegger, pode ser entrevista nas artes.

Palavras-chave: DANÇA DE SALÃO. SER. WINNICOTT. RELAÇÃO MÃE-BEBÊ.

Abstract: This paper aims to think Brazilian ballroom dances on ontological, poetic, and psychological horizons for the sake of discussing their therapeutic possibility. Main questions are presented in a triangulation between presence, creative gesture, and silence, all of them happening inside the ballroom dances' hugging. Theories by Martin Heidegger and Donald Winnicott are also presented to gather themes such as being relational, to be being, cocreation, transitional object and being's truth. It is also wanted to amplify discussions on Brazilian ballroom dances, on body communication and on well-being and care in dances. The parent-child relationship appears on parallel with the dance hug, so that processes of autonomy and playing can be conquered through creative and communicative ballroom dance dynamics, and that is what allows people who dance experience Winnicott's potential space and Heidegger's openness.

Keywords: BRAZILIAN BALLROOM DANCES. BEING. WINNICOTT. PARENT-CHILD RELATIONSHIP.

1. Através das e para as danças de salão

São cada vez mais comuns trabalhos que atestam até quantitativamente os diversos benefícios à saúde das práticas de dança em seus diversos estilos.

2337

Neste estudo, porém, serão levantadas reflexões e hipóteses teóricas a respeito dos fenômenos que operam e poderão explicar alguns destes benefícios das danças. Falamos aqui em específico das danças de salão e de seu potencial terapêutico particularmente ligado à configuração de uma dança, um fazer artístico criativo dado entre e a partir de duas (ou mais) pessoas. Conforme veremos ao longo, moram justamente *no entre* o que encontro e nomeio como possibilidade terapêutica psico-filosófica das danças de salão.

O objetivo deste trabalho é discorrer sobre fenômenos que podem ser observados em processos de aprendizado e prática das danças de salão numa linha que tangencia as interfaces de saúde e dança e apresentar reflexões explorando algumas camadas destes fenômenos a fim de ampliar o entendimento e o diálogo sobre eles. Uma das premissas iniciais deste estudo é apresentar uma abordagem às danças de salão para além da histórica, ou metodológica e para além de um recorte regional ou local. A discussão se pretende num horizonte teórico ontológico e psicoterapêutico, ainda que sempre em diálogo e advindo das práticas sociais e de ensino. Serão apresentados, aproximados e tensionados vieses teóricos da filosofia da arte e da ontologia humana do filósofo e pensador de meados do séc. XX, Martin Heidegger, e estudos de psicanálise de época similar de Donald Winnicott, autor que trouxe uma vasta contribuição e expansão para o seguimento da psicanálise tradicional. O principal tema a ser abordado é de que as danças de salão possuem um potencial terapêutico bastante curativo que pode ser observado pelo viés psico-filosófico. Este potencial está diretamente relacionado às configurações que fazem das danças de salão isto que são, ou seja, seus aspectos mais essenciais e fundantes. O acontecimento destes aspectos, então, abre possibilidade de cura, de criação e de elaborações psico-filosóficas que contribuem para o amadurecimento e a saúde das pessoas.

Para melhor definir o uso do termo neste texto, as danças de salão brasileiras abrangem danças entendidas como danças populares e de cunho social, caracterizadas por serem dançadas em par, entre duas pessoas, a princípio, mas esta configuração também pode ser expandida para mais pessoas; de ritmos¹ que não necessariamente nasceram no Brasil, mas que seguem sendo praticados em

¹ As danças de salão mais populares e disseminadas no Brasil são o forró, o samba de gafieira, o bolero, o zouk brasileiro, o rock soltinho, o tango, a salsa, a valsa, a bachata, a lambada, o west coast swing, o brega, o samba-rock, entre outros.

bailes, aulas e ocasiões similares. Compreende danças e formas de dançar nas quais não há coreografia, mas sim combinações e criações passos já conhecidos ou movimentos criados no momento em que acontecem. Outro aspecto essencial é que haja uma comunicação não falada que coordena o desenrolar das danças e que é compartilhada entre as pessoas praticantes de cada determinada dança. Aponto a importância desta comunicação e troca de sentidos, significações e códigos como o que faz das danças de salão o que são, isto é, sua essência² não essencialista, sua identidade e diferenciação, o que mais às caracteriza como o que (já) são.

Partiremos de uma triangulação de questões das danças de salão que permitirão que vieses psico-filosóficos ganhem contraste e nitidez. São elas: a presença do(a) outro(a), o gesto criativo e os sentidos do silêncio e do mistério nas danças. Apesar da iniciativa de abordá-las separadamente, as três estão diretamente imbricadas e correlacionadas para que nos seja possível dissertar a respeito do terapêutico nas danças de salão.

2. O que nos evidencia tais possibilidades

a. Presença

Na prática das danças de salão são dançados uma série de encontros. Para que a dança se desenvolva a cada encontro, os corpos conversam gestualmente. Pela possibilidade de propostas, perguntas e respostas às quais os corpos são sensibilizados, habilitados e treinados a realizar, fazem-se possíveis construções e intercâmbios de sentidos a despeito de palavras faladas. Nesta prática de comunicações gestuais-corporais entre um grupo de pessoas, há um exercício de convívio social. O que se passa dentro e fora do abraço de dança se mantém em dialética e atualização, a fim de que novos sentidos possam ser construídos, comunicados e intercambiados pelos corpos. Uma prática que anuncia encontros, sinaliza conexões e até dá a entrever o invisível: a comunhão dos corpos à música.

Os diálogos corporais participantes e mantenedores destes intercâmbios de sentidos realizam, neste fenômeno, atos de troca silenciosos. Enquanto dançam, duas pessoas colocam seus corpos em diálogo através de uma conexão

² O entendimento de essência aqui referenciado é o mesmo que amplamente discutido por Heidegger (2002), Castro (2011) e Jardim (2005).

estabelecida ao início. A partir dela, os atos de troca dispõem sentidos de uma à outra pessoa, inscrevem num corpo algo que nasceu noutra, servem de convite para que um corpo experimente a forma como o outro se organiza, como cria e como comunica seus gestos e fazeres. Tal qual uma conversa baseada em palavras faladas, informações e características pessoais e identitárias vão sendo, de forma silenciosa e secundária, intercambiadas. Quer dizer, dançando experimentamos em nossos corpos a forma como outros corpos são/estão no mundo, como movem suas existências e suas identidades e, em especial, como criam. Expandem-se, assim, espaços em que tais atos de troca nos proporcionam experiências de contato com o divergente e com o convergente ao que nos é identitário ou próprio. Ainda de modo apurado, podemos resumir: tais atos de troca silenciosos nos colocam em contato, conexão e experimentação do que é outro, do diferente, do não-próprio.

À medida que dançamos, tendemos a aprimorar nossa comunicação gestual e corporal, a intensificar os atos de troca silenciosos e a ampliar o contato e a proximidade com o ser outro (de si, de alguém). É rápido compreendermos que há outro corpo, com outra forma de ser/estar no mundo, outra organização ou compreensão corporal e, tão logo, outra forma de comunicar e criar. Entretanto, acontece também de irmos ao encontro do que é outro em nós mesmos. Dançar, enquanto criação e pensamento (ZANOTTO, 2021), pode nos indicar o ser outro de si e o ser outro naquilo se é. Há sempre um convite à outridade, seja de si, seja da pessoa com quem se dança. Há sempre uma presença com quem se dança, seja ela a presença de outra pessoa, seja ela a presença de outros de nós/em nós com quem nos encontramos ao/para dançar.

Dançar *com* presume reunião e relação. O que se reúne são as experimentações do ser outro e as outridades nisto que somos e não somos. Nos atos de troca silenciosos e na dinâmica de propostas e respostas corporais das danças de salão, vão sendo inscritas nos corpos e sendo reunido ao que nos é próprio o que nos é outro. Reúnem-se as diferenciações do próprio; reúnem-se as diferenciações do outro; reúnem-se, não por fim, as diferenciações do próprio *com* as diferenciações do outro. Reunidas, se distinguem, fazem ainda mais sentido evidenciando, filosoficamente, nossa condição de estar sendo, de ser o sendo (ou ente) do ser (HEIDEGGER, 2005; CASTRO, 2011). Outra vez, identidade e diferença, isto é, pela reunião de diferenças, nos vêm ao encontro a identidade, o que nos é próprio, nossa condição ontológica. Pela reunião das identidades, somos

levados de encontro à diferença e à nossa necessidade humana de permanecer em mudança (HEIDEGGER, 2018). Reunião diz também do sentido que se dá – se *reúne* – no encontro dos corpos em trocas criativas e/ou de comunicação³, sendo cada um dos corpos, em si, uma reunião de sentido.

Presumir relação significa nos restituir algo de nossa condição humana e algo de ontológico do ser humano. Quer dizer, dançar com nos convida a olhar novamente para o outro lembrando que estamos sempre em relação com o mundo em que vivemos. Alguns pensadores afirmam que a cisão moderna ocidental de corpo e mente cada vez mais acentuada (CASTRO, 2011; 2004), o senso exigência de funcionalidade e utilidade ao qual nos leva o acelerado avanço tecnológico (JARDIM, 2005) e a recorrente e exacerbada exaustão que tem acometido as massas (HAN, 2015) são consequências do esquecimento deste ser-com numa dimensão ontológica. Quer dizer, frequentemente somos levados a esquecer o sentido de ser e não ser e, especialmente, do sentido de ser-com da condição humana (HEIDEGGER, 2002; 2005) por forças sujeitantes e individualizantes pelas quais somos constantemente afetados e capturados. Presumir relação é conseguir resistir a elas e ainda lembrar o sentido de *co-habitação* no mundo, de finitude e de humanidade que compartilhamos com todas as pessoas. Eis que se evidencia mais densamente o entre, a relação, o *inter-meio*, o entre-ser (CASTRO, 2011; HEIDEGGER, 2010). Presumir relação é poder voltar-se à dimensão relacional.

Nas danças de salão, o que tem mais relevância é a relação que se estabelece entre as pelo menos duas pessoas. A conexão entre as pessoas nessa relação é a primeira coisa que possibilita que a dança aconteça. Além da conexão, é possível, ainda que não imprescindível, que haja contato entre as pessoas. A forma como este contato se dá é chamada de abraço de dança. Dentro deste abraço estão três coisas, uma pessoa, a outra pessoa e a relação, ou ainda, um eu, um(a) outro(a) e um nós. A primeira instância para que haja dança de salão, dança a dois, então, é a relação. É também sempre a ela que é preciso retornar e refirmar ao longo das danças. Ao mesmo tempo em que a relação e sua manutenção corroboram para o acontecimento e desenvolvimento harmonioso das danças em par, elas também atuam na restituição do sentido do relacional às pessoas

³ Antonio Jardim, pensador filósofo, músico e também interlocutor do pensamento de Heidegger, discorre sobre a relação etimológica da palavra reunião com a palavra grega Logos, que é comumente reduzida à razão, mas que possui mais denso e complexo sentido, especialmente apontado para o sentido reunido que Logos manifesta (JARDIM, 2005).

dançadoras. Relação, conexão e contato compõem e configuram uma dinâmica que amiúde nos lembra o outro, a condição de não estarmos sós ou individualmente e o relacional como dimensão para compreender o mundo e a nós mesmos.

Considerar a dimensão relacional foi um dos pontos principais para que Donald Winnicott, um psicanalista inglês da segunda metade do séc. XX, desenvolvesse suas contribuições ao campo e fosse colocado como outro importante nome da psicologia pós-freudiana e contemporânea. Winnicott desenvolveu um vasto trabalho de tratamento de crianças e adultos e uma de suas principais teorias é voltada para os primeiros meses e anos de vida e à relação mãe-bebê como campo formativo e nutritivo à autonomia de cada pessoa (WINNICOTT, 1975) – ou, ainda, como “uma dimensão real da constituição psíquica de uma criança que venha a se tornar um si mesmo, um self” (AB’SABER, 2022, s/n). Isto aponta como o pensador deu grande importância às relações interpessoais e como, paradoxalmente, a dependência do bebê de alguém que o cuide e o possibilite viver é o que vem a lhe permitir independência posteriormente. Independência, contudo, para estabelecer suas próprias relações e para poder gozar do amplo compromisso com a existência do outro e da fruição da liberdade de criar no devir humano (AB’SABER, 2022).

Winnicott indica que nos primeiros meses e anos de vida, enquanto o bebê está experienciando o mundo e as relações pela primeira vez, é que vão sendo determinados padrões e possibilidades de comportamentos, condições e sofrimentos que reproduziremos ao longo da vida. Ele ainda se dispôs a pensar o humano e sua constituição como o próprio que é, ou como si mesmo⁴, em integração e, assim, saudável. Para Winnicott, e a partir de suas contribuições à psicologia, a principal possibilidade para desenvolvimento, florescimento e apropriação do próprio é relacional. “É fácil mostrar que, de fato, Winnicott também introduziu um novo modelo ontológico do objeto de estudo da psicanálise, centrado no conceito de tendência para a integração, para o relacionamento com pessoas e coisas e para a parceria psicossomática” (LOPARIC, 2005, p. 314).

É somente com a participação ativa de outro humano que se tornam possíveis os processos de integração, personalização e realização que são a base para a constituição do Eu, e é através dele que se dá a experiência primária de onipotência e a dialética de ilusão e desilusão, construindo-se

⁴ Entendemos si mesmo aqui como entendem Winnicott e alguns de seus comentadores, isto é, não como indivíduo, como individualidade ou algo assujeitante, mas como o estado de integração.

assim a ponte entre o si-mesmo e a experiência com a realidade (GURFINKEL, 2022, p. 23).

O mais essencial das danças de salão – isto é, haver relação para que haja conexão e/ou contato, para que possa haver dança e para que siga se renovando a relação – está intimamente referido ao relacional e às possibilidades criativas e poéticas das danças. Junta-se a isso o acontecimento de comunicação e troca de informações e proposições de forma não-verbal, corporal e/ou gestual. Nestas trocas advindas da e como comunicação manifestam-se, como vimos, os atos de troca silenciosos, que intercambiam sentidos, inscrevem corpos e convidam à experiência do que é outro. E aí temos o primeiro dos aspectos que contribuem à e constituem diretamente a possibilidade terapêutica psico-filosófica das danças de salão.

Quer dizer, dançar, enquanto experiência do relacional oferece-nos possibilidades terapêuticas. Quando advindo mais diretamente do exercício e da manutenção da conexão entre duas pessoas que dançam, o sentido de tangência do relacional mais se faz mais evidente. Quanto mais aflorado sentido relacional, mais podemos lembrar nossa condição humana. Tanto Heidegger quanto Winnicott apontam o estar com, o compartilhamento do mundo e a possibilidade de convivência como aspecto da condição humana. Apontam, a sua maneira, o relacional como caminho para consumação ou abertura ao ser e não ser (HEIDEGGER, 2005) e como imprescindível para a constituição do si mesmo e de integração (WINNICOTT, 1975).

As danças de salão se afirmam em tal possibilidade por nos lançarem na dimensão totalmente relacional na qual elas acontecem e só podem acontecer. Assim como nelas, outros âmbitos de nossas existências são ou precisam ser enxergados de forma relacional, ou cada vez mais relacional para que, conforme propôs Winnicott, possamos nos libertar do individualismo ou de um solipsismo prejudicial ao qual nos aliciam os fazerem e as formas de sobrevivência contemporâneas/atuais.

b. Gesto criativo

A próxima coisa que é necessária para que haja dança e que advém da conexão e do contato é uma comunicação entre estas duas pessoas. Dançar pelo salão de forma sincronizada e sintonizada com a pessoa com quem se dança é um

desdobramento da instauração e manutenção desta forma de interação. Uma comunicação pré-verbal, isto é, uma comunicação dos corpos, silenciosa – tal qual e tanto já que embasada em atos de troca silenciosos. Nesta forma de diálogo e de processamento, elaboração e desdobramento das informações trocadas não há dependência de palavras e todas as falas, perguntas, propostas e respostas são/se dão de forma corporal: gestual e/ou de movimento. Desde quando se propõem a dançar, dois corpos já estão trocando informações, formas de movimentar-se.

Podemos olhar para os sufixos em *di*-alocar e *co*-municar para lançarmos luz a uma espécie de dialética que compõe estes fenômenos de trocas de sentido de forma silenciosa nas danças de salão. Isto se faz importante porque criativamente, o que passa a ser dança, quer dizer, o que os corpos dispõem em movimentos, gestos e deslocamentos realizados do salão de dança, vem à tona como material criativo derivado destas trocas comunicacionais corporais. Criar em dança de salão é cocriar. Criar em dança de salão (movimentos, passos, combinações, gestos etc.) advém da forma como se comunicam e muitas vezes é a própria forma que criam para se comunicarem (as duas pessoas). Neste sentido, o criativo é simultaneamente comunicacional e o gesto criativo se torna algo que renova e reafirma a comunicação – e logo a conexão – entre as duas pessoas.

À esta comunicação que está o tempo todo acontecendo entre as pessoas nas danças de salão, chamemos dinâmica de propostas e respostas. Ela compreende um sistema de sentidos gerados no entre dos corpos e de acordo com os gestos e posturas de cada um dos corpos em relação ao outro. Um movimento de uma pessoa que nasce como proposta para que as duas pessoas o realizem, ou ainda um movimento de uma pessoa que nasce como forma de convite a outra pessoa à realização de determinado movimento ou gesto harmonicamente em resposta, ou ainda uma forma de movimento em uma pessoa que instiga um (outro) movimento na outra pessoa em resposta. Diversas são as formas como esta dinâmica acontece e se dá a ver, mas de modo geral o que se precisa é um jogo: proposta que pede uma resposta, na qual pode haver outra proposta ou à qual outra proposta se segue, a fim de gerar outra resposta, e assim sucessivamente. Outra vez, dançar a dois é um ato de cocriação comunicacional ou dialogal.

Também a título de demarcação conceitual e defesa de uma argumentação contrária a padrões que podem ser violentos ou moralmente conservadores, esta dinâmica está configurada entre as *duas* pessoas que dançam,

de forma *bidirecional*, isto é, se pretende para além do pensamento unidirecional de condução, o qual busca-se, ainda hoje, ser ultrapassado nas danças de salão. Quer dizer: há sim uma pessoa quem faz uma proposta e outra que responde a esta proposta, mas ambas ações acontecem entre ambas as pessoas. E, a partir disso, a dupla tem condições de criar danças ao sabor do encontro dos corpos, ao sabor da música que os acompanha e do ambiente no qual se dispõe.

Reforço: um fenômeno de co-criação comunicacional que tem como ferramenta ou instrumento a dinâmica de propostas e respostas entre duas pessoas (muitas vezes desconhecidas uma para a outra) e como derivados um conjunto de passos/movimentos a dois e/ou uma dança social de salão. Enquanto dupla de dança, ambas as pessoas criam e comunicam e ambas exercem a manutenção da relação, da conexão e do abraço (de dança). Esta configuração de relação é muito similar e pode ser espelhada nas relações mais estudadas por Winnicott: a relação mãe-bebê. Observaremos que esta é a primeira experiência de comunicação pré-verbal e corporal que experienciamos, a primeira experiência de relação (ainda que o bebê inicialmente não experiencie como dupla) e o princípio possibilitador do gesto criativo para o bebê (WINNICOTT, 1975). Traçamos aqui um paralelo entre a relação de dança de duas pessoas e a relação mãe-bebê. Esta analogia entre prática de dança e fenômeno psicológico auxiliará na aproximação, elaboração e compreensão dos fenômenos terapêuticos psico-filosóficos das danças de salão que estão sendo discutidos. Importante ressaltar: nesta analogia, as duas pessoas assumem os papéis de mãe e de bebê concomitantemente, ao passo que diferentes fatores e práticas das danças de salão têm diferentes reverberações na ancoradas na maneira como se organiza e manifesta a relação mãe-bebê conforme o autor.

Retomando as proposições do pensador inglês, Winnicott observa a relação mãe-bebê como mote determinante no processo de individuação e autonomia do bebê (WINNICOTT, 1975). Segundo ele, o bebê nasce entendendo que é uma coisa só com a mãe, uma unidade, e aos poucos vai diferenciando os espaços interno e externo e podendo perceber subjetiva ou objetivamente a si e ao mundo. Este caminho vai em direção à integração como indivíduo autônomo e independente, habitante do mundo e consciente de suas relações e trocas. Para que este processo de maturação aconteça da forma mais saudável possível, o bebê, segundo Winnicott, precisa da presença e do manejo da mãe, de um ambiente favorável e de algo que o auxilie no processo de diferenciação e autonomia, algo

que contribui com seu processo de entendimento como sendo separado da mãe (WINNICOTT, 1975). Aqui recapitulamos o postulado sobre o relacional que o autor embasa suas teorias e levantamos um outro paradoxo também muito discutido por ele: é pelo bom suprir da dependência que o bebê tem da mãe e pela relação de cumplicidade entre eles que o bebê pode tornar-se independente (WINNICOTT, 1994). A seguir será discorrido sobre este processo de forma mais detalhada.

Winnicott usa a palavra mãe, mas diversas vezes deixa posto que esta posição é meramente uma nomeação teórica e que pode ser ocupada por qualquer pessoa ou pessoas que criem este laço de identificação e afeto com a criança. É papel desta mãe suficientemente boa suprir as necessidades do bebê conforme elas vão aparecendo e poder captá-las por meio também de uma comunicação corporal e pré-verbal (WINNICOTT, 1975). Num primeiro momento, o bebê acredita que pode criar tudo o que precisa. O desafio da mãe é, entretanto, poder nutrir esta ilusão de onipotência no bebê necessária ao processo de amadurecimento.

A mãe está capacitando o bebê a ter a ilusão de que objetos da realidade externa podem ser reais para ele, isto é, que eles podem ser alucinações, uma vez que são apenas estas que são sentidas como reais. Se se quer que um objeto externo pareça real, então o relacionamento com ele tem de ser o relacionamento que se tem com uma alucinação (WINNICOTT, 1994, p. 45).

A esta ilusão, Winnicott denomina ilusão de onipotência do bebê. Mantê-la e nutri-la é necessário para que não se tire a ação criativa do bebê. Entretanto, da mesma forma, é preciso que, no decorrer das fases de amadurecimento, o próprio bebê a transforme. Num segundo momento, esta ilusão começa a falhar e o bebê passa a ter que desenvolver esforços para suprir suas necessidades mais imediatamente. A mãe passa a não poder mais dar conta das necessidades com toda precisão à medida que elas se complexificam. Isto não quer dizer que a mãe deixa de ser uma mãe suficientemente boa, mas que uma fase transicional está ocorrendo (WINNICOTT, 1975). A etapa transicional é indicada pelo autor como de extrema importância para a integração e para que não se fixem traumas ou estagnações no processo. Nesta etapa começa a diferenciação de um espaço interno do bebê, uma primeira diferenciação. Num terceiro momento, o bebê acaba por eleger um objeto que pode ser um de seus brinquedos, ou um ursinho, ou um cobertorzinho, ou algo similar, mas que simbolize, para ele, algo que não é ele mesmo. Neste objeto, Winnicott afirma que estão projetadas ainda a mágica da

criação onipotente e os esforços do bebê de estar no mundo. São “objetos que não fazem parte do corpo do bebê, embora ainda não sejam plenamente reconhecidos como pertencentes à realidade externa” (WINNICOTT, 1975, p. 12).

Nessa iniciada interação com algo do ambiente externo, ainda muito primitiva, o bebê precisa que este objeto, bem como a mãe, sobreviva a uma “destruição” causada pelo bebê para que o objeto possa, enfim e mais elaboradamente, ser percebido objetivamente. Neste momento o bebê percebe que o objeto, e a mãe, resistiram à sua investida à “destruição” e já pode saber que são coisas separadas, um eu e um não-eu, ou sou e não-sou. Resistir à esta investida destrutiva do bebê, tanto ao objeto como a si própria é uma das ações cruciais da mãe suficientemente boa, entendendo como ação necessária ao desdobramento do processo. Num quarto momento, após a chamada desilusão de onipotência e após a resistência deste objeto que Winnicott chama de transicional, o bebê passa a poder criar, então, uma terceira área, que não é nem a interna nem a externa, mas que está no limiar destas duas. Esta terceira área é chamada por Winnicott (1975; 1994) de *espaço potencial*, e é justamente nela que acontecem as criações e o brincar necessário para o desenvolvimento saudável da criança e do adulto. Winnicott (1975) frisa muito a importância do brincar como recurso de invenção de mundo, elaboração de si e das relações, expressão, processamento de medos, de traumas e de felicidades etc. O brincar traz saúde às relações, traz criatividade, expressividade, ludicidade, elaboração de si e do mundo e, com isso, desenvolve autonomia. E estas acabam por ser consequências da prática das danças de salão.

Entretanto, nem sempre é possível que estas etapas aconteçam de forma ordenada, linear, completa ou saudável em todos os casos. Isso acaba por gerar adultos que ainda têm falhas ou lacunas neste processo de amadurecimento em algumas partes de suas vidas, independentemente da idade. O processo terapêutico proposto pela psicanálise de Winnicott também consiste em formas de retornar a alguns destes momentos para elaborar, ressignificar e seguir integrando (AB’SABER, 2022). A proposta da analogia e de reflexão das danças de salão com esta teoria é justamente a fim de evidenciar a ação de retomada deste processo de individuação, amadurecimento e cura a partir do dançar.

Pelo dispositivo do abraço de dança das danças de salão é retomada a relação mãe-bebê. As duas pessoas ocupam os dois papéis, ao passo que, quando dançam, ambas se percebem em unidade com a outra: o abraço, o contato e a

conexão contribuem para isso. Conforme são criadas danças desde e a partir da comunicação e dos atos de troca silenciosos que seguem se dando entre as duas pessoas, o abraço de dança possibilita que a ilusão de onipotência seja recriada. O que, neste processo todo, é chave deste entendimento é perceber a dinâmica de propostas e respostas das danças de salão como objeto transicional do bebê na relação mãe-bebê e no processo de amadurecimento do bebê. Para Winnicott (1975), o objeto transicional exerce a função de algo externo que na perspectiva do bebê ainda não o é ao mesmo tempo que para ele também não é interno, isto é, uma alucinação. É tal objeto o que começa a delinear as percepções do que é eu e não-eu no bebê. Nas danças de salão, o que exerce essa função é a dinâmica de propostas e respostas, à medida que, dançando, é por meio dela que se confundem e se distinguem ações, movimentos e gestos criativos que são internos e externos, que são do eu e no não-eu, que são próprios ou alheios. A conexão que acontece no abraço de dança e que permite o bom funcionamento da dinâmica de propostas e respostas faz com que se tornem tênues e até borradas as fronteiras do eu e do outro, do interno e do externo⁵. Assim, nos será também permitido experienciar o que Winnicott (1975) chama de espaço terceiro ou espaço potencial.

Fazer uso da dinâmica de propostas e respostas para assim criar movimentações, passos e deslocamentos pelo espaço junto com a outra pessoa com quem se dança nutre a ilusão de onipotência. A pessoa que dança percebe em si o “poder” de dançar com alguém, de provocar movimentos no corpo da outra pessoa, de que a sua necessidade de dançar pelo salão está sendo saciada de forma *mágica* (assim como acredita o bebê). Conforme a pessoa praticante evolui nas danças de salão, o uso que ela faz da dinâmica de propostas e respostas se torna mais complexo. Mostra-se necessário que haja mais domínio “deste objeto” para que vontades e necessidades de quem dança, à medida que estas também se tornam mais complexas e específicas, sejam atendidas de forma adequada. Aí começa a desilusão de onipotência dentro dos processos nomeados por Winnicott.

Após esta desilusão e a “sobrevivência” do objeto, e da mãe, isto é, da pessoa que é parceira na dança, é possível então alcançar o espaço potencial. Quer dizer, a dupla que dança já desenvolveu tal sintonia que o dançar e o brincar

⁵ Algo interessante de se pensar também é como o interno do abraço contém até três interiores: o de cada pessoa e o ‘do nós’, da relação; assim como o exterior está agindo diretamente no interior dentro do abraço, seja através da música, do ambiente, das vontades individuais etc.

passam a se confundir. Não que deixe de haver dança, ou que deixe de aparecerem elaborações corporais e movimentações mais complexas, mas estas ganham o teor criativo, lúdico, expressivo, vivo e terapêutico do brincar. Pois é pelo brincar que o bebê vai conquistando autonomia, vai aprendendo a amar, vai podendo sempre amadurecer e se reinventar. De forma muito similar, estes processos são retomados nas pessoas (adultas) quando dançam a dois enquanto são postas, através da dinâmica de propostas e respostas, na (re)experiência das dinâmicas da relação mãe-bebê, de manejo, de abraço e transicionais, das quais fala Winnicott.

c. Silêncio

O terceiro elemento da triangulação aqui proposta é o silêncio do qual precisamos para e o qual acessa-se no acontecimento da comunicação com o(a) outro(a) na criação dos gestos criativos e no uso da dinâmica de propostas e respostas das danças de salão. Winnicott refere-se a este silêncio como mais uma forma de cumplicidade, comunicação e conexão entre mãe e bebê e ainda enfatiza sua importância como livre espaço para a eclosão das individualidades e para que suscite uma distinção de dependência para a independência (WINNICOTT, 1975; 1994).

Como fazer artístico e criativo, ainda que muito apoiado no cunho social, o dançar a dois é diretamente atravessado pela dobra de silêncio e sentido da qual discorre Heidegger (2002; 2010) quando pensa sobre a condição humana e o originário da obra de arte. Para ele, criar é um fazer que relembra o humano de sua condição como tal, isto é, sua condição como sendo e como entre-ser. Voltaremos nisto a seguir, porém é necessário agora compreender que o fazer criativo humano é o exercício de retirar ou trazer à forma (dar limite), a partir do silêncio, o que se apresenta como sentido. Em outras palavras, passar do não-limite ao limite, passar de não-ser a ser, de vazio a corpo.

Especialmente por isso, pela manifestação do exercício criativo, as danças (e aqui podemos também ampliar para danças em geral) guardam o mistério do nada, do silêncio, do não-ser, do vazio. Em particular, as danças de salão o guardam justamente no intervalo dos corpos. *Isto* está lá, na forma como os corpos abraçam, no diálogo silencioso das propostas e respostas, no desenrolar das criações e das comunicações. É algo a mais. Todo o tempo e simultaneamente, o mistério se dá a ver e se vela; desaparece, mas deixando evidências de sua

presença e de seu aparecer. Mais do que se *perder* no intervalo dos corpos, é neste *entre* que o mistério de ser *aparece*. E assim nos instiga e convida a dançar-pensar o que dele e com ele nos advém. O(a) outro(a) com quem se dança, enquanto contorno oferecido, permite que se nos desvele o mistério de ser na dobra ser e não-ser, de limite e não-limite, de vazio e corpo.

Neste nível, dançando, dialogando e pensando, já tocamos o horizonte filosófico de pensamento sobre a arte e sobre a *poiesis*⁶ do fazer humano. Em paralelo, quando experienciamos o brincar de Winnicott, estamos também num estado de criação artística e poética. O fazer poético/criativo em geral, mas aqui evidenciando o fazer poético/criativo corporalizado das danças, nos abre para a dimensão do pôr-em-obra da verdade do ser. Isto é, segundo Heidegger (2010), é na arte e pela arte que é posta em obra, quer dizer, é ativada, eclode, se manifesta, aparece, se dá a ver a verdade do ser. A verdade do ser diz, segundo o pensador, da nossa condição humana de entre-ser, ou seja, de ser e não-ser e de estar sendo: nossa condição humana de abertura ao ser como algo que dá sentido à existência humana. Além disso, abertura ao ser como algo que evidencia uma não fundamentação enrijecida das coisas, que evidencia o paradoxo da dobra como possibilidade ante a renúncia forçada da dualidade e que evidencia a passagem de não-ser a ser e a não determinação das coisas como entes (HEIDEGGER, 2002; 2005; 2010).

Penso que, indiretamente, mas sensível e corporalmente, a pessoa que dança pelo salão experiencia estas camadas de pensamento corporal presentes nas proposições de Heidegger sobre arte, humano e ser, ainda que inconscientemente, mas ativamente pela criatividade do dançar-brincar.

3. Triangulações finais

Após compreendermos as três questões, podemos apontar que a triangulação presença de outro(a), gesto criativo e sentido do silêncio e do mistério instaura as danças de salão e o espaço do abraço de dança como espaço potencial e transicional de Winnicott. Nestes espaços acontecem o dançar, o pensar, o criar, o cuidar, o brincar e decorrem diversos processos de pensamento e processos artístico-filosóficos ou filosófico-artísticos. Eles são efetuados terapêuticamente nas

⁶ O termo grego refere-se à passagem de não-ser a ser que é experienciada na criação e na arte, e que se dá o tempo todo em que o ser está sendo e o tempo temporizando (HEIDEGGER, 2010).

peças que dançam a dois, seja como caminho de integração (cf. Winnicott (1975)), seja por possibilitarem abertura ao sentido do ser (HEIDEGGER, 2002), seja por permitirem a apropriação daquilo que, no humano, nos faz mais o que somos.

O que vem a aparecer ao centro desta triangulação são os processos de cura, amadurecimento, apropriação e integração que se dão como possibilidade terapêutica psico-filosófica das danças de salão. Assim como as três questões se complementam e contrabalanceiam, cada uma é mais evidenciada pelas outras duas, e daí advém o fenômeno de triangulação. Presença e gesto destacam o silêncio da ausência e do vazio; presença e silêncio são a própria dobra que possibilita a passagem do gesto criativo; e silêncio e gesto resultam na presença do (algo) outro. Nesta triangulação ainda estão ressoando outras mais: aquela entre o eu, o outro e a relação – derivada de toda e qualquer interação ou nomeação de um espaço entre –, e aquela entre dança, filosofia e psicologia, que vem apresentando desdobramentos e despontando trabalhos potentes na parte mais recente da história da dança, tais como Angel e Klaus Vianna, Laban, Pilates, Graham, Naharim, Bausch e outras(os). Que possamos, enfim, dançar com estas pessoas, conosco e uns com os outros, outras e outros a fim de experienciar em nós o criativo e terapêutico brincar.

Referências

- AB'SABER, T. Psicanálise, criação e compromisso. **Revista Cult Especial Donald W. Winnicott**. São Paulo, v. 277, jan. 2022.
- CASTRO, M. A. **Arte: o humano e o destino**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011.
- CASTRO, M. A. **A construção poética do Real**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.
- GURFINKEL, D. Entre o si-mesmo e o encontro com o outro. **Revista Cult Especial Donald W. Winnicott**. São Paulo, v. 277, jan. 2022.
- HAN, B. C. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- HEIDEGGER, M. **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2018.
- HEIDEGGER, M. **A origem da obra de arte**. São Paulo: Edições 70, 2010.
- HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

HEIDEGGER, M. **Ensaios e conferências**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JARDIM, A. **Música**: vigência do pensar poético. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

LOPARIC, Z. Elementos da teoria winnicottiana da sexualidade. **Revista Natureza Humana**. São Paulo, v. 7, n. 2, p. 311-358, jul./dez. 2005.

WINNICOTT, C. **Explorações Psicanalíticas D. W. Winnicott**. Porto Alegre: ARTMED, 1994.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZANOTTO, D. **Procura dança**: corpo e abismo. 2021. 121f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Educação Física e Desporto, Universidade Federal do Rio de Janeiro –UFRJ, Rio de Janeiro, 2021.

Dinis Zanotto (UFRJ)
E-mail; dinotto@gmail.com

Mestre em Dança pela UFRJ e bacharel em Dança pela Faculdade Angel Vianna.
É professor, produtor, bailarino e coreógrafo, com quatro espetáculos autorais estreados entre 2018 e 2021 e atuação em companhias de dança desde 2013. Tem textos compondo publicação de livros e periódicos internacionais de dança.

2352

Dança como terapia complementar na COVID longa

Gracielen Cardoso (UFRGS)
Mariana Wolffebuttel (UFRGS)
Izabela Lucchese Gavioli (UFRGS)

Comitê Temático Interfaces da Dança com a Educação Somática e a Saúde

Resumo: Este trabalho foi desenvolvido na disciplina Estágio de Docência em Projetos de Dança, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ministrada no modo Ensino Remoto Emergencial. Teve como proposta o planejamento, execução e avaliação de um plano de trabalho de dança para o espaço não formal de ensino. O período de realização do estágio coincidiu com a pandemia de COVID-19, declarada pela Organização Mundial de Saúde em março de 2020. Um percentual ainda indefinido de pessoas que contraem o vírus Sars-CoV-2 e desenvolvem COVID-19 mantém sintomas debilitantes e prolongados após a fase aguda da doença. Esse quadro é chamado de “COVID longa” e demanda cuidados contínuos de tratamento e reabilitação. A dança pode ser uma atividade proposta como tratamento adjuvante na atenção à saúde da pessoa com a síndrome COVID longa. No *e-book* desenvolvido, as autoras contextualizam cronologicamente a doença, explanam seus sintomas, nomeiam os potenciais benefícios da dança, e trazem recomendações para a prática de dança em grupos de risco. O material é dinâmico e interativo, trazendo *links* para plataformas de *streaming* de música e repositórios de vídeos, com propostas de atividades coreografadas. A produção pretende contribuir com os esforços de toda a comunidade científica para o acompanhamento e reabilitação desta importante condição de saúde; e posiciona o profissional de Dança como integrante consciente, informado e participativo da equipe multidisciplinar em saúde que atende à comunidade.

Palavras-chave: DANÇA E SAÚDE. COVID-19. COVID LONGA. REABILITAÇÃO.

Dance as a complementary therapy in long COVID

Abstract: This study was developed in one course of Dance Undergraduation in UFRGS - Federal University of Rio Grande do Sul - where students plan, execute and evaluate a dance work plan for the non-formal educational space. The course took place during the COVID-19 pandemic, declared by the World Health Organization in March 2020, with no presential activities, in the form of Emergency Remote Teaching. A still undefined percentage of people who contract the Sars-CoV-2 virus and develop the COVID-19 disease maintain debilitating and prolonged symptoms after the acute phase of the disease. This condition is called “long COVID” and requires ongoing treatment and rehabilitation care. Dancing can be an activity proposed as an adjuvant treatment in the health care of the person with long-term COVID syndrome. In the e-book developed, the authors contextualize the disease chronologically, explain its symptoms, name the potential benefits of dance, and provide specific recommendations for the practice of dance in risk groups. The material is dynamic and interactive, bringing links to music streaming platforms and video repositories, with proposals for choreographed activities. The material intends

2353

to contribute to the efforts of the entire scientific community for the monitoring and rehabilitation of this important health condition; and positions the dance professional as a conscious, informed and participatory member of the multidisciplinary health team that serves the community.

Keywords: DANCE AND HEALTH. COVID-19. LONG COVID. REHABILITATION.

1. Introdução

Nos primeiros meses de 2020, a Organização Mundial de Saúde declara o estado de pandemia da COVID-19, doença que se manifestou desde o final de 2019, atribuída ao vírus SARS-CoV-2. Desde então, os *lockdowns* realizados para conter a rápida disseminação respiratória do vírus interromperam rotinas e comportamentos de promoção de saúde da população, levando a uma deterioração do estilo de vida e a um aumento na prevalência de doenças crônicas não transmissíveis (PALTRINIERI, 2021; EÖRY, 2021).

Estudos qualitativos e relatos de casos tem fornecido informações importantes sobre a evolução da COVID-19. As pessoas acometidas descreveram uma doença com transcurso heterogêneo que, em vários aspectos, não correspondeu às expectativas iniciais e não foi identificada pelos profissionais de saúde. Isso trouxe desafios às equipes de atendimento, que necessitavam de informações baseadas em evidências para tratar e apoiar pacientes. Esta falta de compreensão sobre a assim chamada “COVID longa” vai além dos profissionais de saúde, estendendo-se ao ambiente de trabalho, família e círculo social do indivíduo adoecido, deixando toda a comunidade frustrada e isolada em sua autogestão de esforços. Mesmo indivíduos considerados de baixo risco demonstraram, em estudos de acompanhamento, até 70% de prevalência de sintomas em um ou mais órgãos, 4 meses após testarem positivo para COVID-19. Os achados mais debilitantes relatados foram fadiga, falta de ar e disfunção cognitiva; 89% dos acometidos também relataram que esforços físicos ou mentais desencadearam a volta dos sintomas (HUMPHREYS, 2021).

A prática de atividade física sistemática e orientada é amplamente aconselhada como forma de manter a qualidade de vida e a longevidade saudável (IMHOFF, 2019). A dança, entendida como uma prática artística com desenvolvimento de valências físicas pode ser uma opção de atividade para promoção da saúde e reabilitação na COVID longa. É uma atividade com benefícios

físicos, cognitivos e sociais, alcançando por isto grande potencial de adesão (DI STEFANO, 2021; GRASSER, 2021; LIMA, 2020).

Motivadas pelas experiências nas disciplinas “Estágio de Docência em Projetos de Dança” (DAN 99034) e “Estudos em Dança Corporeidade e Saúde” (DAN 99028) do curso de Licenciatura em Dança da UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, as autoras propõem um programa de atividades em dança para pessoas acometidas pela COVID longa. Na disciplina DAN 99034 são desenvolvidas atividades que oportunizam aos discentes o planejamento, a execução e a avaliação de um plano de trabalho de dança para o espaço não formal de ensino. Na disciplina DAN 99028 são estudadas as principais condições crônicas de saúde que acometem a população, e como as práticas de dança podem e devem ser desenvolvidas junto a este público com segurança e potencial terapêutico adjuvante. A vigência do ERE (Ensino Remoto Emergencial) durante os anos de 2020 e 2021 impediu o desenvolvimento de atividades presenciais, determinando a busca de alternativas de interação com a comunidade e implementação dos objetivos das disciplinas. Alinhadas com a situação sanitária emergencial, as autoras elaboram o *e-book* “COVID LONGA & DANÇA”, informando sobre a doença, sobre os benefícios da prática de dança no contexto geral e da COVID longa, e propondo um programa orientado dessa prática.

2. A Síndrome pós-COVID, ou “COVID longa”

Embora a maioria das pessoas se recupere em alguns dias ou poucas semanas da COVID-19, aproximadamente 10% dos infectados apresenta sintomas persistentes, independentemente de idade e condições de saúde subjacentes. Esta condição tem se mostrado como uma doença multissistêmica associada com um conjunto complexo de sinais e sintomas respiratórios, neurológicos, cardiovasculares, gastrintestinais, musculoesqueléticos, reumatológicos, dermatológicos e imunológicos que variam em gravidade, frequência e duração. A persistência deste quadro por 12 semanas ou mais foi chamada de “síndrome pós-COVID”, ou “COVID longa” (CANAS, 2022; DAUGHERTY, 2021; HUMPHREYS, 2021).

No estudo de Canas e colaboradores (2022; pré-print, ainda não revisado por pares até a entrega deste material) são identificados três subgrupos de COVID

2355

longa, associados com as variantes virais.

O primeiro subgrupo foi caracterizado pelo predomínio de sinais e sintomas neurológicos como anosmia / disosmia (distúrbios no olfato), fadiga, obnubilação, cefaleia, depressão e delírio. Este perfil de sintomas correspondeu principalmente às variantes alfa e delta.

O segundo subgrupo foi associado a sintomas cardiorrespiratórios (dispneia, fadiga, palpitações e dor torácica), predominantemente com o vírus “selvagem” (vírus que determinou a doença originalmente) e em indivíduos não vacinados.

O terceiro subgrupo é mais heterogêneo e distribui-se tanto pelas formas do vírus selvagem quanto das variantes. É caracterizado por sintomas sistêmicos / inflamatórios, dores abdominais, mialgias e outras manifestações de vários órgãos e sistemas. (CANAS, 2022)

Grandes estudos longitudinais seguem sendo realizados; a contínua compreensão dos mecanismos de ação da doença e de suas subvariantes devem trazer novas informações para as abordagens terapêutica e de reabilitação.

3. O e-book “COVID LONGA & DANÇA”

O material tem por objetivo geral apresentar a dança como método adjuvante na terapia e reabilitação de pessoas acometidas pela COVID longa. Especificamente, visa trabalhar a capacidade cardiorrespiratória, o fortalecimento muscular, a flexibilidade e a mobilidade articular; incrementar os processos de memória, expressão e criatividade através de coreografias propostas; melhorar a atenção e a concentração; proporcionar o autoconhecimento corporal, a melhora da autoestima e da autoimagem; e oportunizar o resgate cultural por meio de músicas e aulas temáticas (GRASSER, 2021; IMHOFF, 2019).



Fig. 1. Capa do e-book. Fonte: Elaboração Própria.

Para todos verem: imagem de fundo branco, com imagens de diversos rostos de pessoas com máscara de proteção. Acima das pessoas, algumas imagens de vírus (estruturas esféricas espiculadas). Embaixo está escrito o nome do livro: “COVID Longa & Dança” e o nome das autoras.

O conteúdo do e-book foi dividido em 3 partes principais: (a) contextualização da doença, caracterização dos grupos de risco e da COVID longa; (b) benefícios da dança como atividade corporal promotora da saúde; e (c) propostas de atividades e recomendações para o início da prática em segurança.

As recomendações para o início seguro da prática incluem: autorização médica, tendo como base as alterações físicas funcionais identificadas, observando as possíveis comorbidades e sequelas decorrentes da COVID-19; 7 dias sem a presença dos sintomas iniciais da COVID-19; e apresentar frequência cardíaca, frequência respiratória, pressão arterial e saturação periférica de oxigênio dentro dos limites de normalidade (EÖRY, 2021; HUMPHREYS, 2021, IMHOFF, 2019).

Dentre os principais grupos de risco para a COVID-19 estão os cardiopatas e pneumopatas, que devem seguir as seguintes recomendações para

iniciar a prática de dança: solicitar liberação médica, especificando particularidades, eventuais limitações e zona de treino; a pressão arterial deve ser medida antes e após a aula; portadores de marca-passo devem evitar o decúbito ventral e pressões no tórax; realizar sequências de movimentos de variados segmentos corporais; atentar ao ritmo respiratório voluntário correto durante o exercício (períodos de apneia podem aumentar a pressão arterial); evitar longos exercícios em isometria (também aumentam a pressão arterial). A frequência semanal pode variar de 3 até 7 dias por semana, desde que atingindo até 40 a 65 % da frequência cardíaca máxima para cardiopatas, e 60 a 80% para pneumopatas. A escala de percepção de esforço de Borg não deve ultrapassar 10-11. A postura corporal e os alinhamentos articulares devem ser sempre observados. Por fim, é recomendável desenvolver percepções de calma e controle durante os exercícios; e estimular os vínculos sociais, a afetividade e apazibilidade durante a atividade (IMHOFF, 2019).

O *e-book* foi disponibilizado de forma gratuita por meio de *link* informado pelas autoras. É possível acessar e realizar a leitura *online* assim como baixar o arquivo em pdf para acesso *offline*. O *e-book* dá acesso aos *links* para os vídeos das coreografias desenvolvidas, às músicas, a um *planner* desenvolvido especialmente para auxiliar na organização da rotina de dança, e aos artigos que foram usados como referência para desenvolvimento do trabalho. *Link* de acesso ao *e-book*: <https://drive.google.com/file/d/1evCqo8Ue-vB-XRaQTGvfuddLdaxxPp-r/view>.

ÍNDICE

- COVID-19**
 - 4 Covid-19
 - 6 Grupos de Risco
 - 9 Long-Covid
- DANÇA COVID**
 - 10 Dança & Saúde
 - 12 Importância da dança na Recuperação
 - 13 Recomendações para o início das atividades
- DANÇANDO EM CASA**
 - 14 Dançando em Casa
 - 15 Recomendações à Organização
 - 16 Objetivos do Projeto
 - 20 Links das atividades
 - 21 Planos
 - 22 Plano Saúde&Arte
 - 23 Outros projetos
 - 24 Referências

Fig. 2. Página 3 do e-book. Fonte: Elaboração Própria.

Para todos verem: imagem de fundo branco, com uma imagem do lado direito com uma mão tocando bolinhas coloridas imitando vírus. Do lado esquerdo está o índice do livro, com a divisão dos diferentes temas por meio de diferentes cores.

Cardiopatias
As doenças cardiovasculares (DCV) são a principal causa de morte no Brasil e no mundo. O risco de sofrer de DCV aumenta com a idade, mas pode ser reduzido com mudanças no estilo de vida, como parar de fumar, controlar a pressão arterial e manter um peso saudável.

Pneumopatias
O sistema respiratório é o principal sistema de defesa do corpo humano. A pneumonia é uma infecção das vias respiratórias que pode ser causada por vírus, bactérias ou fungos. Os sintomas incluem tosse, febre e dificuldade para respirar.

Doenças Crônicas
Doenças que duram muito tempo e exigem cuidados médicos contínuos.

Diabetes
Doença crônica caracterizada por níveis elevados de glicose no sangue. Pode ser causada por problemas no pâncreas, que produz o hormônio insulina.

Obesidade
Doença crônica caracterizada pelo excesso de gordura corporal. Pode ser causada por uma combinação de fatores, incluindo dieta rica em calorias e falta de atividade física.

Idosos Frágeis
Indivíduos idosos que apresentam fragilidade física e mental, o que pode levar a quedas, perda de peso e dificuldade para realizar atividades cotidianas.

Fig. 3. Páginas 7 e 8 do e-book. Fonte: Elaboração Própria.

Para todos verem: imagem das páginas do e-book que apresentam os principais grupos de risco associados à complicações na COVID-19, cada um com uma ilustração-ícone: um coração com um traçado de eletrocardiograma (cardiopatias), uma árvore respiratória (pneumopatias), uma prancheta com anotações (doenças crônicas), teste sanguíneo da ponta do dedo (diabetes), um indivíduo grande (obesidade) e um casal idoso sentado (idosos frágeis).



Fig. 4. Páginas 10 e 12 do e-book. Fonte: Elaboração Própria.

Para todos verem: imagem das páginas do e-book que apresentam benefícios da prática de dança na promoção da saúde e a importância da dança na reabilitação. Texto intercalado com desenhos de várias cores representando pessoas de várias idades e condições corporais dançando e ouvindo música.



Fig. 5. Páginas 15 e 16 do e-book. Fonte: Elaboração Própria.

Para todos verem: imagem das páginas do e-book que apresentam recomendações e cuidados para o início da prática de dança para pessoas dos grupos de risco. Fundo bege com sombras; ao pé das páginas, imagens de tabelas com dados numéricos (pressão arterial e Escala de esforço de Borg); e desenhos de pessoas de várias idades e etnias dançando.



Fig. 6. Páginas 19 e 20 do e-book. Fonte: Elaboração Própria.

Para todos verem: imagem das páginas do e-book que apresentam um convite para começar a prática de dança, além dos *links* para acesso às *playlists* das músicas utilizadas nas coreografias nas plataformas *Youtube* e *Spotify*. Fundo bege com sombras; e desenhos coloridos de pessoas dançando.



Fig. 7. Páginas 23 e 24 do e-book. Fonte: Elaboração Própria.

Para todos verem: imagem das páginas do e-book que apresentam indicações de outros projetos disponíveis online para prática de dança na promoção de saúde e um *QR-code* com *link* para acesso ao acervo de arquivos dos artigos utilizados para elaboração do e-book. Fundo azul claro com círculos róseos e brancos.



Fig. 8. Página 25 do e-book. Fonte: Elaboração Própria.

Para todos verem: imagem da página final do e-book com um aviso importante: o material não substitui o parecer médico profissional e é necessário consultar um médico para tratar de assuntos relativos à saúde. Fundo azul claro com círculos róseos e brancos.



Fig. 9. Capa do e-book. Fonte: Elaboração Própria.

Para todos verem: Imagem de um livro, um celular e um tablet com a capa do e-book.

4. Considerações finais

A dança, enquanto atividade artística expressada pela prática corporal, apresenta grande potencial de promoção da saúde e bem-estar. Pode ser proposta como atividade de condicionamento e reabilitação, desde que orientada por profissionais sensibilizados e capacitados a este foco. O e-book “COVID LONGA & DANÇA” pretende contribuir com os esforços de toda a comunidade científica para o acompanhamento e reabilitação desta importante condição de saúde; e posiciona o profissional de dança como integrante consciente, informado e participativo da equipe multidisciplinar em saúde que atende à comunidade.

A COVID-19 surge no início do século XXI como patologia infectocontagiosa de circulação potencialmente permanente, e um prolongamento sintomático altamente debilitante, a COVID longa. Propomos a dança como prática efetiva, segura e aprazível como parte do programa de reabilitação de pessoas acometidas por esta síndrome.

O conjunto de informações científicas sobre a COVID-19 tem evoluído rapidamente. É fundamental que as recomendações da prática de dança neste contexto sejam atualizadas e replanejadas à luz dos novos achados trazidos pela prática baseada em evidências.

Referências

CANAS, L. *et al.* Profiling post-COVID syndrome across different variants os SARS-CoV-2. **medRxiv – The preprint server for Health Sciences**, jul. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1101/2022.07.28.22278159>.

DAUGHERTY, S. *et al.* SARS-CoV-2 infection and risk of clinical sequelae during the post-acute phase: a retrospective cohort study. **medRxiv – The preprint server for Health Sciences**, mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1101/2021.03.12.21253448>.

DI STEFANO, V. *et al.* Significant reduction of physical activity in patients with neuromuscular disease during COVID-19 pandemic: the long-term consequences of quarantine. **Journal of Neurology**, v. 268, n. 1, p. 20-26, jul. 2021. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32661716/>.

EÖRY, A. *et al.* Physical Exercise as a Resilience Factor to Mitigate COVID-Related Allostatic Overload. **Psychotherapy and Psychosomatics**, v. 90, n. 3, p. 200-206, mar. 2021. Disponível em: <https://www.karger.com/Article/Abstract/514331>.

2363

GRASSER, L. R.; JAVANBAKHT, A. Virtual Arts and Movement Therapies for Youth in the Era of COVID-19. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 60, n. 11, p. 1334-1336, 2021. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34246787/>.

HUMPHREYS, H. *et al.* Long COVID and the role of physical activity: a qualitative study. **BMJ Open**, v. 11, n. 3, 2021. Disponível em: <https://bmjopen.bmj.com/content/11/3/e047632>.

IMHOFF, A.; ESPREGUEIRA-MENDES, J.; CLATWORTHY, M.; COHEN, M.; PIEDADE, S. **The Sports Medicine Physician**. 1. Ed. Berlin, Germany: Springer International Publishing, 2019.

LIMA, C. *et al.* Idosos e a dança: uma revisão sistemática da literatura. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 3, p. 108-120, set./dez. 2020.

PALTRINIERI, S. *et al.* Beyond Lockdown: The Potential Side Effects of the SARS-CoV-2 Pandemic on Public Health. **Nutrients**, v. 13, n. 5, p. 1600, mai. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/nu13051600>.

Gracielen Cardoso (UFRGS)
E-mail: gracielen.cn@gmail.com
Graduanda de Licenciatura em Dança.

Mariana Wolffenbuttel (UFRGS)
E-mail: mariw_1988@yahoo.com.br
Graduanda de Licenciatura em Dança.

Izabela Luchese Gavioli (UFRGS)
E-mail: izabela_lg@hotmail.com
Médica especialista em Medicina Interna, Reumatologia e Medicina do Esporte (CRM-RS 19988). Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). DRT Dança 3710/bailarina; SATÉD-RS 6011; ASGADAN 0030.

2364

O balé clássico e as relações com área da saúde no século XXI: mapeamento em construção

Heloisa Suzano de Almeida (UERJ)
Mariana Matos (UERJ)

Comitê Temático Interfaces da Dança com a Educação Somática e a Saúde

Resumo: O balé clássico e sua técnica vêm sendo impactados pelas grandes transformações sociais pelas quais estamos passando no século XXI. Esse estudo tem como objetivo expor os dados iniciais de uma investigação maior sobre como vem se apresentando o diálogo entre o balé clássico e sua técnica com o mundo acadêmico/científico, em especial com a área da saúde. Este amplo levantamento pretende ajudar a identificar o que a literatura aponta sobre balé e saúde e contribuir para futuras pesquisas sobre essa dança secular. Para tal foi realizada uma busca em março de 2022 nas seguintes bases de dados: *PUBMED (MEDLINE)*, *EMBASE*, *CINAHL*, *SPORTDiscus*, *Scopus*, *PEDro*, *Web of Science*, *Scielo* e *BVS (LILACS)* com o termo “*Ballet*” e seus sinônimos com o mínimo de filtros. Foram encontrados 12.699 artigos no período entre 1899 e 2022. Destes foram categorizados 2.232 como pertencentes à área da saúde entre os anos de 2001 e 2021. A partir desses dados os artigos relacionados com a área da saúde serão analisados e passarão por novas categorizações para dar continuidade a investigação. Espera-se contribuir para a área da Dança e de outras práticas corporais ao oferecer informações sobre como o balé clássico e sua técnica vêm se relacionando e contribuindo para a construção do conhecimento científico no século XXI.

Palavras-chave: BALÉ CLÁSSICO. TÉCNICA DO BALÉ CLÁSSICO. SAÚDE.

Abstract: Classical ballet and its technique are being impacted by the great social transformations we are going through in the 21st century. This study aims to expose the initial data of a larger investigation on how the dialogue between classical ballet and its technique has been presented with the academic/scientific world, especially with the health area. This broad survey aims to help identify what the literature points out about ballet and health and contribute to future research on this secular dance. For this, a search was carried out in March 2022 in the following databases: *PUBMED (MEDLINE)*, *EMBASE*, *CINAHL*, *SPORTDiscus*, *Scopus*, *PEDro*, *Web of Science*, *Scielo* and *BVS (LILACS)* with the term “*Ballet*” and its synonyms with minimal filters. A total of 12,699 articles were found in the period between 1899 and 2022. Of these, 2,232 were categorized as belonging to the health area between the years 2001 and 2021. From these data, articles related to the health area will be analyzed and will undergo new categorizations to continue the investigation. It is expected to contribute to the area of Dance and other body practices by offering information on how classical ballet and its technique have been relating and contributing to the construction of scientific knowledge in the 21st century.

Keywords: CLASSICAL BALLET. BALLET TECHNIQUE. HEALTH.

1. O ballet clássico no século XXI

O mundo do século XXI passa por grandes transformações, tais como a grande aceleração da globalização, popularização da internet e das redes sociais, pandemia, guerras, que têm afetado a cultura, a arte, a ciência e a educação. A dança balé clássico e sua técnica, que estão presentes no mundo ocidental há mais de três séculos, também são impactadas por essas alterações. Novos fenômenos vêm emergindo no campo da dança, de modo que, ora o balé clássico e sua técnica influenciam as práticas de outros campos do saber, ora esses outros campos as influenciam.

Em relação à técnica do balé clássico pode-se observar que ela vem sendo utilizada para além da preparação de profissionais da área e para “dar uma boa postura” para as meninas de classes abastadas economicamente, como era até o final do século XX. Outrossim, esse treinamento também vem sendo empregado para pessoas que querem, simplesmente, praticar essa dança de forma social com objetivos mais relacionados com a realização de desejos, prazer, bem-estar e saúde (ALMEIDA; CANDIDO; ASSIS, 2015), (OLIVEIRA; LOPES, 2020), (PINES; GILES, 2020). Vemos também o mundo *fitness* se apropriar do termo balé para criar métodos de treinamento físico apoiados nos exercícios preparatórios da técnica do balé clássico associados ao imaginário romântico da bailarina¹. Outro fenômeno recente é a entrada do treinamento físico como auxiliar na preparação dos bailarinos profissionais, o que não era considerado uma possibilidade real até o início do século XXI (BITTAR; WYON; FIGUEIREDO; BROWN *et al.*, 2021). No universo da reabilitação percebe-se também a entrada da técnica e do imaginário da dança balé clássico em tratamentos para pessoas com dificuldades motoras, além de um aumento significativo de pesquisas acadêmicas sobre o assunto, como por exemplo o balé clássico e sua técnica sendo uma das muitas outras danças oferecidas como complementar no tratamento de pessoas com doença de Parkinson (DE ALMEIDA; PORTO; PORRETTI; LOPES *et al.*, 2020).

¹ Dois exemplos desse universo emergente: Power Ballet Original: Método criado em 2010 pela educadora física Mariana Matos que une os fundamentos do balé clássico, pilates, ginástica localizada e treinamento funcional que visa melhorar o condicionamento físico.

Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCf5zPayjTvoxWcnuZ9x9w/about> ou <https://www.instagram.com/powerballetoriginal/>.

Ballet fitness: Método idealizado por Betina Dantas, onde são realizadas aulas de exercícios funcionais e aeróbios, unindo passos básicos do balé clássico. Disponível em: <https://www.balletfitness.com.br>.

Em praticamente todos os países da Europa Ocidental e em grande parte dos países das Américas essa dança e seu treinamento têm apoio institucional e governamental, tanto para as companhias profissionais, como para a formação profissional dos futuros bailarinos nas Escolas de dança oficiais. No Brasil, segundo Teixeira (TEIXEIRA, 2012), das 15 companhias de dança públicas existentes em 2012, as quatro primeiras, que nasceram com este perfil, utilizavam (e utilizam) a técnica do balé clássico no treinamento de seus bailarinos; a saber: Ballet do Theatro Municipal do Rio de Janeiro na cidade do Rio de Janeiro, Balé da Cidade de São Paulo na cidade de São Paulo, Ballet Teatro Guaíra na cidade de Curitiba e Companhia de Dança do Palácio das Artes na cidade de Belo Horizonte. Esses grupos de profissionais da dança são chamados de variadas formas:

[...] além de corpo de baile, companhia pública, companhia oficial, elas são também chamadas de companhias estáveis, corpos estáveis - expressões mais recorrentes para designar equipamentos artísticos ou culturais pertencentes ao âmbito da administração pública. Nessas designações, tem-se a impressão de que há uma estabilidade que se associa ao vínculo dos artistas à questão trabalhista [...] (TEIXEIRA, 2012)

Importante destacar que essas companhias mantêm vínculos com Escolas oficiais de dança que também têm algum tipo de relação com a administração pública.

Portanto, por ser uma dança com um treinamento específico que tem uma representação institucional importante no Brasil e no mundo ocidental consideramos pertinente que mais informações e dados sejam disponibilizados e organizados para um maior aprofundamento sobre esse universo. Emergem as seguintes perguntas: Como o balé clássico e sua técnica tangenciam e são tangenciadas pelas outras áreas do saber acadêmico/científico no século XXI? Como essa dança se relaciona com a área da saúde no século que vivemos?

Nossa hipótese é a de que existem vários pontos de tangenciamento entre a dança balé clássico e sua técnica com outras áreas do saber acadêmico/científico, principalmente com a área da saúde. Acreditamos que um levantamento desse porte pode ajudar a identificar essas relações e contribuir para futuras pesquisas sobre essa dança secular.

Este estudo tem como objetivo expor os dados iniciais de como vem se apresentando o diálogo entre o balé clássico e sua técnica com a área da saúde no

século XXI, e que farão parte um levantamento maior sobre as relações entre essa dança e o mundo acadêmico/científico.

2. Método

Esta pesquisa foi registrada no site *Open Science Framework* (OSF) (FOSTER; DEARDORFF, 2017) e a revisão de Escopo seguirá as recomendações da extensão do PRISMA para Revisões de Escopo (PRISMA/ScR). (TRICCO; LILLIE; ZARIN; O'BRIEN *et al.*, 2018)

A busca dos artigos já foi realizada nas seguintes bases de dados: *PUBMED (MEDLINE)*, *EMBASE*, *CINAHL*, *SPORTDiscus*, *Scopus*, *PEDro*, *Web of Science*, *Scielo* e *BVS (LILACS)* com o termo “*Ballet*” e seus sinônimos com o mínimo de filtros. A utilização deste termo único, *Ballet*, se justifica por este estudo ser parte de um levantamento maior que busca visualizar todas as categorias que irão aflorar.

Os artigos foram enviados para o aplicativo *Rayyan* (Rayyan---a web and mobile app for systematic reviews, 2016) onde foram realizadas as seguintes ações: a remoção dos estudos duplicados, a seleção dos estudos e a categorização desses estudos em área da saúde (*health*) e fora da área da saúde (*no health*)².

A seleção, separação e a categorização foram feitas por dois revisores de forma independente. Para desempatar sobre a categorização de alguns estudos um terceiro pesquisador será convidado.

3. Resultados parciais

Como apresentado no fluxograma abaixo, foram encontrados 12.699 artigos utilizando o termo *Ballet* e seus sinônimos³ que foram enviados para o aplicativo *Rayyan* (Rayyan - a web and mobile app for systematic reviews, 2016).

Dentro do aplicativo foram detectados 5.202 artigos duplicados e destes foram recuperados 1.668. Assim 9.165 ficaram para serem analisados.

Destes 9.165 foram retirados os 3.474 artigos anteriores à 2001, já que o objetivo desta pesquisa é fazer inicialmente um levantamento dos estudos referentes

² Optamos por escrever os termos em língua inglesa para caso tenhamos parcerias internacionais.

³ Na apresentação dos resultados serão apresentados os termos utilizados para cada base de dados. Exemplo da PUBMed: Ballet[MeSH Terms] AND (clinicaltrial[Filter] OR meta-analysis[Filter] OR randomizedcontrolledtrial[Filter] OR review[Filter] OR systematicreview[Filter]).

ao século XXI. Foram retirados também os 60 artigos referentes a 2022, já que o ano ainda não foi finalizado, totalizando 3.534. Ficaram 5.631 artigos relativos aos anos entre 2001 e 2021 para serem separados em duas categorias referentes à área da saúde, denominado “*health*” e fora da área da saúde, denominado “*no health*”.

Emergiram 2.232 artigos que foram classificados como da área da saúde (*health*), e 2.446 que foram classificados como fora da área da saúde (*no health*). Porém, 175 artigos, nessa primeira leitura, ficaram como pertencentes às duas categorias por terem características de ambas. A decisão final da categorização desses 175 estudos vai ficar a cargo de um terceiro avaliador experiente que irá finalizar essa primeira etapa. Finalmente, os 778 artigos que não tratavam sobre o balé clássico como dança de pessoas (*it's not about ballet*) foram excluídos⁴. Portanto, até agora na área da saúde (*health*) temos 2.407 estudos para serem categorizados por tipo de estudo. Ver o fluxograma da Figura 1.

⁴ Artigos excluídos porque o termo *ballet* aparecia das formas a seguir: autores com sobrenome *Ballet*, como dança de moléculas e outras estruturas de outras áreas para designar uma espécie de coreografia, como métodos na engenharia são chamados de *Ballet* ou Bale, como fases de alguns tipos de câncer (Ballet IIIb em câncer de mama) entre outros.

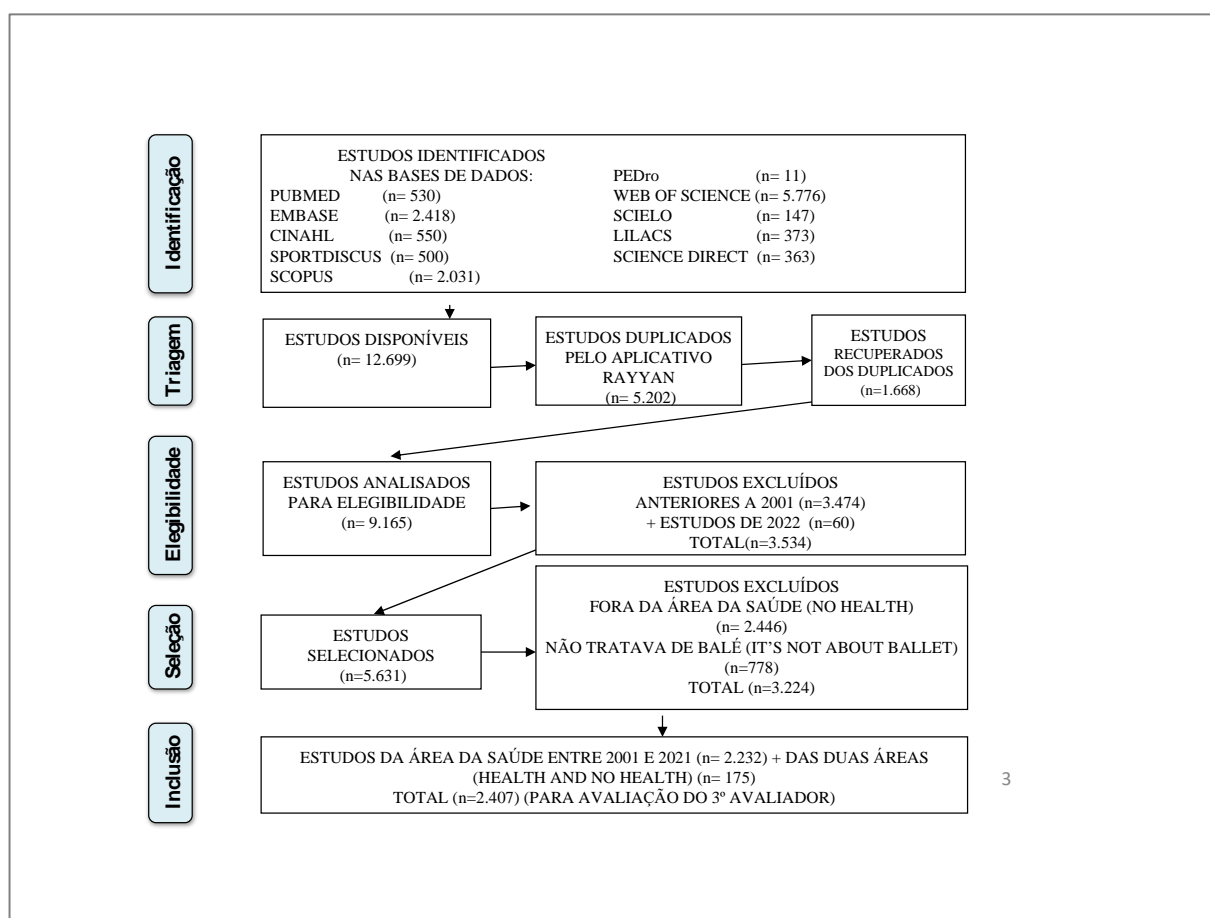


Fig. 1. Fluxograma do processo de identificação, triagem, elegibilidade, seleção e inclusão que utilizamos para construir este estudo

Outra observação que fizemos está expressa na tabela 1 na qual é possível notar que o número de estudos sobre o balé clássico foi aumentando até o ano de 2019 e que entre os anos de 2020 e 2021 ocorreu uma diminuição, provavelmente por causa da pandemia do Coronavírus. Ver Tabela 1

Já nos quatro gráficos das figuras podemos visualizar: na figura 2 a quantidade total de estudos de 5.631 entre 2001 e 2021; na figura 3 a quantidade de estudos categorizados como pertencentes à área da saúde entre 2001 e 2021 no total de 2.232; na figura 4 a quantidade de estudos categorizados como pertencentes à área da saúde e não saúde entre 2001 e 2021 no total de 175, que ainda vão passar pela análise de um terceiro avaliador, e finalmente a figura 5 apresenta a quantidade de estudos excluídos por não terem relação com a dança ou a técnica do balé clássico entre 2001 e 2021 no total de 778 estudos.

Tabela 1. Tabela contendo os dados como ano, número de estudos, estudos categorizados como da área da saúde, não saúde, das duas áreas, os que não tratavam de balé e o total.

Ano	Nº de estudos	Saúde	Não saúde	Saúde e Não Saúde	Não trata de balé	Total
2001	133	28	83	8	14	133
2002	165	47	101	5	12	165
2003	166	39	108	3	16	166
2004	184	60	105	3	16	184
2005	215	70	121	1	23	215
2006	215	61	128	5	21	215
2007	165	58	79	2	26	165
2008	222	96	98	8	20	222
2009	217	84	93	5	35	217
2010	219	98	70	5	46	219
2011	271	114	88	10	59	271
2012	245	95	95	12	43	245
2013	278	125	102	7	44	278
2014	293	149	99	8	37	293
2015	295	129	117	5	44	295
2016	324	145	114	14	51	324
2017	393	151	178	12	52	393
2018	405	136	182	9	78	405
2019	437	184	187	19	47	437
2020	392	172	147	24	49	392
2021	397	191	151	10	45	397
Total	5.631	2.232	2.446	175	778	4.853

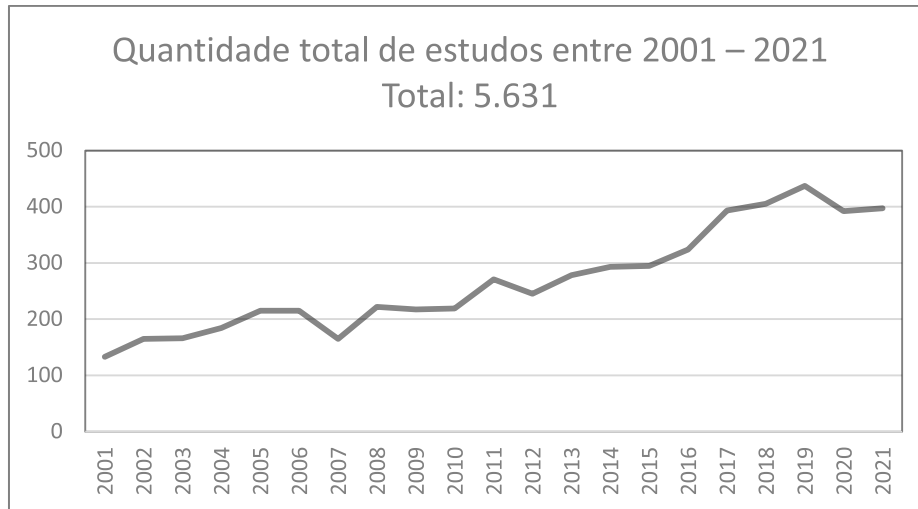


Fig. 2. Total de estudos entre 2001-2021

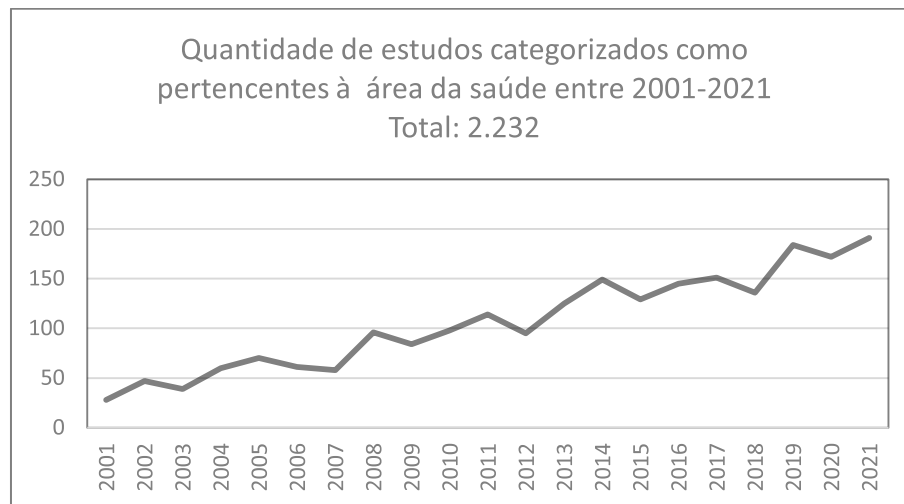


Fig. 3. Estudos da área da saúde entre 2001-2021

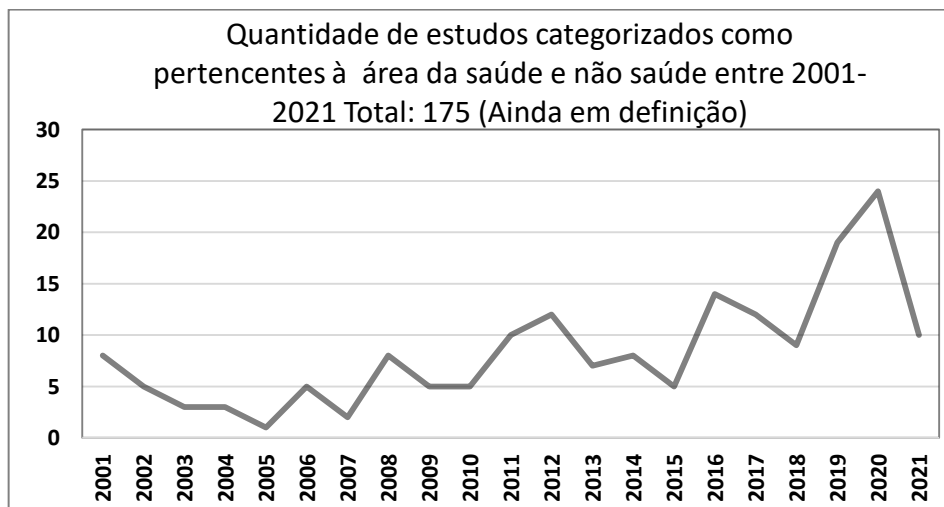


Fig. 4. Estudos ainda em definição como pertencentes tanto à área da saúde
Como a da não saúde entre 2001-2021

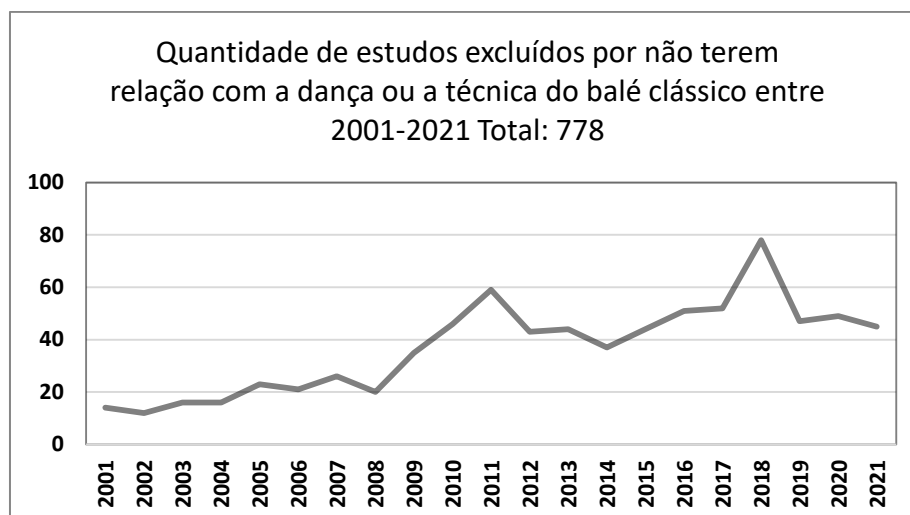


Fig. 5. Estudos excluídos entre 2001-2021 que não tinham relação com o balé clássico

A pretensão agora é, depois da avaliação do terceiro revisor, separarmos os artigos por tipo de estudo para as respectivas revisões e dar continuidade ao trabalho que ainda tem um longo caminho a trilhar. Esperamos que a pesquisa possa contribuir para a área da dança, de outras práticas corporais e oferecer informações fidedignas sobre como o balé clássico e sua técnica vêm contribuindo para o saber científico. Compreender melhor o que já foi e o que está sendo pesquisado sobre essa dança, como está sendo pesquisado e com que qualidade, pode permitir encontrar novas lacunas e “colocar novos tijolinhos” para a nossa área de saber.

Referências

ALMEIDA, H.; CANDIDO, C.; ASSIS, M. Alguns sentidos da dança clássica para mulheres adultas: avanço ou retrocesso? In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/ CONBRACE e Congresso Internacional de Ciências do Esporte/ CONICE, 19/ 6, 2015, Vitória - ES. **Anais [...]**, Vitória: 2015, p. 1-12.

BITTAR, A.; WYON, M.; FIGUEIREDO, V.; BROWN, D. *et al.* **Guia de Medicina & Ciência da Dança: Da Rede Brasil-Reino Unido em MCD.** Editora Kelps, 2021.

DE ALMEIDA, H. S.; PORTO, F.; PORRETTI, M.; LOPES, G. *et al.* Effect of Dance on Postural Control in People with Parkinson's Disease: A Meta-Analysis Review. **J Aging Phys Act**, 29, n. 1, p. 130-141, 07 31 2020.

FOSTER, E. D.; DEARDORFF, A. Open Science Framework (OSF). **Journal of the Medical Library Association : JMLA**, 105, n. 2, p. 203-206, 2017.

OLIVEIRA, V. M. M. D.; LOPES, J. S. Motivação para a prática de balé clássico por mulheres adultas. **Rev. bras. ativ. fís. saúde**, 25, p. 1-6, 2020/09 2020.

PINES, R.; GILES, H. Dancing while aging a study on benefits of ballet for older women. **Anthropology and Aging**, 41, n. 1, p. 83-94, 2020. Article.

Rayyan---a web and mobile app for systematic reviews. **Systematic Reviews**, 5, n. 1, p. 210, 2016.

TEIXEIRA, A. C. E. **A midiatização das companhias oficiais de dança no Brasil: ecos de comunicação entre público e privado**. 2012. 126f. (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Programa em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

TRICCO, A. C.; LILLIE, E.; ZARIN, W.; O'BRIEN, K. K. *et al.* PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. **Annals of internal medicine**, 169, n. 7, p. 467-473, 2018.

Heloisa Suzano de Almeida (UERJ)

Email: helosuzano@gmail.com

Doutoranda e bolsista da CAPES pelo PPGCEE/UERJ

Mestre pelo PPGCEE/UERJ

Licenciada em Dança pela UCAM/RJ

Graduada em Fisioterapia pela UCB/DF

Mariana Matos (UERJ)

E-mail: mariana.i.matos@gmail.com

Doutoranda e Mestre pelo PPGCEE/UERJ

Licenciatura em Educação Física pela UNESA/RJ

Formação técnica em Dança pela EDMO/RJ

2374

Dançando em casa durante a quarentena: considerações para estrutura da sessão, condicionamento aeróbio e segurança

Josianne Rodrigues-Krause (UFRGS)

Gabriela Cristina dos Santos (UFRGS)

Comitê Temático Interfaces da Dança com a Educação Somática e a Saúde

Resumo: A dança foi recomendada como uma possível forma de atividade física para ser realizada em casa durante o período de quarentena da pandemia COVID-19, devido ao fato de contribuir para redução do comportamento sedentário e manutenção da saúde física e mental em diferentes faixas-etárias. No entanto, durante este período, ainda não haviam recomendações teórico-práticas descritas para realização de aulas de dança seguras e eficientes do ponto de vista do condicionamento físico, tanto para saúde da população em geral, quanto para bailarinos de diferentes níveis técnicos e estilos de dança. Dessa forma, o objetivo desse artigo foi dar suporte teórico-prático para profissionais da dança, da educação física e outros profissionais da saúde a guiar a prática de dança no ambiente domiciliar. Métodos: A partir de uma revisão de literatura (bases de dados Pubmed e Embase, e livros específicos da área) que abrangeu as temáticas de dança e saúde para populações especiais, bem como a prática de dança em nível recreacional, preparatório e profissional em diferentes faixas-etárias, este artigo foi dividido em três sessões principais: i) Estrutura de uma sessão de dança (aquecimento, parte específica e volta à calma); ii) Condicionamento aeróbio (seleção musical, intensidade/duração/frequência de exercício, considerações pedagógicas); iii) Segurança (considerações gerais e doenças crônicas). Por fim, uma proposta prática de sessão de dança para o ambiente domiciliar foi apresentada. Resultados: Uma sessão de dança realizada em casa deve durar aproximadamente de 40-50 min, incluindo aquecimento, uma parte específica para realização de rotinas de dança, e volta à calma. Para fins de contribuir com a manutenção do condicionamento aeróbio, as sessões de dança em casa devem ser realizadas pelo menos duas vezes por semana, em intensidade moderada de exercício. Os elementos básicos para construir uma rotina/coreografia de dança são pernas, braços e estilo. Os movimentos das pernas devem ser de baixo-moderado impacto na sua maioria. As famílias de movimento devem ser combinadas para construir rotinas de dança simétricas e assimétricas (figura 1). O uso dos braços eleva a demanda cardiorrespiratória dos movimentos de dança. Taxas de exercício/recuperação de 1:1 e músicas entre 125-140 batidas por min são recomendadas para um trabalho aeróbio de moderada intensidade. Exercícios baseados em movimentos de dança também podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade funcional em populações especiais. Os movimentos de dança devem ser realizados em amplitude de movimento confortável, e o ambiente domiciliar deve ser previamente preparado para uma prática segura. O uso dos braços nas rotinas coreográficas, bem como o impacto dos movimentos deve ser reduzido na presença de doenças crônicas. Conclusões: A prática de dança em casa foi encorajada durante períodos de distanciamento social, sendo uma opção para complementar o volume total de treinamento aeróbio de 150-300 min/semana recomendado por organizações de saúde.

2375

Palavras-chave: DANÇA. ATIVIDADE FÍSICA. CONDICIONAMENTO CARDIORRESPIRATÓRIO. SAÚDE. EXERCÍCIO EM CASA.

Abstract: Dancing has been recommended as a suitable home-based physical activity during the quarantine period associated with the COVID-19 pandemic. Dancing can reduce sedentary behaviour, and thereby maintain physical and emotional health. The aim of this article was to provide support to dance, fitness, and/or other health professionals in guiding individuals wishing to practice dancing activities at home. By considering dancing as a strategy to increase levels of physical activity at home, this article is divided into three sections: i) the structure of a dance session, ii) elements of aerobic fitness, and iii) safety considerations. A home setting dance session lasts ~40-50min, including the warm-up, the specific dancing activities, and the cool-down. The session should be practiced at least twice/week, at moderate intensity. The basic elements for choreographing a dance routine are leg and arm movements, and style. Leg activity should include mostly low-moderate impact movements. Type of movements should be combined to build up symmetrical and asymmetrical routines. The use of the arms increases aerobic demands. An exercise-to-rest ratio of 1:1 and songs of 125-140 beats per minute provide a moderate intensity aerobic workout. For safe practice, dancing should be performed within a comfortable range of motion, in a properly prepared home environment. Arm use and level of impact should be reduced in individuals with chronic diseases. In conclusion, dancing should be encouraged at home during social distancing periods, in combination with traditional forms of aerobic training, to attain the minimum 150-300 min/week of aerobic exercise recommended by health organisations.

Keywords: DANCE. PHYSICAL ACTIVITY. CARDIORESPIRATORY FITNESS. HEALTH. HOME-BASED EXERCISE.

1. Introdução

A dança tem sido recomendada como uma possível forma de atividade física para ser realizada em casa durante o período de quarentena da pandemia COVID-19, devido ao fato de contribuir para redução do comportamento sedentário e manutenção da saúde física e mental (JIMÉNEZ-PAVÓN *et al.*, 2020). No entanto, ainda não há recomendações teórico-práticas descritas para realização de aulas de dança seguras e eficientes do ponto de vista do condicionamento físico, tanto para saúde da população em geral, quanto para bailarinos de diferentes níveis técnicos e estilos de dança. Dessa forma, o objetivo desse artigo foi dar suporte teórico-prático para profissionais da dança, da educação física e outros profissionais da saúde a guiar a prática de dança no ambiente domiciliar.

2. Métodos

A partir de uma revisão de literatura (bases de dados Pubmed e Embase, e livros específicos da área) que abrangeu as temáticas de dança e saúde para populações especiais, bem como a prática de dança em nível recreacional, preparatório e profissional em diferentes faixas-etárias, este artigo foi dividido em três sessões principais: I) Estrutura de uma sessão de dança (aquecimento, rotinas de dança e volta à calma); II) Condicionamento aeróbio (seleção musical, intensidade/duração/frequência de exercício); III) Segurança.

I) Estrutura de uma aula de dança

A duração de uma sessão de dança em casa pode ser entre 40 e 60 min, incluindo três partes: aquecimento, parte específica e volta à calma. Cada uma dessas partes tem objetivos e elementos específicos.

Aquecimento: é a primeira parte de uma sessão de dança, com duração entre 5 e 10 min. Do ponto de vista fisiológico, o objetivo do aquecimento é aumentar a temperatura corporal, a frequência cardíaca e o fluxo sanguíneo para os músculos ativos. Do ponto de vista psicomotor, é trazer a concentração do aluno para a aula, bem como a postura e os passos básicos para o desenvolvimento da coordenação motora durante a sessão de dança. Os movimentos utilizados no aquecimento devem ser de baixo impacto, envolvendo grandes grupos musculares (ex. quadríceps, isquiotibiais, peitoral, etc.), realizados em uma amplitude de movimento confortável. Marchas, balanceios, alongamentos dinâmicos, dentre outros, podem ser utilizados, em intensidade leve-moderada (RODRIGUES-KRAUSE *et al.*, 2018). Evitar alongamentos estáticos de longa duração e movimentos balísticos no aquecimento, pois podem prejudicar a produção de força e induzir fadiga muscular precoce, principalmente em alunos iniciantes (LIMA *et al.*, 2016).

Parte específica: o objetivo dessa parte da aula é o desenvolvimento de sequências coreográficas, com duração entre 20 e 30 min. Elementos básicos para desenvolver uma sequência coreográfica incluem o uso das pernas, dos braços, direções, giros e estilo (AAGAARD, 2014). Em uma aula de dança no ambiente domiciliar, recomenda-se trabalhar principalmente com o uso das pernas, braços e estilo para construir as rotinas de dança. Primeiramente, deve-se introduzir os movimentos a serem realizados com as pernas, prioritariamente os de baixo-moderado impacto,

isto é, mantendo-se sempre um pé em contato com o solo (mambos, abre e junta, elevações de joelho, etc.). As combinações de movimento podem ser simétricas ou assimétricas. Por exemplo, em um bloco musical de 32 tempos, uma combinação de movimentos de 16 tempos pode ser realizada começando pelo lado direito, e exatamente a mesma combinação de 16 tempos pode ser realizada começando pelo lado esquerdo. Uma combinação assimétrica utiliza sequências de movimentos sempre diferentes ao longo do bloco musical. Após o domínio das combinações de movimento com as pernas, pode-se introduzir o uso dos braços, que intensifica o trabalho cardiovascular, e também a aumenta a complexidade coreográfica. Agregar estilo aos passos básicos deve ser a última etapa do processo pedagógico, por exemplo, com o uso isolamentos articulares específicos: isolamentos de quadril das danças latinas, de ombros, cotovelos e pulsos das danças urbanas, da caixa torácica das danças afro, etc. Variações nas contagens da música, o uso de poses, do chão, dentre outros, também são elementos que podem ser utilizados para agregar estilo às sequências coreográficas. O uso das direções pode ser limitado pelo espaço físico do ambiente domiciliar, e o uso dos giros deve ser cauteloso, priorizando aqueles com base na marcha. Piruetas devem ser realizadas por aqueles praticantes com experiência prévia em dança.

Volta à calma: é a última parte da sessão, com duração entre 5 e 10 min. Os objetivos são diminuir a temperatura corporal e a frequência cardíaca, reduzir o nível de euforia, bem como alongar os principais músculos trabalhados. Movimentos de baixo impacto, músicas com andamento mais lento que as demais partes da aula, e amplitude de movimento reduzida devem ser utilizadas (GARBER, *et al.*, 2011).

II) Condicionamento aeróbio

Usufruir da dança como forma de atividade física para a manutenção e/ou ganhos no condicionamento aeróbio pode ser um desafio, considerando-se os processos pedagógicos necessários para o desenvolvimento das habilidades de dança. Deve buscar um nível ótimo entre o desenvolvimento de características específicas da dança (coordenação, memória, técnica, estilo), e aquelas necessárias para aumentar a demanda cardiorrespiratória e o gasto energético (duração e intensidade de exercício). Para uma sessão de dança em casa, nós destacamos dois pontos a serem considerados para induzir estímulos cardiorrespiratórios

2378

mínimos: seleção musical e, duração, intensidade e frequência das sessões de dança.

Seleção musical: a música é parte essencial de uma sessão de dança, pois além de ser um fator motivacional, está ligada a efeitos ergogênicos durante o exercício, como maior economia de movimento e reduzida percepção de fadiga (KARAGEORGHIS; PRIEST, 2012). Músicas entre 125 e 140 batidas por minuto (BPM) já foram associadas a consumo de oxigênio (VO_2) e frequência cardíaca correspondentes a exercício aeróbio de intensidade moderada-vigorosa em indivíduos saudáveis fisicamente ativos (KARAGEORGHIS; PRIEST, 2012). Para sessões de dança, músicas de andamento rápido (130-160 BPM) podem ser alternadas com músicas de andamento lento-moderado (90-120 BPM), como um treinamento aeróbio intervalado. Outra opção é aumentar gradualmente o andamento das músicas durante a aula, começando-se entre 90 e 120 BPM no aquecimento, e progredindo-se para 125 a 140 BPM na parte específica. Músicas de *Funk*, *Hip-hop* e *Reggaeton* são reportadas entre 90-120 BPM, Jazz entre 100-130 BPM, e dança aeróbica entre 130-160 BMP (AAGAARD, 2014).

Duração, intensidade e frequência de exercício: para obter estímulo cardiorrespiratórios mínimos, a sessão de dança deve atingir intensidade moderada-vigorosa (64-90% VO_{2max} , 74-95% FC_{max} , e/ou Borg 14-17), por pelo menos 50% da duração total da sessão (GARBER *et al.*, 2011). Após os alunos atingirem um estágio autônomo para execução das sequências coreográficas, o professor pode manipular as taxas exercício: recuperação (por exemplo, 1:1, isto é, 2 min de dança, 2 min de recuperação), bem como número de repetições das sequências coreográficas, a fim de induzir aumentos na intensidade de exercício durante as sessões de dança. Uma frequência de 2-3x por semana pode auxiliar na manutenção do condicionamento aeróbio, e também ser uma opção de atividade aeróbia complementar para atingir os 150-300 min semanais de exercício aeróbio recomendado pelas organizações de saúde (GARBER *et al.*, 2011).

III) Segurança

Considerações gerais em relação a áreas de risco corporais referem-se, dentre muitas outras, à manutenção das curvaturas naturais da coluna, ao alinhamento dos joelhos e tornozelos, à manutenção de um pé em contato com o solo para impacto moderado pela maior parte da aula, e à realização dos

movimentos em amplitude confortável e segura (AAGAARD, 2014). Para pacientes com doenças crônicas, o uso de medicação deve ser sempre verificado antes do início da sessão de dança. Considerações específicas deve ser feitas de acordo com cada condição clínica. Por exemplo, para aqueles com problemas ósteo-articulares, deve-se atentar para o risco de quedas em movimentos de alto impacto e músicas com andamento rápido. Para aqueles com sobrepeso/obesidade, sequências coreográficas de curta duração e baixo impacto são mais toleráveis. Para aqueles com doenças cardiovasculares, deve-se estar atento a mudanças abruptas na pressão arterial com a elevação dos braços acima da linha dos ombros (BRUYNEEL, 2021).

3. Resultados

Uma sessão de dança realizada em casa deve durar aproximadamente de 40-60 min, incluindo aquecimento, uma parte específica e volta à calma. Para fins de contribuir com a manutenção do condicionamento aeróbio, as sessões de dança em casa devem ser realizadas pelo menos duas vezes por semana, em intensidade moderada de exercício. Os elementos básicos para construir uma sequência coreográfica são pernas, braços e estilo. Os movimentos das pernas devem ser de baixo-moderado impacto na sua maioria. As famílias de movimento devem ser combinadas para construir rotinas de dança simétricas e assimétricas (figura 1). O uso dos braços eleva a demanda cardiorrespiratória dos movimentos de dança. Taxas de exercício/descanso de 1:1 e músicas entre 125-140 batidas por min são recomendadas para um trabalho aeróbio de moderada intensidade. Exercícios baseados em movimentos de dança também podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade funcional em populações especiais. Os movimentos de dança devem ser realizados em amplitude de movimento confortável, e o ambiente domiciliar deve ser previamente preparado para uma prática segura. O uso dos braços nas rotinas coreográficas, bem como o impacto dos movimentos deve ser reduzido na presença de doenças crônicas (GARBER *et al.* 2011; AAGARD, 2014; BRUYNEEL, 2019). A tabela 1 resume considerações gerais para uma sessão de dança em casa.

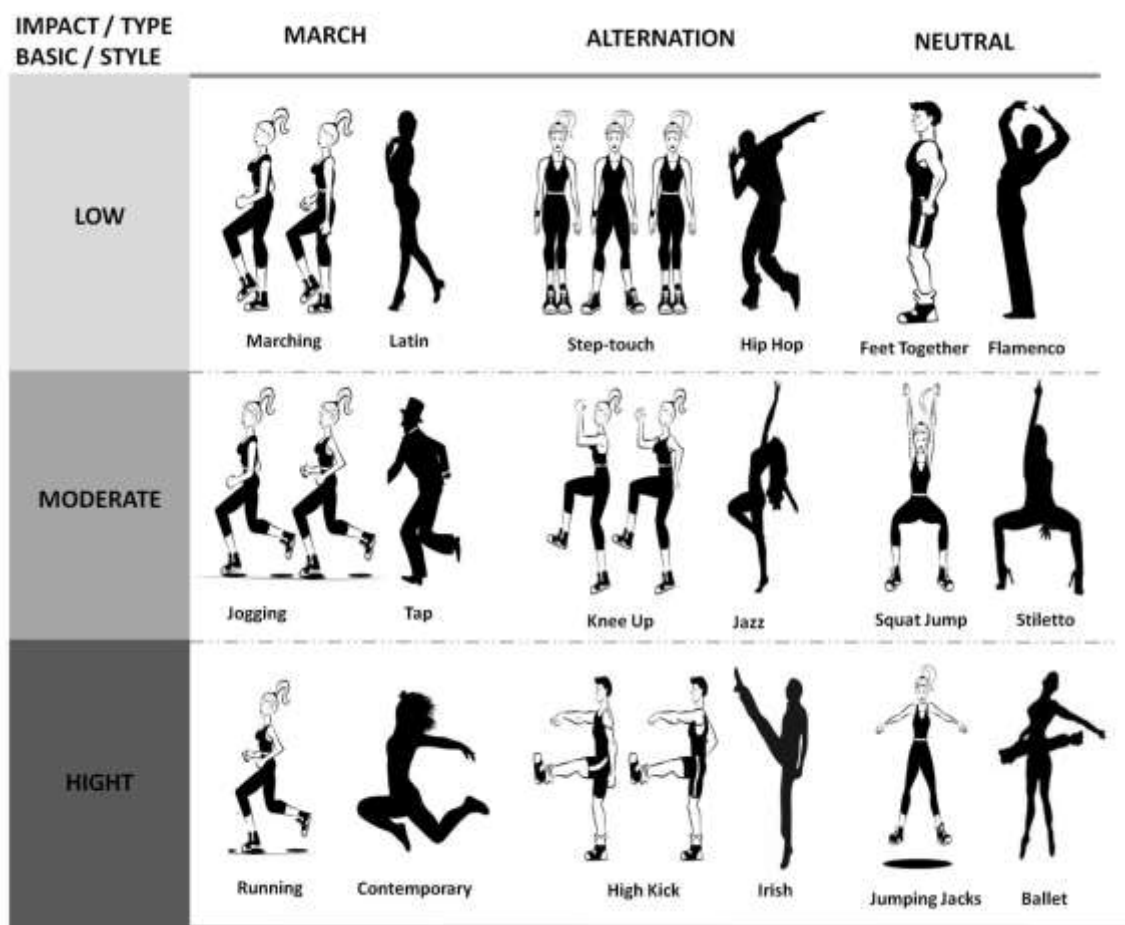


Fig. 1. Passos básicos dos movimentos das pernas, seu nível de impacto, famílias de movimento e identificação com diferentes estilos de dança¹.

Para todos verem: O eixo X descreve as famílias de movimento ilustradas como passo básico com o desenho ilustrativo dos movimentos aeróbicos. As silhuetas representam os mesmos movimentos básicos, mas realizados de acordo um estilo de dança em particular. O eixo Y descreve o nível de impacto dos movimentos.

¹ Figura 1 extraída de Rodrigues-Krause, J. *et al.* Dancing at Home During Quarantine: Considerations for Session Structure, Aerobic Fitness, and Safety. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, v. 92, n 4, 2021. 2381

Table 1.
General Recommendations for a Dance Session at Home (40–50 Min, Two to Three Times/Week)

	Warm-Up	Dancing	Cooldown
Duration (min)	5–10	20–30	5–10
Intensity (RPE), Borg Scale	Light to fairly light (9–11)	Moderate to somewhat hard (12–14)	Very light (8–10)
Songs (BPM)	90–120	120–150	<100
General goal	Increasing body temperature, HR, and blood flow to active muscles	Eliciting aerobic fitness Coordination and style	Reduction of body temperature and HR
Dance moves	Low-impact moves, large muscle groups, comfortable ROM, dynamic stretching, posture, isolations, functionality (balance, locomotion, muscle endurance)	Dance routines/choreography Basic leg steps (marching, kicks, etc.), arms (isolated or associated), and style (hip hop, Latin, Afro, etc.)	Low-impact moves, reduced ROM, slower BPM, deeper stretching, relaxation
Notes	Avoiding long-duration static stretching Participants with diabetes should only start the session if blood glucose is between 110 and 280 mg/dL	Mostly low-moderate-impact steps Monitoring exercise–rest ratio and/or songs' BPM to elicit aerobic fitness Arms should not be raised above the shoulders in the presence of cardiovascular disorders Intermittent short dance routines and low-impact moves are better tolerated by older participants and those with osteoporosis or osteoarthritis Attention to the risk of falling with abrupt changes in music tempo and type of leg movement	Should always be performed; most coronary incidents occur in the recovery period after exercise

Fig. 2. Tabela 1 extraída de Rodrigues-Krause, J. *et al.* Dancing at Home During Quarantine: Considerations for Session Structure, Aerobic Fitness, and Safety. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, v. 92, n 4, 2021.

4. Conclusões

A prática de dança em casa deve ser encorajada durante períodos de distanciamento social, sendo uma opção para complementar o volume total de treinamento aeróbio de 150-300 min/semana recomendado por organizações de saúde. Esse artigo fornece recomendações gerais para a elaboração de uma sessão de dança em casa, entretanto, considerações específicas devem ser feitas individualmente de acordo com a idade, limitações físicas e presença de doenças crônicas nos praticantes.

Referências

AAGARD, M. **Dance Fitness: Fitness Dance: Latin, Funk and Dance Group Exercise.** 1. ed. Lulu, USA, 2014.

BRUYNEEL, A. V. Effects of dance activities on patients with chronic pathologies: scoping review. **Heliyon**, v. 5, n. 7, p. 1-9. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6657024/pdf/main.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2021.

GARBER, C. E. *et al.* American College of Sports Medicine position stand. Quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, and neuromotor fitness in apparently healthy adults: guidance for prescribing exercise. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, v. 43, n. 7, p. 1334-1359, 2011. Disponível em: https://journals.lww.com/acsmmsse/Fulltext/2011/07000/Quantity_and_Quality_of_Exercise_for_Developing.26.asp. Acesso em: 31 jan. 2021.

JIMÉNEZ-PAVÓN, D. *et al.* Physical exercise as therapy to fight against the mental and physical consequences of COVID-19 quarantine: Special focus in older people. **Progress in Cardiovascular Diseases**, v. 63, n. 3, p. 386–388, 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7118448/>. Acesso em: 14 jul. 2021.

KARAGEORGHIS, C. I.; PRIEST, D. L. Music in the exercise domain: a review and synthesis (Part I). **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 5, n. 1, p. 44-66, 2012. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/22577472>. Acesso em: 12 out. 2022.

LIMA, C. D. *et al.* Acute Effects of Static vs. Ballistic Stretching on Strength and Muscular Fatigue Between Ballet Dancers and Resistance-Trained Women. **Journal of Strength and Conditioning Research**, v. 30, n. 11, p. 3220-3227, 2016. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/27548798/>. Acesso em: 12 out. 2022.

RODRIGUES-KRAUSE, J. *et al.* Cardiorespiratory responses of a dance session designed for older women: A cross sectional study. **Experimental Gerontology**, v. 110, p. 139-145, 2018. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/29879448>. Acesso em: 12 out. 2022.

Josianne Rodrigues-Krause (UFRGS)

E-mail: josiannekrause@gamil.com

Doutora em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID), professora e pesquisadora nas áreas de Medicina da Dança e Fisiologia do Exercício para saúde e desempenho.

Gabriela Cristina dos Santos (UFRGS)

E-mail: gabrielacdss@gmail.com

Mestre em Ciências do Movimento Humano (ESEFID), professora e pesquisadora nas áreas de Medicina da Dança e Fisiologia do Exercício para saúde e desempenho.

2383

Expressões-corporais, vocais e narrativas: a composição de memórias com as pacientes da enfermaria psiquiátrica de um hospital universitário

Leda Maria Fonseca Bazzo (Dep. de Fonoaudiologia - IMRS/UFBA)

Comitê Temático Interfaces da Dança com a Educação Somática e a Saúde

Resumo: Este artigo teve por objetivo descrever a experiência de uma oficina corporal desenvolvida numa enfermaria psiquiátrica de um hospital universitário. Em consonância com os preceitos da desospitalização do cuidado em saúde mental e das políticas do SUS para os pacientes em adoecimento psíquico, sublinha-se a importância do acolhimento com as devidas recomendações medicamentosas acompanhar a oferta de terapias para esses pacientes hospitalizados na direção da humanização do cuidado em saúde.

Palavras-chave: ADOECIMENTO PSÍQUICO. CORPO. VOZ. LINGUAGEM. CUIDADO EM SAÚDE.

Abstract: This article aimed to describe the experience of a body workshop developed in a psychiatric ward of a university hospital. In line with the precepts of de-hospitalization of mental health care and the SUS policies for patients with mental illness, the importance of welcoming with the appropriate medication recommendations is underlined to accompany the offer of therapies for these hospitalized patients in the direction of the humanization of the health care.

Keywords: PSYCHIC ILLNESS. BODY. VOICE. LANGUAGE. HEALTHCARE.

1. Introdução

Esse estudo é parte do projeto de extensão sob o título: Expressões-corporais: a composição de memórias com os pacientes da enfermaria psiquiátrica de um hospital Universitário. Completado o tempo de 1 ano, na realização do projeto, há certamente mudanças assim que foi incluído ao título: “Expressões-corporais, **vocais e narrativas** a composição de memórias [...]” . Ainda sabendo que, a voz e a narrativa também são parte do corpo, numa relação epistêmica fenomenológica e, portanto, oposta ao cartesianismo que separa o corpo da mente. Vale a pena essa redundância das partes mesmo quando na compreensão de que tudo é corpo, pois trata-se de mostrar aspectos centrais do projeto em determinados momentos, para uma noção dele em movimento, ou nas suas diferentes fases, em que as pacientes puderam representar o simbólico de maneira específica e, a importância do acompanhamento do facilitador compreender essas nuances.

Trata-se de um projeto de cunho exploratório desenvolvido com a parceria de profissionais dessa enfermaria, como os estudantes de duas residências – uma multiprofissional em saúde outra em psiquiatria. Há o envolvimento também dos profissionais do serviço como psicóloga, assistente social. Mas no que se refere a oficina propriamente dita, contamos com a participação da terapeuta ocupacional nesse percurso de trocas dialógicas. Nosso público alvo são as pacientes internas dessa enfermaria, e que se encontram em sofrimento psíquico agudizado.

Visamos compreender melhor essas mulheres, de diferentes idades e acompanhar suas fases, adolescentes, jovens, adultas e idosas. E também o funcionamento do atendimento desse ambulatório, as terapêuticas proporcionadas ou o campo do cuidado direcionado a essas pacientes. E, concomitantemente a esse cenário, centra-se a ação na oferta da oficina “expressões corporais...” que se encontra em andamento desde agosto de 2021. Assim que, nosso público nas oficinas são mulheres de todas as idades que passaram por algum problema psíquico considerado grave na ocorrência, em geral de algum surto.

O quantitativo de pacientes acolhidas é em número de 15 o que comportam igualmente os leitos disponíveis. Há infelizmente, um represamento da demanda que é bastante grande para esse cuidado, o que representa a escassez de CAPS 24 horas para o acolhimento de pacientes em sofrimento psíquico grave, portanto, chamamos a atenção a esse cuidado negligenciado, que desde a reforma psiquiátrica da década de 80 e 90 apontava para a desinstitucionalização das demandas de hospital psiquiátrico por serviços substitutivos 24 horas ou emergências em saúde mental, fato que não têm se concretizado. Assim, desde já é importante sublinhar essa reflexão crítica nesse artigo, sem no entanto, nos atermos nesse momento, a esse aspecto específico.

Retornando ao público atendido nessa enfermaria, as pacientes têm demandas variadas, a partir de quadros graves de adoecimento psíquico como: psicoses abrindo quadros de esquizofrenias diversas, transtorno de humor, bipolaridade, depressão, tentativa de suicídio, anorexia, catatonia dentre outros.

A hipótese desse estudo é que a intervenção nessa oficina “expressões...” pode auxiliar as pacientes numa organização corporal geral e, portanto, elas podem ganhar uma maior autonomia para gerenciar suas crises e seu quadro clínico.

A oficina é desenvolvida por uma metodologia híbrida, contudo, há 2385
inspiração na antropologia cultural de Clifford Geertz. Nesta buscamos capturar as

singularidades das sujeitas usuárias desta enfermaria, a partir da vivência nesse campo pelo método da etnografia participante. Não aquelas clássicas que separavam o sujeito investigado do pesquisador, mas as pós-estruturalista ou pós-moderna que foram, a bem da verdade derivadas dessas primeiras.

Nessa metodologia participante, pesquisador e sujeitos encontram-se frente a frente sem rótulos, em que as singularidades são trocadas e o campo dos afetos cruzados. Há a necessidade de uma flexibilidade para sair das identidades fixas nossas e das pacientes ou abolir as fronteiras que nos separam, por diferenças sócio-culturais, psíquicas, por diagnóstico fechado etc. Assim que há uma relação respeitosa entre alteridades que é construída a partir de perceber o singular e interno do outro, que se relaciona com o meu/seu, num vínculo afetivo propiciado pela escuta e pelo contato corporal (abraços, beijos, brincadeiras, trocas afetivas). E a oficina de corpo propriamente dita.

A chave é/são a escuta ou as escutas- corporal, vocal e narrativa das pacientes, num treino proprioceptivo do corpo ou numa concepção que se insere na fenomenologia de Husserl, Paul Ricoeur e na de Heidegger que, em poucas palavras, esses filósofos conceberão o outro como uma parte do si mesmo. Existe então, a procura de escutar as pacientes para estarmos em presença viva, e acionar uma intuição mobilizadora na intensão de agir ou compor com o outro.

Nisso há torções ou ampliação dos signos e dos significados, atribuindo novos elementos e combinações nas quais as singularidades bifurcam, ou mesmo, as identidades se dissolvem deixando aquela parte do “eu” inconsciente, latente mais flexível ou disponível para entrar no jogo corporal, vocal e narrativo.

Há a pretensão de ir além, pois visamos realizar com as pacientes “acontecimentos”. Compreendemos por “acontecimentos” uma situação corporal durante a oficina que é realizada por uma ou mais pacientes, na qual estaríamos nós todas, a tecer complementações compondo com aquele corpo. Ou ainda, o corpo sendo levado como um assunto sério, criando assim um ambiente motivador em que elas, são convocadas a cooperar no processo umas com as outras. No final das oficinas há um espaço de escuta onde todas falam e são ouvidas, aprendendo umas com as outras.

É por esse conjunto de questões que temos desenvolvido no espaço das oficinas, um local de escuta (s) não somente nosso (meu, terapeuta ocupacional e dos residentes) com as pacientes, mas das pacientes com a gente e entre elas.

Compreendemos essa escuta, como o elemento fundamental do cuidado de umas como as outras a gerar um ambiente cooperativo para desenvolver memórias compartilhadas- fomento para as *expressões*. Almejamos expressões poéticas com essas usuárias da enfermaria e que estão em sofrimento psíquico, o que não é tão raro, tampouco muito fácil, exige-se a concentração e criação de uma atmosfera colaborativa para gerar uma ambiência incentivadora para essas passagens poéticas ou expressões... nesse local.

É importante dizer que, a oficina foi iniciada no dia 31 de agosto de 2021, ocorre por encontros semanais que duram uma média de 3 a 4 horas e 1 a 2 horas é/são direcionada(s) para a escuta individual das pacientes. A outra parte da carga horária ocorre pela participação nos encontros com a equipe na discussão dos casos ou chamadas as visitas clínicas que ocupam de 3 a 4 horas. E uma outra parte do tempo é organizado para os estudos teóricos que dão subsídios para pensar/refletir, descrever e elaborar os próximos encontros.

Pode-se dizer que, depois de um tempo realizando essa oficina. Há certamente um ritmo ou alguma expertise conquistada, se pensarmos nas primeiras oficinas comparadas com as de agora. Assim que a rotina, antes do início da oficina de “expressões...” Ocorreu numa sequência que podia ser dividida didaticamente em três fases: **1ª fase - Chegada na enfermaria; 2ª fase - Início da Oficina - Expressões; 3ª Fase - Roda de Conversa.**

Partiremos agora para discutir o referencial teórico que tem sido utilizado.

2. Referencial teórico

Os referenciais teóricos privilegiados e que funcionam como inspiração para lidarmos com a criatividade do nosso grupo, e sensibilidade para perceber a diferença como potência singular, são eleitos os escritos do filósofo Peter Pelbart, principalmente no que respeita a sua inserção como pesquisador e diretor teatral de um grupo de pacientes - em sofrimento psíquico em São Paulo.

Guiando-nos pelos referenciais de Peter Pelbart, chegamos também ao filósofo da diferença como Gilles Deleuze, o questionamento sobre a loucura em Michel Foucault, as categorias conceituais fundamentais para pensarmos a ampliação desse universo cerebral distinto, em meio a opressão da sociedade e

identificar as políticas de cunho eugenistas, ou que não compreendem as diferenças como parte de uma sociedade culturalmente plural e igualmente importante.

Para fins desse estudo, resumidamente, essas políticas têm como características centrais, o agir medicamentoso e excessivo e intervenção opressiva dos comportamentos que operam singularmente, há uma tentativa incessante de moldar o sujeito diferente pautados no modelo do capacitismo. Indo na direção contrária, compreende-se que, o agir humanizado com os sujeitos em adoecimento psíquico, estaria voltado à outra condução. Hirdes (2009) resume bem essa modificação quando compreende que: “[...] o problema não é a cura (a vida produtiva), mas a produção de vida, de sentido, de sociabilidade, a utilização das formas (dos espaços coletivos) de convivência dispersa” (HIRDES, 2009, p. 299).

Nessa lógica, houve também a aproximação para a construção das oficinas de expressões, os autores que estudaram as performances e que se dedicaram aos *happings* ou a atenção “ao que está acontecendo” chamamos nesse momento o teatrólogo Renato Cohen e também grupos de dança contemporânea como referência. Nesse último quesito, temos como referencial privilegiado o grupo X da dança contemporânea, que é um grupo que integra professores da UFBA e comunidade em geral, eles realizam um trabalho importante de inclusão social do diferente, trazendo as alteridades para a cena, e trocando expressões com elas.

Todo esse contexto teórico dos artistas, antropólogos e filósofos auxiliam como inspiração de formas outras de compreender, escutar e saber compor narrativas e expressões, aliada a indissociabilidade da escuta como foco nas questões das sujeitas em adoecimento psíquico grave.

3. Dois passos para frente e três para trás: os corpos

As pretensões são muitas dentro de um hospital em que há diversidade de profissionais e uma rotatividade enorme de pacientes, chegando a algumas restrições para melhor readequar a oficina. Trataremos agora de descrever o ambiente e os corpos, pois, chama-me atenção, as dificuldades corporais básicas para a independência vital, da maioria das pacientes internadas nessa enfermaria. É comum verificar a dificuldade no andar, num rasteiro do pé e num curvar as costas arcadas para frente, braços enrijecidos que não acompanham o balanço da marcha. Ou seja, há pouca articulação do corpo seguindo a pisada, rigidez de membros e

músculos associado a falta de tônus muscular. Todo um conjunto que dificulta funções básicas do comer, andar, falar e moverem-se pelos locais. Obviamente isso são as marcas do excesso de medicamentos. Uma questão espinhosa e pouco discutida nos casos clínicos.

Ainda em relação aos corpos, observamos tremores diversos, nas extremidades do corpo é o mais comum e hipertonia muscular, elas sentem muitas dores com a ação de movimentos simples. Há de ter-se cuidado ainda mais aguçado às pacientes que estiveram por um período em estado de catatonia, visto que desacordadas e estado similar ao vegetativo, estiveram por dias sem as funções musculares e fisiológicas do corpo organizadas de forma voluntária, e por isso, encontram-se com dificuldades e dores na movimentação simples do corpo.

Há o alerta de dores corporais por exercícios de alongamentos e respiração, elas (a maioria) revelam dificuldades e tensões que devem ser superadas. Trata-se de um corpo sensível que buscamos aos poucos, ser encorajado ao retorno ao ambiente e sustentar com menos dificuldade a gravidade da terra.

Por vezes, é comum percebermos a secura da pele ao lado do excesso de saliva na boca (a depender do medicamento) com sialorreia (baba) ao falarem, mas, o efeito medicamentoso, pode também ser contrário como a secura da boca e pouca saliva, dificultando a fala legível e travando a musculatura da cavidade oral e faríngea, podendo repercutir em desgaste da articulação temporomandibular (ATM) durante a fala ou a mastigação, bem como propiciar por consequências o seu deslocamento. Foi o que ocorreu num caso em que testemunhamos.

Há a entrada e saída constante de pacientes por admissões novas e alta de outras. As pacientes, em geral, ficam em tratamento por volta de um mês nesse hospital, podendo, contudo, ficarem até 3 meses ou mais, a depender do agravamento do caso. Existe a dinâmica de uma equipe para os cuidados psiquiátricos emergenciais, em que as pacientes recebem cuidados específicos e vigilância durante todo o dia. Há atenção dos cuidados técnicos como atenção aos sinais vitais das pacientes e os exames de rotina frequentes, é assistida também a vigília, alimentação, defecação, sono e possível monitoramento para a mudança da medicação. Todos esses procedimentos são mensurados e descritos nos prontuários de cada paciente para discussão posterior em equipe multidisciplinar.

As condutas são construídas na discussão dos casos em reuniões clínicas, assim como a organização da alta hospitalar, garantindo um suporte de referência da paciente para um centro de atenção psicossocial (CAPS), da cidade onde mora, incluso a garantia da chegada da sua medicação no ambulatório da região. Há atenção ao suporte que a paciente terá quando regressar ao lar, nesse aspecto, há algumas reuniões direcionadas aos parentes próximos das pacientes em direção a auxiliarem a gerenciar e prevenir as crises, e na assistência para o uso continuado da medicação.

A rotina dos cuidados biológicos destes corpos é intensa e os efeitos colaterais destes procedimentos são igualmente sentidos. Há queixas frequentes das pacientes de articulação travada, dificuldades de lembrarem-se das coisas ocorridas, medo de retornarem ao lar, frente a dependência de não saberem localizarem-se mais no espaço da rua. Apreensão por acharem-se incapacitadas de realizarem movimentos básicos como, abrir uma porta, selecionar alimentos para fazer o almoço, cuidarem-se de si e algumas delas têm filhos pequenos. Toda essa reorganização é discutida e acolhida num espaço de tempo curto, onde as funcionalidades do corpo parecem esquecidas para muitas delas.

A queixa geral é a dificuldade de cuidarem-se de si de forma independente, ao lado do receio de estarem submetidas, a uma guarda familiar, e a consciência da possível opressão por decisões que outros, em geral, seus familiares, poderão tomar por elas, muitas vezes, sem consultá-las previamente. No que se refere a esse tema, da falta da autonomia, muitas delas referem a ausência do desejo de estar no hospital, ou seja, a maioria dos internamentos foram realizados pela família de modo compulsórios. E por isso, é comum, a maioria delas, guardar ressentimento dos familiares pela decisão do internamento.

Contudo, isso também é um motivo de conversa nas oficinas onde buscamos ouvi-las e circular argumentos em que muitas das circunstâncias, os motivos pareciam legítimos, principalmente nos casos (que são a maioria) de atentarem-se contra a própria vida ou exporem-se a situações de perigos frequentes.

As oficinas ocorrem em meio a intensa rotina dessa instituição hospitalar, com o cotidiano de cuidados preenchidos pelos muitos técnicos e terapeutas, e a gama dos residentes que lá circulam, havendo, obviamente, dificuldades pelo manejo desse ambiente dispersivo. Há uma série de atribuições que ocasionam

constantes desarmonias (internas pela condição clínica e externa pelo ambiente disperso) para as pacientes manterem atenção numa proposta ou num assunto ou tema. A socialização é também um desafio (principalmente nos casos de psicoses). Na dinâmica desta enfermaria, além do corpo técnico e dos funcionários do hospital há estudantes de duas residências: a multiprofissional em saúde e a residência em psiquiatria, numa soma que comporta por volta de quinze residentes que circulam nesta enfermaria, observando e atendendo as pacientes, além dos funcionários contratados.

Os visitantes das pacientes (em geral parentes e amigos) podem chegar a qualquer momento, ou seja, não há dias e horários específicos para a realização das visitas. E as pacientes menores de 18 anos têm obrigatoriamente, de estarem com um acompanhante.

Há casos raros, mas já presenciado de pacientes sem apoio familiar ou semiabandonadas pela família, nesses casos, o trabalho da assistente social é ainda mais árduo. Existe o empenho para reconduzir a questão, no intento de buscar, junto ao Ministério Público uma solução para o caso. Ocorrem, nesses casos, a condução dos representantes do Ministério Público que buscará na cidade da paciente, um abrigo que possa receber essa pessoa e responsabilizar-se por acompanhá-la no tratamento, contando com o apoio da rede assistencial do seu município, durante toda sua vida.

Em meio a esse cotidiano intenso da enfermaria e uma gama de técnicos especializados no sofrimento psíquico, não raro, há o retorno de paciente por recidivas ocorridas. O que nos leva a pensar a partir dessa experiência prática vivida, acompanhada pelo estudo de artigos científicos, a fragilidade da rede SUS no apoio de pacientes em sofrimento psíquico e no atendimento psicossocial, como a precarização das relações de trabalho, atenção pautada no diagnóstico médico, com pouca ênfase nas terapias e centramento na atenção medicamentosa, como já estudados por autores como Alves, Dourado e Cortez, 2013; Foirati e Saeki, 2013 dentre outros.

4. Eletroconvulsoterapia - as controvérsias

Inserindo-se nas práticas desta enfermaria psiquiátrica, os casos são emergenciais, exigindo plena atenção da equipe. O internamento ocorre devido a

surtos psicóticos, repetidas tentativas de suicídio, delírios frequentes, autoagressividade e heteroagressividade ou riscos de agressões dirigidos a si, ou a outras pessoas, catatonia, transtorno de humor e transtorno depressivo grave são os mais frequentes.

Existem casos de pacientes que, mesmo fazendo uso da medicação e troca dos remédios, ainda assim, não há sucesso para reverter o quadro e os sintomas persistem, são chamados de casos refratários. A partir dos diferentes diagnósticos acima descritos, as pacientes ao não responderem à medicação, em geral, se recomenda a eletroconvulsoterapia (ECT), depois de analisar individualmente cada caso em específico para sugerir a indicação.

Contudo, a ECT é polêmica, pois apesar de estudos que apontam a melhora dos pacientes e reversão do quadro pelo choque elétrico, aplicado “as células neuronais” via eletrodos, a partir de anestesia geral (nesse hospital), em que o paciente é assistido pelo médico anestesista e o psiquiatra, durante todo o procedimento que dura por volta de **20 minutos** apresenta controvérsias o uso.

Isso ocorre, pelo histórico da ECT, ter sido conhecida popularmente como o eletrochoque, e foi amplamente utilizada a partir dos anos 50 sem anestesia para punir os pacientes em sofrimento psíquico, e também durante a ditadura militar, como parte da tortura para aqueles indivíduos que eram contra o regime. Assim que, a ECT tem uma pecha negativa acumulada por décadas “pelo uso inadequado na qual foi utilizada sem critério clínico, e com intensão contrária à do tratamento” (SALLEH *et al.*, 2006, p. 262).

No caso deste hospital, a ECT se realiza a partir do exame cuidadoso dos casos sobre a condição clínica das pacientes destacada, ou seja casos refratários ou sem resposta positiva com as medicações. Em relação a conduta, a paciente e a família são informadas sobre a possível melhora do quadro a partir deste procedimento, e há o consentindo ou não desta terapêutica.

Nesse hospital a aplicação do ECT ocorre duas vezes na semana nas 3as e 5as feiras. No dia anterior, as pacientes que passarão por esse procedimento ficam em jejum no jantar. No dia seguinte, ao acordarem é aplicada a anestesia e feito o procedimento pelos dois médicos (anestesista e psiquiatra).

Da experiência que tenho tido nesse hospital, com as pacientes que são ou foram submetidas à ECT, posso referir que, a maioria delas, tem queixas em relação a sua memória, há muitas dificuldades de lembrarem suas histórias recentes

e antigas, o que gera uma extrema angústia da sensação de terem perdido algo, e isso é atordoante. Há imprecisão das lembranças similar à percepção de retornarem do sonho e não terem a nitidez daquilo que foi vivido durante a noite. Tratam-se de histórias pessoais esquecidas e, portanto, o que monta a singularidade é perdida, como um modo característico de conduta sentida como algo impreciso da memória em todas elas.

Já presenciei lamentos e choros pela consciência do esquecimento que aparece somente o traço de uma lembrança imprecisa. E a partir da ajuda realizada nos diálogos, uma delas conseguiu seguir uma sequência de busca muito interessante, caminhando por lembranças imprecisas, ela realizou um exercício árduo de trabalho de memória. O resgate de sua história seguiu as linhas que ela foi traçando a partir da sua cultura.

Tratava-se de uma paciente vinda do interior baiano, as memórias dela estavam mais vivas por acontecimentos das festas regionais, em que chegavam lembranças de algumas músicas, a dança do forró, a feitura do licor, vindo aos poucos os quadros imprecisos das lembranças vagas em direção a um saber ou o reconhecimento.

Contudo, a angustia maior, da maioria delas é sentirem-se incapazes de levarem sozinhas uma vida de trabalhos no cotidiano dentro e fora da casa (fazer comida, lavarem roupas, tomar banho, se vestirem, varrerem a casa, irem a mercados, feiras etc...). Ou seja, foi comum elas referirem dificuldades do retorno ao lar, pois consideravam-se inabilitadas para gerir suas necessidades básicas de cuidado de si e planejamento de curto, médio e longo prazo de suas vidas, dada a desorganização mental na qual elas se percebiam, e se martirizavam por essa condição.

Esse modo de funcionamento outro, a partir do quadro clínico, e que estarão dependendo de outras pessoas para desenvolver suas funções básicas, pode estar relacionado ou agravado pela ECT? Como já dito, há perdas cognitivas pela ECT mas, em geral a memória retorna aos poucos, sem muita precisão se todas as memórias fundamentais poderão ser encontradas. Assim sendo, é uma incógnita se o déficit cognitivo é em decorrência da ECT ou característica mesmo dos quadros do próprio adoecimento psíquico, e seus estágios de perda das capacidades cognitivas depois dos surtos.

2393

São encruzilhadas que deve ser melhor estudada para se ater a uma

determinada linha, contudo, atualmente compreendo não restar muita alternativa para casos graves e refratários aos medicamentos. O dilema seria tentar infinitamente outras medicações e a busca das drogas mais recentes, enquanto a paciente encontra-se em sofrimento agudo e sem sucesso com os medicamentos já ofertados.

Há de se colocar que, cada medicação tem uma latência de duas semanas, para começar a aferir os efeitos no corpo, com o quadro de melhora ou não. O que retardaria ainda mais essa procura, na persistência desse corpo no quadro grave ou gravíssimo da doença. A exemplo das angustias crescentes, com tentativas de suicídio ou nos quadros de catatonia que é característico da perda da capacidade vital das pacientes por exemplo em falar, andar, se alimentar. A ECT parece apresentar-se como uma alternativa?

Dos casos que testemunhei de algumas pacientes que não apresentavam respostas a medicação e utilizaram-se da aplicação da ECT, um em especial, que pude acompanhar mais de perto, verifiquei mudança radical da paciente que estava em estado de catatonia. Ela encontrava-se acamada por semanas, sem resposta a medicação e estímulos dos técnicos, parentes e terapeutas. E para alimentar-se foi feito o procedimento de passagem de sonda nasogástrica como única possibilidade.

Contudo, após a aplicação da ETC por dez a quinze sessões, a paciente praticamente desenganada começou a responder, acordou, comeu, falou, saiu da cama e buscava tentar organizar sua vida familiar e retorno à sociedade pensando em trabalhar. Tinha desejos no retornar seus afazeres cotidianos, ainda que muitas dúvidas e angústias permeavam seu discurso, dada a consciência da sua condição física frágil (ela se cansava rapidamente) e da sua memória para execução das tarefas.

Assim que a ECT, é permeada de olhares controversos e de dilemas para todos os envolvidos: pacientes, familiares, terapeutas, médicos. A sociedade mundial de psiquiatria remenda o procedimento e uso da ECT para casos graves e refratários a medicação. Contudo, num artigo de revisão em que os próprios pesquisadores mostraram-se favoráveis a aplicação da ECT, apontando seus benefícios a partir de diversas pesquisas com grupo controle, ainda assim, nesse mesmo estudo, há a ponderação dessa terapia ao admirem no final do artigo: “A ECT é um tratamento seguro, mas com efeitos adversos sobre a memória de curto e longo prazo, e um déficit da memória é quase regra [...]” (SALLEH *et al.*, 2006, p.

267).

Fato que nos revela, novamente, a necessidade das terapias da linguagem e corporal para a recuperação da memória, além da medicação e procedimentos na soma dos cuidados ofertados à pacientes em sofrimento psíquico.

5. Oficinas

No que se refere a oficina proposta, posso dizer de modo geral que, houve um sucesso nos primeiros 6 meses, em que contava com pacientes mais colaborativas e dispostas a aderir à oficina como um lugar dialógico do corpo expressivo, elas se dedicavam ao grupo e formavam cooperação umas com as outras. Os corpos estavam mais livres no tempo e espaço e aquelas com menos dificuldades, colaboravam com as demais e, muitas vezes, organizavam parte significativa da oficina, sendo que eu apenas auxiliava.

Quando havia mais de uma disposta à condução da oficina organizava o revezamento das coordenadoras e participava, dando pequenos ajustes às propostas que eram organizadas pela memória corporal delas contando com o auxílio de músicas. Contudo, percebi que, essas pacientes, em geral, eram aquelas que tinham transtorno de humor e algumas foram diagnosticadas com bipolaridade, tendo uma energia bastante expansiva e colaborativa.

Nem sempre, contávamos com a participação de todas as pacientes dessa enfermaria. De posse a altas hospitalares e revezamento dos internamentos por outras pacientes, fiquei “desfalcada” daquelas pacientes mais colaborativas para as oficinas e que, de certo modo, puxavam as outras. Quando na enfermaria é admitida mais pacientes com transtornos psicóticos graves e depressões é muito mais difícil a adesão para a oficina de expressão corporal.

Diante dessas circunstâncias, resolvi me inteirar mais da patologia das psicoses e esquizofrenias e das depressões para saber como agir com essas pacientes na oficina, visto que elas, são a maioria dos casos admitidos nesse momento e na maioria das vezes, há uma dificuldade importante de estarem com outras pessoas.

Tendo me direcionado a ouvir mais as novas pacientes, houve oficinas focadas nos processos narrativos a partir de perguntas nas quais a fala tem se aberto numa história em que elas em geral narram seu sofrimento. Esse tipo de

2395

investimento agora na linguagem ocorreu de forma espontânea na oficina de pintura, e pude perceber que os enunciados auxiliam a dar vasão ao simbolismo via linguagem e assim estabelecer um lugar ou vários lugares possíveis para fio do adoecimento que elas procuram.

Todas elas vêm expressando de forma narrativa o seu sofrimento e, essa circunstância tem ajudado elas encontrarem um espaço de vasão no acolhimento das suas histórias e lugar privilegiado para treinarmos juntas um exercício pautado na escuta. Algumas delas necessitam também, de um trabalho importante para organizar o encadeamento das frases, palavras no tempo e espaço junto ao grupo. Nesses casos, é desafiador a organização do pensamento para formularem um raciocínio e todas compreenderem, há dificuldades articulatórias por supostas disartrias que comprometem o entendimento, além da necessidade de puxar a memória do antes e do depois na existência de lacunas e alguns contextos desconexos que são trazidos muitas vezes, é ajudado na (re)formulação pelas outras colegas. São peças de falas espedaçadas a serem reconstruídas como um mosaico.

E assim, verificamos um possível caminho que as vezes é narrado, as vezes iniciado por uma música, outras vezes por uma dança, ou por uma poesia, há espaços também para expressões da leitura e escrita, pois algumas aderem a esse modo de lidar com os seus sentimentos numa ambiência para surgir suas expressões individuais que vai compondo com as do outro, e assim, vai chegando aos poucos um modo de ser e fazer junto.

Ocorre que elas, se apropriando do seu problema latente, mas antes sem poder dividir, havia a ausência de uma cultura que acomodasse um lugar coletivo de compartilhamento, nessa direção, a intensão é a busca da memória, das lembranças do si para encontrarem um direcionamento, de modo a planejarem estratégias para seu retorno ou sua reinserção na família e na sociedade. Pretensão desafiadora para todas nós e pilar principal para sustentar uma existência diferente e singular que elas devem lutar, infelizmente sem muito apoio da sociedade que guarda estigmas e mitos sobre a saúde mental sem compreensão exata do sofrimento que acomete determinadas pessoas.

Como já mencionado muitas vezes, trata-se de um projeto de extensão em andamento na qual precisamos de um lado, estudos frequentes e do outro, estar nos relacionando com essas usuárias do serviço na direção de compreender melhor

esse campo sensível e em constante mudança.

Referências

ALVES, H. M. C. *et al.* A influência dos vínculos organizacionais na consolidação dos Centros de Atenção Psicossociais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 10, p. 2965-75, mai. 2013, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232013001000021>. Acesso em: 23 jul. 2022.

COHEN, R. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FIORATI, R.C; TOYOKO, S. Predominância da tecnologia médico-clínica sobre ações de atenção psicossocial em serviços extra-hospitalares de saúde mental. **Ciência & Saúde Coletiva** v. 18, n. 10, p. 2957-63, mai. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232013001000020>. Acesso em: 23 jul. 2022.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

HIRDES, A. A reforma psiquiátrica no Brasil: uma (re) visão. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 297-305, jan/2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100036>. Acesso em: 20 jul. 2022.

HUSSEL, E. **Meditações Cartesianas**. Introdução à Fenomenologia. Madras: São Paulo, 2001.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo: Abril Cultura, 1978.

PELBART, P. **A vertigem por um fio**: política da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras/FAPESB, 2000.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SALLEH, M. A *et al.* Eletroconvulsoterapia: critérios e recomendações da Associação Mundial de Psiquiatria. **Archives of Clinical Psychiatry**, v. 33, n. 5, p. 262-267, nov. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-60832006000500006>. Acesso em: 26 jul. 2022.

Leda Maria Fonseca Bazzo
(Dep. de Fonoaudiologia - IMRS/UFBA) 2397

Terapia através da dança para idosos: um estudo piloto

Raquel Arigony Corrêa Sant'Anna Prates (UNICRUZ/UNIJUÍ)
Marília de Rosso Krug (UNICRUZ)

Comitê Temático Interfaces da Dança com a Educação Somática e a Saúde

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de um estudo piloto realizado para o desenvolvimento de um ensaio clínico randomizado, cujo objetivo é analisar as contribuições de um protocolo de terapia através da dança (TAD) para a saúde e qualidade de vida (QV) de idosos com risco de declínio funcional. Participaram do mesmo 10 idosos, intencionalmente selecionados, beneficiários da UNIMED Planalto Central e integrantes do projeto VIVER60+, que rastreia, identifica e promove acompanhamento preventivo a idosos com risco de declínio funcional. Os indivíduos foram submetidos a um protocolo, individual e domiciliar, de TAD, por um período de três meses, uma vez por semana, com duração média de 60 minutos. As variáveis avaliadas foram: capacidade funcional, a partir das Atividades da Vida Diária (AVDs) por meio dos índices de Katz e de Lawton/Brody; aptidão física, a partir do *Senior Fitness Test*; saúde mental, a partir dos índices de depressão por meio do GDS-15 e a QV, a partir do SF-36. Os dados foram analisados por estatística descritiva: frequência, média e desvio padrão e através do teste T pareado. Os resultados desse estudo piloto apontam melhora estatisticamente significativa da qualidade de vida geral. O presente estudo permitiu aprovar os métodos planejados para o desenvolvimento do ensaio clínico proposto.

Palavras-chave: TERAPIA ATRAVÉS DA DANÇA. ENVELHECIMENTO. DECLÍNIO FUNCIONAL. SAÚDE DO IDOSO.

Abstract: This article presents the results of a pilot study carried out for the development of a randomized clinical trial, that aims to analyze the contributions of a protocol of dance therapy (DT) for the health and quality of life (QoL) of elderly people at risk of functional decline. 10 elderly people participated, intentionally selected, beneficiaries of UNIMED Planalto Central and members of the VIVER60+ project, which tracks, identifies and promotes preventive monitoring of elderly people at risk of functional decline. The individuals were submitted to a homecare and individual protocol, of DT, during three months, once a week, with an average duration of 60 minutes. The variables evaluated were: functional capacity, based on Activities of Daily Living (ADLs) using the Katz and Lawton/Brody indices; physical fitness, based on Senior Fitness Test; mental health, based on depression rates using the GDS-15 and QoL, based on the SF-36. Data were analyzed using descriptive statistics: frequency, mean and standard deviation and through the paired T test. The results of this pilot study point to a statistically significant improvement in the general quality of life. The present study allowed the approval of the methods planned for the development of the proposed clinical trial.

Keywords: DANCE THERAPY. AGING. FUNCTIONAL DECLINE. ELDERLY HEALTH.

1. Introdução

O envelhecimento caracteriza-se por alterações graduais e inevitáveis. Essas alterações manifestam-se a nível molecular, físico e emocional, atingindo as esferas pessoais, sociais e culturais da vida do indivíduo (CIOSAK *et al.*, 2011). Esse processo de transformações desencadeia, ao longo dos anos, o declínio das habilidades físicas e psicológicas, o que interfere diretamente na capacidade de realizar atividades que estão relacionadas à autonomia (CARNEIRO *et al.*, 2020). Essa diminuição na capacidade de realizar atividades básicas e instrumentais da vida diária, relacionadas ao autocuidado e ao convívio social, caracteriza-se como declínio funcional.

A partir do reconhecimento do impacto que o envelhecer causa na vida das pessoas, torna-se necessário criar estratégias e intervenções que possibilitem aos idosos a manutenção de sua saúde, promovendo o maior tempo possível de autonomia em seu dia-a-dia e melhor adequação às consequências dessa fase da vida. Dentre as propostas existentes, tem-se a terapia através da dança (TAD). Encontram-se, na literatura, estudos que apontam para os benefícios da TAD, dentre eles, físicos (BARBOZA *et al.*, 2014), funcionais (VENANCIO *et al.*, 2018), na qualidade de vida (NADOLNY *et al.*, 2020) e nos aspectos cognitivos e interpessoais (KOCH *et al.*, 2019). A TAD também contribui em situações específicas como, por exemplo, para a saúde de pessoas com doença de Parkinson (PEREIRA *et al.*, 2018) e de pessoas que apresentam demência (KARKOU; MEEKUMS, 2017).

Cabe esclarecer que se aborda aqui, a TAD, incluindo as diferentes esferas da dança: arte, educação, terapêutica e como terapia. É importante reconhecer e diferenciar as danças terapêuticas, que utilizam a dança com essa finalidade, das propriedades da dança que, por si só podem ser compreendidas como terapêuticas e das psicoterapias corporais (BRITO; GERMANO; SEVERO JUNIOR, 2021). Dentre as psicoterapias corporais temos a Dança Movimento Terapia (DMT). Dentre as danças terapêuticas tem-se uma diversidade de abordagens, como o método Maria Fux de dança terapia, a dança Sênior, entre outras. No campo da educação e arte a diversidade é ainda maior, desde práticas de educação somática, danças de salão, folclóricas e outras. Ampliando um pouco o olhar, podemos considerar, também, outras práticas que fazem fronteira com o universo dança, como a música, o teatro, artes visuais, meditação. Um universo que

agrega, além dos aspectos artísticos, educacionais e terapêuticos, aspectos de autoconhecimento e de expressividade.

Dentro dessa ótica e considerando a integração entre diferentes abordagens como a DMT, o método Maria Fux, jogos teatrais, princípios da educação somática e de terapias posturais que facilitam a consciência corporal, surgiu o Mosaico: movimento integrado para idosos, como um protocolo de abordagem lúdica, baseado em evidências científicas e experiência profissional, com o objetivo de atender às demandas do envelhecimento a partir dos recursos da arte, da educação e da fisioterapia (PRATES; HAAS; KRUG, 2022).

Considerando as implicações do envelhecimento e a necessidade de se buscar intervenções que promovam longevidade com qualidade, este estudo tem por objetivo testar a metodologia de um ensaio clínico randomizado, que visa analisar as contribuições de um protocolo de terapia através da dança para a saúde e qualidade de vida de idosos com risco de declínio funcional; e traz como hipótese que a intervenção propiciará melhoras nos aspectos analisados.

2. Metodologia

Trata-se de um estudo piloto realizado para testar os instrumentos e protocolo a serem utilizados em um ensaio clínico randomizado de terapia através da dança para idosos com risco de declínio funcional, aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade de Cruz Alta, sob parecer de número: 5.299.194 e cadastrado no Registro Brasileiro de Ensaio Clínicos (ReBEC) - RBR-4k44npd.

A população desse estudo é composta por 118 idosos com risco de declínio funcional. Esses idosos são beneficiários da UNIMED Planalto Central e estão inseridos no projeto VIVER60+, desenvolvido pelo programa de pós graduação em Atenção Integral à Saúde da Universidade de Cruz Alta em ampla associação com a Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – PPGAIS/UNICRUZ/UNIJUÍ. O VIVER60+ rastreia, identifica e promove acompanhamento preventivo aos idosos em risco de declínio funcional.

Serão apresentados aqui os dados do projeto piloto, desenvolvido anteriormente à randomização feita para o desenvolvimento deste ensaio clínico. Para isso, 10 indivíduos dessa população foram intencionalmente selecionados e convidados a participar do piloto. Após aceite, os participantes foram avaliados,

passaram pelo período de intervenção e, ao final, foram reavaliados.

Além da coleta de dados socioeconômicos, culturais e de saúde, a partir do banco de dados do VIVER60+, foram avaliadas variáveis de saúde física (capacidade funcional, força, flexibilidade, agilidade e resistência), de saúde mental (depressão) e de qualidade de vida. Para a capacidade funcional, foram utilizados o Teste de Katz, em relação às atividades básicas de vida diária - ABVDs (LABANCA *et al.*, 2017; SILVA *et al.*, 2016) e o Índice de Lawton/Brody, em relação às atividades instrumentais de vida diária - AIVDs (LAWTON; BRODY *et al.*, 1969). Para a aptidão física, utilizou-se a bateria do *Senior Fitness Test*, de Rickli e Jones (2008), adaptando-se o teste de resistência aeróbia, neste caso, realizando o teste de marcha estacionária (GUEDES *et al.*, 2015) ao invés do proposto na bateria (teste de andar 6 minutos). Para a saúde mental, verificou-se os indícios de depressão através da Escala de Depressão Geriátrica em versão abreviada de Yesavage - GDS-15 (LI *et al.*, 2015). E para a qualidade de vida, utilizou-se a versão brasileira do *Short Form Health Survey* - SF-36 (WARE; KOSINSKI; GANDEK, 2003). Todas as avaliações, bem como as intervenções, foram realizadas de maneira individual e domiciliar.

A intervenção foi realizada durante três meses, na frequência de uma vez por semana, totalizando doze sessões. Os encontros tiveram duração média de 60 minutos e foram divididos em 5 etapas: 1 – Contato inicial; 2 – Chegar ao corpo; 3 – Desenvolvimento temático; 4 – Registro corporal; 5 – Fechamento e *feedback*, conforme o protocolo: Mosaico – movimento integrado (PRATES; HAAS; KRUG, 2022).



Fig. 1. MOSAICO – Movimento Integrado para Idosos. Fonte: PRATES; HAAS; KRUG, 2022.

Para todos verem: figura para visualização das etapas do protocolo Mosaico – Movimento Integrado para idosos (título escrito na parte superior esquerda). Fundo verde claro. Letras verde escuro. Logo abaixo do título, faixa escrita: encontros individuais, 1 vez por semana, duração de mais ou menos 60 minutos. Logo abaixo escrito: etapas. 5 círculos representando as etapas. Primeiro círculo, contato inicial, desenho de duas pessoas sentadas conversando. Segundo círculo, chegar ao corpo, desenho de uma pessoa sentada, alongando em flexão lateral com os braços acima da cabeça. Terceiro círculo, desenvolvimento temático, desenho de um homem idoso em movimento. Quarto círculo, registro corporal, desenho de uma mulher idosa em movimento. Quinto círculo, fechamento e *feedback*, desenho de uma mulher em pé, conversando com um homem idoso em uma cadeira de rodas.

Terminado o período das intervenções, os dados das avaliações foram analisados estatisticamente, utilizando-se estatística descritiva: frequência, média e desvio padrão e teste T pareado.

3. Resultados e discussão

Participaram deste estudo, 8 mulheres e 2 homens, com idade entre 70 e 88 anos, idade média de $\pm 82,3$ anos. Dentre eles, a maioria apresentava baixa escolaridade (80%), sendo todos aposentados, a maioria sem outra ocupação (80%). Em relação à situação conjugal, duas pessoas eram solteiras (20%), quatro casadas (40%) e quatro viúvas (40%). Dentre essas pessoas, três não finalizaram a participação no estudo, duas por indisponibilidade de horário e uma por intercorrência médica.

Embora a depressão seja comum entre os idosos (LI *et al.*, 2015) e, no

Brasil, essa população seja líder no ranking de indivíduos mais afetados por esse distúrbio psiquiátrico (IBGE, 2020), a saúde mental de todos os participantes apresentava índices de normalidade para depressão no momento das pré avaliações e manteve-se inalterada depois do período de intervenções.

Sobre a capacidade funcional, não houveram alterações nas AIVDs, todos os participantes mantiveram-se com dependência parcial. Nas ABVDs, 3 pessoas eram totalmente independentes no momento inicial e ao final do período de intervenções obteve-se um escore de 5 pessoas sendo totalmente independentes, tendo sido aqui desenvolvida autonomia para tomar banho e transferir-se da cama para a cadeira.

A perda de capacidade funcional é um processo dinâmico, que ocorre de maneira diferente para cada idoso e a possibilidade de recuperar essa capacidade representa, ao mesmo tempo, uma fonte de esperança para os indivíduos e seus familiares e, também, um desafio para os responsáveis por prestar atendimento ao idoso (GILL; KURLAND, 2003). Embora a busca seja de melhorar a capacidade do idoso, é importante compreender e reconhecer se existem condições físicas para que essa melhora ocorra ou se as intervenções devem ser voltadas para a manutenção do quadro que se apresenta, respeitando assim, a individualidade e o processo em que a pessoa se encontra.

Este protocolo de TAD apresentou, no âmbito físico, um aumento de média da força de membros inferiores de 21,74%; um aumento de média de força de membros superiores de 23,26%; um aumento da média de flexibilidade de membros inferiores de 166,67%; um aumento da média de flexibilidade de membros superiores de 42,4%; aumento de 15,87% na média de agilidade e redução de 13,15% na média da resistência aeróbia.

O protocolo aplicado nesse estudo não visa, diretamente, a realização de uma atividade aeróbica, sendo o movimento realizado a partir da intensidade de escolha do próprio participante, o que pode explicar a redução da resistência aeróbia. A utilização de dados de controle, para observar como é a velocidade de diminuição, tanto da resistência aeróbia, quanto das outras variáveis, é fundamental para trazer uma melhor compreensão dos resultados desse estudo.

A diminuição da aptidão física está diretamente ligada ao aumento da idade (MEDEIROS *et al.*, 2020) e associa-se ao aumento do risco de quedas (GONÇALVES *et al.*, 2019), entre outras dificuldades. O avanço da idade não é um

fator modificável, mas a promoção de atividades, como a TAD, que possibilitem melhora da aptidão física, podem estar contribuindo para diminuir ou prevenir situações decorrentes do envelhecimento, como os desequilíbrios e dificuldade de mobilidade.

Já a qualidade de vida, teve aumento em todos os seus domínios, apresentando melhora estatisticamente significativa no seu domínio geral, conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Resultados do SF-36 antes e após intervenção com protocolo de três meses de Terapia Através da Dança. Média e desvio padrão dos domínios da qualidade de vida. Cruz Alta, Rio Grande do Sul, Brasil. 2022.

Domínio	Pré intervenção (média ± desvio padrão)	Pós intervenção (média ± desvio padrão)	Valor p
Capacidade funcional	30 ± 30.2	49.2 ± 22.9	0.050
Físico	62.5 ± 44	79.2 ± 24.6	0.444
Dor	69.2 ± 25.1	68.8 ± 11.2	0.971
Saúde geral	67 ± 26.6	75 ± 20.6	0.371
Vitalidade	67.5 ± 22.7	74.2 ± 13.6	0.387
Social	81.3 ± 24.5	100 ± 0	0.121
Emocional	72.2 ± 44.4	100 ± 0	0.185
Mental	80 ± 17.16	89.3 ± 8.64	0.110
QV geral	65.8 ± 17.02	79.2 ± 9.20	0.021*

Sendo a qualidade de vida, uma autopercepção subjetiva e multidimensional que engloba todos os domínios citados acima, traduzindo como o indivíduo se sente em relação a diversos contextos da sua vida (WARE; KOSINSKI; GANDEK, 2003), percebe-se aqui o impacto positivo da TAD na promoção de bem-estar.

Após realizar o protocolo de intervenção e os testes com os instrumentos de avaliação escolhidos para esse estudo, tem-se que a execução do protocolo proposto é viável para atendimento domiciliar de idosos com risco de declínio funcional. Os testes de capacidade funcional, saúde mental, aptidão física e qualidade de vida também são viáveis e estão adequados para a avaliação dos indivíduos do estudo. Os índices de capacidade funcional podem ser respondidos pelos próprios idosos ou por alguém próximo, como um cuidador ou familiar, não dependendo da integridade intelectual e/ou física do participante para responder. Já

os questionários, como o GDS-15 e o SF-36 precisam ser utilizados com idosos que tenham capacidade de compreender e responder às questões. Os testes de aptidão física podem ser aplicados com tranquilidade no domicílio, desde que o idoso tenha capacidade de realizar o movimento proposto.

4. Considerações finais

Os resultados desse estudo piloto apontam para a contribuição da TAD na capacidade funcional, em alguns aspectos da saúde física (força, flexibilidade e agilidade) e da qualidade de vida dessa população, demonstrando melhora estatisticamente significativa na qualidade de vida geral. O pequeno número de participantes e a ausência de um grupo controle são limitadores desse estudo. O ensaio clínico randomizado que seguirá esse piloto pode trazer resultados mais robustos. No entanto, foi possível testar e aprovar a metodologia proposta nesse estudo piloto, demonstrando a viabilidade de aplicação dos testes escolhidos e do protocolo proposto para um estudo maior.

A arte, o movimento e a saúde são esferas que se interseccionam e podem ser importantes ferramentas para os profissionais que as utilizam e para a população que se beneficia delas, nesse caso, os idosos. A partir destes estudos pretende-se colaborar para as discussões acadêmicas e evidências científicas acerca das contribuições da terapia através da dança, dentro do campo da arte e saúde.

Referências

BARBOZA, N. M. *et al.* Efetividade da fisioterapia associada à dança em idosos saudáveis: ensaio clínico aleatório. **Revista brasileira de geriatria e gerontologia**. v. 17, n. 1, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S180998232014000100010>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRITO, R. M. M.; GERMANO, I. M. P.; SEVERO JUNIOR, R. Dança e movimento como processos terapêuticos: contextualização histórica e comparação entre diferentes vertentes. **História, ciência e Saúde**, v. 28, n. 1, p. 146-165, Manguinhos, Rio de Janeiro, mar. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/WSFdKbSxtSygsP9BNwdWdRt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2021.

CARNEIRO, J. A. *et al.* Prevalência e fatores associados à fragilidade em idosos não institucionalizados. **Revista Brasileira de Enfermagem [online]**, v. 69, n. 3, p. 435-442, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167.2016690304i>. Acesso em: 16 mai. 2021.

CIOSAK, S. I. *et al.* Senescence and senility: the new paradigm in primary health care. **Revista da Escola de Enfermagem da USP [Internet]**, v. 45, n. 2, p. 1763-1768, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45nspe2/en_22.pdf. Acesso em: 02 out. 2021.

GILL, T. M.; KURLAND, B. The burden and patterns of disability in activities of daily living among community-living older persons. **Journals of Gerontology. Series A, Biological Science and Medical Science**, v. 58, n. 1, p.70-75, jan. 2003. Disponível em: [10.1093/gerona/58.1.m70](https://doi.org/10.1093/gerona/58.1.m70). Acesso em: 08 jun. 2021.

GONÇALVES, A. K. *et al.* Original Article Multicomponent physical activity program: study with faller and non-faller older adults. **Journal of Physical Education**, v. 30, n. 3077, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/FsC4wtj5x8rrPxVTFHL8qqv/?lang=en>. Acesso em: 20 set. 2021.

GUEDES, M. B. O. G. *et al.* Validation of the two minute step test for diagnosis of the functional capacity of hypertensive elderly persons. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia [online]**, v. 18, n. 4, p. 921-926, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-9823.2015.14163>. Acesso em: 11 set. 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional de Saúde 2019. **Percepção do estado de saúde, estilo de vida, doenças crônicas e saúde bucal. Brasil e grandes regiões**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=pesquisa+nacional+de+sa%C3%B> Ade. Acesso em: 20 jul. 2021.

KARKOU, V.; MEEKUMS, B. Dance movement therapy for dementia. **Cochrane Database of Systematic Reviews**, v. 3, n. 2, p. 1-30, fev. 2017. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6464250/>. Acesso em: 05 ago. 2021.

KOCH, S. C. *et al.* Effects of Dance Movement Therapy and Dance on Health-Related Psychological Outcomes. A Meta-Analysis Update. **Frontiers in Psychology**, v. 10, n. 1806, p. 1-28, ago. 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31481910/>. Acesso em: 09 out. 2021.

LABANCA, L. *et al.* Screening of hearing in elderly people: assessment of accuracy and reproducibility of the whispered voice test. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 22, n. 11, p. 3589-98, 2017. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29211164/>. Acesso em: 09 mai. 2021.

LAWTON, M. P.; BRODY, E. M. Assessment of older people: self-maintaining and instrumental activities of daily living. **Gerontologist**, v. 9, n. 3 p. 179-186, 1969. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/5349366/>. Acesso em: 09 mai. 2021. 2406

LI, Z. *et al.* Validity of the geriatric depression scale and the collateral source version of the geriatric depression scale in nursing homes. **International Psychogeriatrics**, v. 27, n. 9, p.1495-1504, 2015. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25990603/>. Acesso em: 23 set. 2021.

MEDEIROS, F. J. *et al.* Probabilidade de desempenho no teste de aptidão física e o aumento da idade: sugestões de aplicações práticas no treinamento físico militar. **Revista Brasileira de cineantropometria e desempenho humano**, v. 22, n. 71733, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcdh/a/hsHySYrQgWHxT4y9g8rygTs/?lang=en>. Acesso em: 20 set. 2021.

NADOLNY, A.M. *et. al.* A Dança Sênior® como recurso do terapeuta ocupacional com idosos: contribuições na qualidade de vida. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional [online]**, v. 28, n. 2, p. 554-574, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1792>. Acesso em: 28 dez. 2021

PEREIRA, A.P.S. *et al.* Music Therapy and Dance as Gait Rehabilitation in Patients With Parkinson Disease: A Review of Evidence. **Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology**, v. 32, n.1, p. 49-56, 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30558462/>. Acesso em: 28 dez. 2021.

PRATES, R. A. C. S.; HAAS, A. N.; KRUG, M. R. Mosaico – movimento integrado: proposta de terapia para idosos através da dança. **Revista Querubim**, Niterói, v. e, n. 46, p. 69-76, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/querubim/issue/view/2636/726>. Acesso em: 05 abr. 2022.

RIKLI, R. E.; JONES, C. J. **Teste de aptidão física para idosos**. Tradução BIDUTTE, S. R.C., Barueri, SP: Manole, 2008.

VENANCIO, R.C.P, *et. al.* Efeitos da prática de Dança Sênior® nos aspectos funcionais de adultos e idosos. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional [online]**, v. 26, n. 03, p. 668-679, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAR1111>. Acesso em: 28 dez. 2021

WARE, J. E.; KOSINSKI, M.; GANDEK, B. **SF-36 Health Survey: Manual & Interpretation Guide**. Lincoln, RI: Quality Metric Incorporated, 2003.

WARE, J. E.; KOSINSKI, M.; GANDEK, B. **SF-36 Health Survey: Manual & Interpretation Guide**. Lincoln, RI: Quality Metric Incorporated, 2003.

Raquel Arigony Corrêa Sant'Anna Prates (UNICRUZ/UNIJUÍ)
raquelarigony@hotmail.com

Fisioterapeuta (UFSM – 2008). Especialista em Metodologia do Ensino das Artes
(UNOPAR – 2019). Mestranda do PPG em Atenção Integral à Saúde
(UNICRUZ/UNIJUÍ - 2022). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Atenção
Integral à Saúde – GPAIS.

Marília de Rosso Krug (UNICRUZ)
mrkrug@unicruz.edu.br

Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM – 2016).
Professora do Curso de Educação Física e coordenadora do Curso de Educação
Física Licenciatura (UNICRUZ) e docente do PPG em Atenção Integral à Saúde
(UNICRUZ/UNIJUÍ).

Dança e práticas integrativas: um estudo sobre a potencialização da corporeidade poética através da respiração, meditação e imaginação criadora

Taciana Moreira Barbosa Laranja (UFRJ)

André Meyer (UFRJ)

Comitê Temático Interfaces da dança com a educação somática e a saúde

Resumo: O presente trabalho pretende refletir sobre como instaurar uma corporeidade poética em dança. A ideia é relacionar diferentes processos em práticas salutares – Meditação/*Mindfulness*, Alimentação/Suco Verde e Eco Performance/Práticas Sensíveis de Movimento na Natureza – para fins de criação de solos coreográficos. Neste sentido, esta pesquisa visa investigar como o cultivo da atenção plena, o exercício da imaginação criadora e a alimentação baseada em plantas com ênfase no hábito de tomar o suco verde diariamente; pode favorecer o surgimento de um campo expandido de consciência corporal que promova a criação de ensaios poéticos em videodanças que sejam frutos da imersão nestas práticas, integrando salutogênese e corpo, tomando como referência os Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp.

Palavras-chave: POÉTICA. CORPO. PRÁTICAS SALUTARES. VIDEODANÇA.

Abstract: The present work intends to reflect on how to establish a poetic dancing body. The idea is to relate different processes in healthy practices – Meditation/*Mindfulness*, Health Food/Green Juice and Eco-performance/Sensitive Movements Practices in Nature – for the purpose of creating choreographic solo dances. In this sense, this research aims to investigate how the cultivation of mindfulness, the exercise of creative imagination and a plant-based diet with an emphasis on the habit of drinking green juice daily; can favor the emergence of an expanded field of body awareness that promotes the creation of poetic essays in video dances that are the result of immersion in these practices, integrating salutogênese and movement, taking as a reference the Helenita's Sa Earp Dance Fundamentals.

Keywords: POETICS. BODY. HEALTHY PRACTICES. VIDEODANCE.

1. Minhas vivências, transformações e percepções dançantes

Minhas práticas corporais nos últimos tempos e o contato que tive com textos de Gaston Bachelard, Martin Heidegger, Thich Nhat Hanh, Leonardo Boff,

Helenita Sá Earp, Jon Kabat-Zinn¹, entre outros, modificaram intensamente minha forma de ver e viver a dança. Assim, a Teologia da Libertação, a Ecoespiritualidade, a Teoria de Princípios e Conexões Abertas em Dança, A Fenomenologia da Imaginação Criadora, o *Mindfulness* e a Alimentação Viva têm se mostrado para mim como um caminho potente de pensamento para realizar a dança.

A partir de um íntimo que vibra, de uma pulsão originante, nos damos conta de que estamos sempre imersos em um vórtex de movimento. Se há um nome para nomear o inominável que a dança sempre evoca, nós poderíamos dizer que ela é pura energia.

E é neste encaminhamento do viver a dinamogenia das possibilidades moventes que penso ser onde reside a força e a verdade da dança. Aqui vamos ao encontro da concepção originária segundo Martin Heidegger como citado por Michelazzo (1999), onde verdade está ligada a um jogo de velamento e desvelamento do ser, onde a “primeira concepção da essência da verdade para os gregos era expressa na própria raiz da palavra *alétheia*: não-ocultamento. Este ‘a’ privativo (*a létheia*), fazia com que o grego, ao proferir essa palavra, olhasse sempre para ‘isto (aí) que foi arrancado de uma ocultação” (p. 34). Assim compreendida, nossa corporeidade se abre em um jogo de eclosão de suas potencialidades ilimitadas.

Penso que a maneira e a qualidade com que colocamos em vigor os nossos pensamentos, movimentos, emoções e ações no vir a ser em sendo de nós mesmos determina a cada vez a abertura e nos coloca no destino de nossa livre relação de ser. Mas quando nossos hábitos vão em outra direção, do fechamento e do condicionamento, vivemos apenas parcialmente este processo, muitas vezes inclusive esquecendo nossas capacidades criadoras.

A prática e capacidade de estabelecer novos hábitos é fundamental neste processo. E isto é determinante para o que chamo de Corporeidade Poética. Encontrei nas Práticas Salutares², um caminho interessante para a dança como livre destino de ser.

Nesta perspectiva, Leonardo Boff nos diz que:

¹ Professor Emérito de Medicina e diretor fundador da Clínica de Redução do Stress e do Centro de Atenção Plena em Medicina, na Escola Médica da Universidade de Massachusetts. Para maiores informações consultar a página da internet: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jon_Kabat-Zinn. Acesso em: 29 abr. 2022.

² Salutar é uma palavra com origem do latim *salutaris*, que significa tudo o que é benéfico à preservação da vida saudável.

A corporeidade é uma dimensão do sujeito humano concreto. Isto quer dizer na realidade nunca encontramos um espírito puro, mas sempre em todo lugar um espírito encarnado. Pertence ao espírito sua corporeidade e com isso sua permanente relação com todas as coisas. Como pertence ao corpo concreto o espírito que o permeia. Como ser-humano- corpo emergimos qual nós de relação universais a partir de nosso estar no mundo com os outros. Esse estar no mundo com os outros não possui uma dimensão geográfica, mas essencial. Quer dizer a cada momento em sua totalidade do ser humano é corporal e simultaneamente em sua totalidade é espiritual. Essa unidade complexa do ser humano nunca poderá ser esquecida. Desta forma, os atos espirituais mais sublimes ou os voos mais altos da criação artística ou da Mística são todos marcados pela corporalidade, como nos mais cotidianos atos corporais como comer, lavar-se, dirigir um carro vem penetrados de espírito. É o corpo-espírito se realizando dentro da matéria. O espírito é a transfiguração da matéria (BOFF, 2000, p. 84-85).

Esta visão vai ao encontro do Princípio da Corporeidade presentes nos Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp quando diz:

A corporeidade se expressa como os raios multicores, em camadas vibratórias, como campos de expressões do Ser que é indefinível. Os aspectos físicos, mentais e emocionais, podem ser considerados como campos que envolvem o Ser. Envoltórios que velam e revelam o Ser. Os aglomerados surgem do contínuo que é o próprio Ser como ondas e como ondas se desdobram do próprio oceano do Ser (SÁ EARP, 2019, p. 150).

Essas energias de inter-retro-religação nos dimensionam para uma nova aliança do ser humano com a realidade circundante social, terrenal e cósmica. De alguma forma me sinto mais “conectada comigo mesma” e isso tem reverberado nos meus movimentos e nas propostas coreográficas que venho realizando nos últimos tempos³ tais como as práticas laboratoriais que envolviam a exploração criativa do movimento com alimentação, exercícios respiratórios, automassagens, meditações, exploração de objetos, montagem de instalações, visualizações criativas e escritas automáticas. Temas estes que detalharemos mais à frente no desenvolvimento do trabalho.

Os temas de movimento supracitados ilustram algumas linhas de criação coreográfica que vivi em momentos de imersão cinético-dinâmica-devaneante, nas obras que mencionei no item anterior, a partir de processos de criação baseados em um conjunto de princípios abertos - os Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp - praticados em confluência com algumas abordagens somáticas presentes nas

³ “Obra “Grafias Moventes” pelo Grupo de Representação Artística da UFRJ - Companhia de Dança Contemporânea da UFRJ, premiada no Edital RespirArte – Categoria Artes Integradas/FUNARTE 2020; a produção independente “Energia da Liberdade” premiada no Edital RespirArte – Categoria Dança Artes/FUNARTE 2020 e o solo “In Princípio” a convite do Grupo de Representação Artística da UFRJ “Sacra Vox”.

Práticas Integrativas e Complementares, em particular na meditação guiada em práticas de *Mindfulness*. Segundo a *Oxford Mindfulness Centre*, esta prática significa escolher estar mais atento, momento a momento, livre de julgamentos, sem apegos ou preferências, com bondade e compaixão. Tais propostas são relacionadas com práticas de movimento integrados a exercícios respiratórios e visualizações criativas.

2. Dança, Práticas Salutares e movimento

Na visão de Bachelard, a imagem poética é como uma espécie de nascimento do ser da linguagem. Se relacionarmos este pensamento com a dança, podemos dizer que este nascimento é uma instauração movente em um intérprete-criador em momento dançante. A filosofia da imagem bachelardiana exige que ativemos a participação da imaginação material e dinâmica em todas as ações que realizamos. Cabe-nos alargar o corpo-mente, expandir e tonificar as nossas possibilidades criadoras. E é somente pela imaginação que potencializamos verdadeiramente a corporeidade, pois é através dela que a pessoa que dança participa um fluxo de totalidade psicomotora com a ação exercida, seja em uma aula de dança, em uma prática improvisacional ou em cena. Podemos entender a instauração dessa linguagem poética em movimento como uma espécie de “palavra vibrada” que não se limita a definir ideias ou sensações, mas sim a celebrar a imagem enquanto uma realidade dinâmica que “pulsa a vida” em dança.

Na perspectiva de Earp a dança é “inerente às coisas, como uma vibração do universo, como algo inerente a qualquer ser humano, concebido como um todo em harmonia com o universo” (2019, p. 19) e está em íntima conexão quando Bachelard diz: “o repouso é uma vibração feliz” (1988, p. 9).

Pensando nesta harmonia, a promoção da conscientização e experimentação de hábitos que fomentam a plena atenção e o silêncio meditativo em situações estáticas e em movimento pode ser um agente potencializador que interfere diretamente na energia de quem dança. Neste sentido, Huberto Rodhen nos diz que este silêncio-plenitude “é sinônimo de qualidade [...] é essência causante” (2000, p. 62). Isto significa que o silêncio é o grande dinamismo da vida do movimento e a própria condição para a entrada no campo experiencial das práticas integrativas ligadas à contemplação.

A visão sistêmica da dança proposta nos estudos da profa. Helenita são sempre pensamentos processuais. Eles vinculam o movimento a fluxos de matéria e de energia e que se coaduna com a filosofia que pressupõe o mundo como uma rede de processos interdependentes da qual fazemos parte (WHITEHEAD, 1979), e todas as nossas escolhas e nossas ações estão imbricadas, em suas múltiplas faces, a uma mesma realidade motriz. Na dança, essas escolhas são postas em jogo a cada experimentação de modo que sejam estabelecidas e estimuladas na pessoa que dança a criar novas redes e expansões. Isto significa compreender a estrutura física do nosso corpo não só intelectualmente ou morfológicamente, mas sensivelmente Perceber e sentir a materialização nos ossos, nos músculos, nos tendões, nos vasos, nos órgãos. Compreender a beleza da relação harmônica de cada sistema orgânico. E assim há sempre estímulos de originação à novas possibilidades organizadas pela profa. Helenita Sá Earp em diferentes metodologias e processos de ensino e criação em dança da profa. Helenita promoveu uma antecipação da visão fractal, na qual as realidades subsumem e se entrelaçam umas às outras. Pela dança, o humano experimenta o fractal como uma forma simples que varia pela repetição de uma gama infinita de combinações. Usando este processo experimental, a dança inter-relaciona todos os sistemas humanos e implica numa experiência melódica e metafórica do corpo em movimento. A dança é, afinal, uma propriedade complexa que emerge de diferentes sistemas hipercomplexos (MORENO; MEYER, 2020, p. 6).

Essa visão da dança como um sistema hipercomplexo, dissipativo e aberto⁴ se coaduna com cosmovisões presentes nas tradições espirituais. Quando pelo contemplativo no movimento, o corpo se expressa, este o faz de modo potente, tudo por ele e nele, se torna presença. Neste processo, tudo está relacionado com tudo. De acordo com o Budismo Mahayana⁵, o mundo e suas inumeráveis expressões corpóreas passam a ser uma mandala-paisagem de contemplação. Aí podem se instaurar múltiplos devaneios cósmicos em dança. Quando a imagem poética se instala no centro do nosso ser dançante, ela nos lança, nos retém, nos fixa, infunde-nos em nosso ser o Interser como fica expressa nas palavras de Thich Nhat Hanh:

Se você for um poeta, verá claramente que há uma nuvem flutuando nesta folha de papel. Sem uma nuvem, não haverá chuva; sem chuva, as árvores não podem crescer e, sem árvores, não podemos fazer papel. A nuvem é essencial para que o papel exista. Se ela não estiver aqui, a folha de papel também não pode estar aqui. Logo, nós podemos dizer que a nuvem e o papel intersão. “Interser” é uma palavra que não está no dicionário ainda, mas se combinarmos o prefixo “inter” com o verbo “ser”, teremos este novo verbo “interser”. Sem uma nuvem, não podemos ter papel, assim podemos afirmar que a nuvem e a folha de papel intersão (HANH, 1996, p. 3).

⁴ Ver a dissertação de mestrado “A improvisação em dança um processo sistêmico e evolutivo” de Cleide Martins disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/5100>. Acesso em: 17 set. 22.

⁵ Ver em SAMTEN, Lama Padma. A Roda da Vida como Caminho para a Lucidez. São Paulo: Peirópolis, 2020.

Bachelard também nos fala disso quando fala que:

Surge aqui um privilégio do devaneio poético. Parece que, ao sonhar em tal solidão, somente podemos tocar um mundo tão singular que é estranho a qualquer outro sonhador. No entanto, o isolamento não é assim tão grande e os devaneios mais profundos, mais particulares são muitas vezes comunicáveis. (BACHELARD, 1988, p. 152).

E aqui reside um dos pontos centrais desta reflexão, que é identificar aspectos que se relacionem de forma mais nítida com a corporeidade física, mental e emocional aplicada na dança a partir de um olhar mais integral e holístico que facilita, ao nosso ver, a instauração de uma corporeidade poética.

3. Metodologia e processos de criação

No primeiro pólo teórico-metodológico, a pesquisa pretende utilizar a Fenomenologia da Imaginação Criadora de Gaston Bachelard no sentido de permitir a instauração de devaneios ligados a fusão do indivíduo com o Todo, uma vez que estamos lidando com caminhos ligados a meditação como via de prática integrativa e poética. Neste sentido, temas como: devaneios da cosmicidade, sonhar acordado, da imaginação das forças, fenomenologia do redondo, vastidão e a tetralogia dos elementos materiais, serão interligados com as principais questões imaginativas suscitadas pela dança na perspectiva que esta abre como caminho meditativo.

No segundo pólo teórico-metodológico, abordaremos os Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp como um campo expandido que envolve e dialoga com as Práticas Salutares. Desta forma, detalharemos como estes estudos em dança se coadunam com uma filosofia prática de ampliação de bem estar e promoção potencialização espiritual do ser humano. Isto posto, vários aspectos serão tratados em sua práxis movente que interligam movimento, meditação, imaginação e criação coreográfica.

No terceiro pólo-teórico metodológico, adotaremos as orientações em alimentação viva e design com alimentos dos Projeto Terrapia⁶ e Biochip.⁷

O Projeto Terrapia hoje é um espaço de referência em Alimentação Viva que desenvolve, através de práticas cotidianas, uma culinária brasileira sem cozinhar os alimentos e um modo de olhar o próprio corpo como ecossistema e meio de participação na preservação ambiental. Desenvolve

⁶ Ver a página do projeto na internet: <https://www.terapia.com.br/sobre-nos>. Acesso em: 18 set. 22.

⁷ Ver a página do projeto na internet:

http://anabranco.usuarios.rdc.puc-rio.br/pin_convivencias2.php. Acesso em: 18 set. 22.

ainda com autonomia o trabalho de receber e orientar novos integrantes, visitantes, estagiários, em Oficinas, Cursos e Vivências, participação em eventos, convênios e parcerias. Em Janeiro de 2015 o Terrapia passa a integrar os Programas Fiocruz Saudável, desenvolvendo ações direcionadas para o trabalhador do campus, através da CST - Coordenação de Saúde do Trabalhador, e o de Cooperação Social, atuando no entorno de Maguinhas e nas outras unidades regionais onde a Fiocruz tem sede.

Já o Biochip, projeto coordenado na PUC-RIO pela Professora Ana Branco tem a seguinte descrição:

Biochip é um grupo aberto de estudo, pesquisa e desenho, que investiga as cores e a recuperação das informações presentes nos modelos vivos: hortaliças, sementes e frutos. A pesquisa Biochip encontra ressonância e analogia com a prática da Agricultura Ecológica em relação à Terra. Na agricultura convencional, quando uma lagarta come uma planta, ataca-se a lagarta para se defender a planta. Na prática ecológica, ao invés de se agir diretamente na planta, o que é trabalhado é a Terra, o ecossistema, a base onde a planta busca seus nutrientes. Quando o solo também está vivo, a planta pode buscar seus nutrientes com um mínimo de esforço, absorvendo nutrientes, já decompostos pelo metabolismo da Terra.

Considerando que a pesquisa irá relacionar Meditação/*Mindfulness*, Alimentação/Suco Verde e Eco Performance/Práticas Sensíveis de Movimento na Natureza de modo constante e transversal em todas as práticas, a metodologia envolverá os protocolos de criação em três eixos temáticos. Estes protocolos de criação foram desenvolvidos no Projeto “Corpos Telúricos: a videodança como suporte da Ecoarte”, hoje intitulado “Corpos Telúricos: Movimento, Natureza, Arte e Saúde” coordenado pela Professora Ana Célia de Sá Earp, projeto que participei em 2018 e 2019. Neste sentido, cabe mencionar algumas práticas eco performativas que vivenciei neste período durante a produção da Exposição “Corpos Híbridos”, quando tomei contato com alguns princípios da Alimentação Viva. A produção fotográfica, as aulas de dança e os laboratórios de pesquisa de movimento enfocaram os seguintes temas:

As séries de “Corpos Híbridos” envolveram quatro blocos de ensaios: 1) Lama, 2) Árvores, 3) Folhas, Flores e Raízes e 4) Água. Dentro destes eixos de produção fotográfica, as aulas de dança e os laboratórios de pesquisa de movimento enfocaram os seguintes temas: 1) Lama: Contatos e apoios das partes e do corpo como um todo do indivíduo com ele mesmo, em duplas, trios e pequenos grupos em diferentes bases num morro inclinado coberto de lama. Deslizamentos, penetrações das partes do corpo e do corpo como um todo na lama individualmente e em grupo. Realizar amassamentos da argila no corpo. Pegar, manipular e lançar a argila no espaço. 2) Árvores: Contatos suaves, fortes com e sem uso de pressões das diferentes partes nos troncos das árvores. Contatos de todas as partes do corpo com as texturas das cascas de diferentes árvores. Apoios do corpo individual com projeção do eixo para o tronco. Apoios do corpo individual no tronco com

projeção do eixo para fora da árvore. Contatos em duplas e trios com apoio em troncos na vertical e na horizontal (em troncos de árvores caídas pela ação do tempo). Mudanças de nível do corpo como um todo, com ou sem mudança de base, segurando no tronco com diferentes Entradas da Força e transformações da forma. Subir em árvores e explorar diferentes movimentos. Sair do alto dos galhos de árvores com uso de elementos acrobáticos. 3) Folhas, Flores e Raízes: Movimentos segmentares da cabeça, face e coluna cervical. Contatos de flores, folhas e raízes em diferentes partes do rosto, mãos e pés. Espalhar folhas com as diferentes partes do corpo em diversas velocidades e dinâmicas. Cobrir partes ou o corpo como um todo em diferentes bases de sustentação. Usar folhas, flores e raízes como adereços. Diferentes tipos de movimentos dos olhos e do olhar entre as folhagens. Vivências das fragrâncias de plantas e sua reverberação no corpo em movimento. 4) Água: Movimentos de submergir e emergir enfocando partes do corpo e do corpo como um todo em riachos e córregos da região da Santa Clara individualmente, em duplas e grupos. Submersão parcial de partes do corpo e do corpo como um todo na água individualmente. Interações entre movimento, folhas, cipó, lama, pedra e água (MEYER, EARP, 2020, p. 564).

No livro que foi publicado sobre esta exposição e os processos eco performativos de “Corpos Telúricos” há um relato interessante da intérprete-criadora Yue Rodrigues sobre a dimensão do alimento no projeto, conforme as seguintes palavras:

Algo sempre importante foi a alimentação. Como parte da proposta do projeto, cuidar do corpo é parte de uma ecologia profunda. Em todas as vivências, tivemos atenção com a alimentação. Há restrições quanto a coisas danosas à saúde. Sempre há uma enorme variedade de frutas, legumes e verduras no cardápio. As receitas são saudáveis com opções vegetarianas e veganas. Para as pessoas que comem carne tivemos truta e frango, além de sucos, chás naturais e água direta da fonte. Há um rito que é realizado, como parte da integração. As refeições são realizadas no mesmo horário, para que todos comam juntos. Pelas manhãs, o primeiro alimento ingerido é um copo de suco verde; após o jejum da noite, é importante que a primeira refeição do dia, seja feita com algo rico para o corpo. Há um rito que é realizado, como parte da integração. É feito uma roda com todos, com os alimentos no centro, então canta-se uma canção em Guarani e agradecimento ao alimento (*Tembiu Porã*). A visão é que o alimento é muito mais do que algo que sacia nossa fome física. Além da canção, cada integrante pega um copo de suco e dá para uma pessoa, juntamente com um abraço afetuoso – dessa forma ninguém se serve, todos são servidos. Trabalhamos a abdicação de egoísmos. Tais ensinamentos são transmitidos de forma horizontal, com muito diálogo e abertura (MEYER, *et al.*, 2000, p. 43).

Atualmente realizo meu Estágio Docente como estudante do Programa de Pós Graduação em Dança (PPGDan-UFRJ) na disciplina Fundamentos da Coreografia I oferecida em 2022.2, onde estão presentes os seguintes conteúdos:

1) Simbologia da Semente em Dança

Semente, potência, aglutinação, formação, metamorfose de plantas, animais e do ser humano.

Energia, cores, tempo e tempo de germinação das sementes.

2416

Importância das sementes e dos vegetais na alimentação saudável.
Uso das sementes e plantas vegetais na alimentação, importância e receitas.
Improvisação na dança com e como semente.
Movimento Potencial e Movimento Liberado e suas relações com sementes.
Deglutição de sementes como parte da cena.
Instalações com sementes na cena coreográfica.
Pinturas, desenhos, colagens e esculturas com sementes na cena coreográfica.
Sementes sonoras na vida, no palco e na natureza.
Sons das sementes como meio de composição sonora em tempo real na cena coreográfica.
Palavras, poesias, contos e histórias sobre sementes.

2) Germinação como Metáfora da Dança

Germinação de sementes, processos e importância.
Poética das sementes germinadas.
Germinação das sementes e a relação entre os movimentos liberado e potencial, as variações dinâmicas, os referenciais espaciais, as transformações das linhas da forma e as durações do movimento.
A importância da água e seu fluxo para a liberação das potencialidades da semente.
Germinação dos pensamentos e das emoções e suas relações com o movimento cotidiano, nas improvisações e na montagem coreográfica.
Embriogênese e germinação humana.
Germinação dos movimentos corporais, sua relação com os Parâmetros da Dança.
Poética da germinação e embriogênese humana como suporte para a criação de instalações, cenários, pinturas, adereços, figurinos, projeção de imagens e desenhos de luz na cena.
Germinação e a onda (vibração) sonora.
Germinação das palavras, poesias e do texto.
Germinação na literatura e no teatro.
Germinação e criação de roteiros e improvisações em dança integrando artes plásticas e visuais.
Criação de esquetes coreográficos baseadas na germinação em espaços urbanos e naturais, estes temas estão sendo detalhados para fins de criação e composição coreográfica.

Abaixo comento sobre dois eixos programáticos da disciplina em tela.

No eixo “Simbologia da Semente em Dança”, propomos algumas linhas de trabalho que passam pela exploração de conteúdos da embriologia e a formação dos seres vivos. Nos perguntamos de que forma instaurar movimentos “como sendo semente”. Também pretendemos usar a germinação como metáfora em dança. Tudo isto pode acontecer de *várias maneiras*. Pensamos em explorar a respiração, os movimentos básicos e suas combinações, tanto do indivíduo com ele mesmo, como do grupo em diferentes ambientes; tendo na noção de ponto, aglutinação e metamorfose a ideia de tudo que brota no corpo como possibilidade-guia. É interessante observar que o tempo da germinação das sementes pode ser relacionado com a duração do movimento.

Em outras palavras, neste eixo, os intérpretes-criadores poderão experimentar e começar com práticas utilizando sementes. Relacionar com a ideia de ponto e de nascimento. Estabelecer assim a não antecipação sobre a forma, isto é, viver a morfogênese das variações dinâmicas na dança, tendo as sementes como

corpo vai se transformando? Como é que isso pode estar em cena? Como usar projeções de germinações? Talvez seja interessante propor instalações com sementes. E tudo pode ser conectado com a música através das “sementes sonoras” e sua importância com a composição em tempo real da música e dança em cena, com ou sem o uso de sons, sílabas, palavras, frases, poesias, contos e histórias sobre as sementes.

Tudo isto nos leva também a pensar sobre a dança. Pensar a semente como o Uno⁸. Esta ideia de unidade como concentração de forças. Levar vários tipos de sementes, germinar as sementes, ensinar o que é germinação e fazer brotos. E isto pode se mostrar cenicamente através do uso de sacos de sementes de diferentes tamanhos e cores em cena. Daí fazer desenhos com sementes é algo natural. Relacionar com formações em aglutinações, de partes do corpo que vão se unindo, se afastando, no intuito de mostrar poeticamente as sementes, inclusive em suas plasticidades estéticas. Criar pontos que podem ser feitos com as partes do corpo (com o cotovelo, com o punho), no espaço, por exemplo.

No eixo 2 “Germinação como Metáfora em Dança” teremos como proposta inicial a ideia de trabalhar sobre a importância das sementes, folhas, legumes e frutas na alimentação saudável; inclusive fazendo receitas junto com as práticas de dança. Surge aqui um destaque especial e importante para o trabalho. O suco verde como culinária da dança. Desenhar, fazer um grande painel com tinta que venha dos vegetais, como por exemplo, da beterraba, enfim, do que surge do bagaço que sobra do preparo do suco verde. Tudo isto acontece como um saber processual onde a improvisação nos levará à criação de performances com sementes, tanto em florestas como em palcos, que se tornarão futuros ensaios poéticos em videodança. Ainda neste eixo, exploraremos a deglutição de sementes, brotos, verduras e vegetais como parte da cena.

Neste momento somos levados às transformações da semente em brotos.

⁸ Nas notas de fim do livro Helenita Sá Earp: Vida e Obra, vemos na página 292, que o termo Uno é comentado da seguinte forma: “a visão de unidade na multiplicidade presente no sufismo, encontrou sua expressão mais elaborada na escola neoplatônica com Plotino. (século 3 d.C). Para Plotino, todos os entes seriam manifestações do único ser: o Uno, que corresponde à nossa noção intuitiva de Deus. Tal ser estaria além da compreensão racional e mesmo da capacidade descritiva das palavras, pois a linguagem pressupõe uma separação entre o sujeito (que fala) e o objeto (do qual se fala) ao passo que ele transcendia toda dualidade. Por emanção, o Uno teria originado tudo que existe. Mas os entes criados o manifestariam como diferentes graus de completude e perfeição. Plotino recorre a metáfora da luz para explicar esta passagem da unidade para a multiplicidade. Ver bibliografia.

poética, através da imagem das chamas”. (1989, p. 22)

Referências

BACHELARD, G. **A Poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, G. **A chama de uma vela**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BACHELARD, G. **A dialética da duração**. São Paulo: Ática, 1988.

BOFF, L. **Covid-19 A Mãe Terra contra-ataca a Humanidade**. Advertências da pandemia. Petrópolis: Vozes, 2021.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CARVALHO, N. **A hora do corpo**. IN: FAGUNDES, I. et al. (org.). Entre Pares: partilhas em dança e outros movimentos. Guaratinguetá: Penalux, 2019.

HUBERTO, R. **Filosofia da Arte**. São Paulo: Martin Claret, 1996.

MEYER, A. e EARP, A.C.S. **Helenita Sá Earp: Vida e Obra**. Rio de Janeiro, 2019.

MEYER, A. e EARP, A.C.S. **Corpos Híbridos: a Fotopoética como suporte da Ecoespiritualidade**. In: BALDI, N. C.; ARAÚJO, L. V. C.; ZANELLA, A. K. (Orgs.). **Coleção Quais danças estão por vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo**, 4. Processos criativos, formativos e pedagógicos em dança. 1ed. Salvador: Anda Editora, 2020, v. 4, p. 552-586.

MEYER, *et al.* **Dança e Natureza: Um Ensaio sobre o Corpo Ambiental em Helenita Sá Earp**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2020.

THICH, N. H. **The heart of understanding: commentaries on the prajñaparamita heart sutra**. Berkely: Parallax Press, 1996.

Taciana Moreira Barbosa Laranja (UFRJ)

E-mail: tacionamoreiralaran@gmail.com

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro - PPGDan/UFRJ, Bacharela em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018). Atuou até outubro de 2021 como coreógrafa assistente da Cia de Dança Contemporânea da Universidade Federal do Rio de Janeiro e subcoordenadora do Laboratório de Imagem e Criação em Dança (LICRID/UFRJ).

André Meyer (UFRJ)

E-mail: andremeyer@eefd.ufrj.br

Doutor em Ciências na Área de Concentração em Educação, Difusão e Gestão em Biociências pelo Programa de Pós-graduação em Química Biológica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação do Professor Emérito Adalberto Vieyra. Mestre em Ciência da Arte pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Quando se trans-borda as margens de uma experiência coletiva e múltipla

Valéria Maria Chaves de Figueiredo (UFG/IFG/UFMG)

Alba Pedreira Vieira (UFV/UFOP/UFMG)

Comitê Temático Interfaces da Dança com a Educação Somática e a Saúde

Resumo: Procuramos suspeitas, indícios e formas de transbordar as experiências que nasceram da multiplicidade de ações/reflexões, e da pesquisa que valorizou as pluriepistemologias e as práticas nutridas por desafios e errâncias. Esses foram pontos de contato que nos uniram em projeto inaugurado por meio de uma disciplina - experiência compartilhada e interinstitucional articulando dois programas: Pós-graduação em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG e Profiartes do Instituto Federal de Goiás. Apresentamos experiências vividas na disciplina Arte, Educação e Somática ofertada em formato híbrido (virtual e presencial), e que aproximou também outros dois professores dos referidos programas. Realizamos o Colóquio “Corpo Design Experiências” com a perspectiva do possível retorno presencial pós auge da crise sanitária pela COVID 19. Apresentamos o que chamamos de narrativas, errâncias e diálogos de um primeiro itinerário, experiências vividas na disciplina. Dialogamos nessa jornada de escrita com as ideias de “errância”, ‘escuta cuidadora’, ‘teoria social somática’, ‘aprendizagem inventiva’ e de ‘interações significantes’, dentre outros.

Palavras-chave: SOMÁTICA. ARTE. EDUCAÇÃO.

Abstract: We look for suspicions, suggestions and ways of overflowing experiences that were born from the multiplicity of actions/reflections, and from research that valued pluriepistemologies and the practices nourished by challenges and wanderings. These were the points of contact, which brought us together in a project inaugurated through a course – a shared and inter-institutional experience articulating two programs: Graduate Program in Arts at the Federal University of Minas Gerais/UFMG and Profiartes at the Federal Institute of Goiás. We present lived experiences in the course Arts, Education and Somatics offered in a hybrid format (virtual and presential), and that also brought closer together two other professors of the referred programs. We held the Colloquium “Body Design Experiences” with the prospect of a possible face-to-face return after the health crisis height caused by COVID 19. We present what we call narratives, wanderings and dialogues of a first itinerary, experiences lived in the course. In this paper, we dialogue with the ideas of ‘wandering’, ‘careful listening’, ‘somatic social theory’, ‘inventive learning’ and ‘significant interactions’, among others.

Keywords: SOMATICS. ARTS. EDUCATION.

Experiências e Desafios

Multiplicidade, referentes, pesquisa, reflexão, práticas, experimentação, provocação. Essas são questões que nos uniram em projeto inaugurado por meio de uma disciplina; uma experiência compartilhada e interinstitucional articulando dois programas: Pós-graduação em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG e Profiartes do Instituto Federal de Goiás. Nesse recorte, apresentamos o que chamamos de narrativas, errâncias e diálogos de um primeiro itinerário, experiências vividas na disciplina Arte, Educação e Somática, ofertada em formato híbrido (virtual e presencial), e que aproximou também de outros¹ dois professores² dos referidos programas.

Além da disciplina ministrada, realizamos presencialmente, em nossa primeira retomada pós auge da crise sanitária pela COVID, o Colóquio “Corpo Design Experiências”, pensado de forma coletiva e co-participativa, que aconteceu na UFMG de 21 a 23 de junho de 2022.³ Nessa jornada de escrita reflexiva, dialogamos essas experiências vividas com as ideias de “escuta cuidadora e de interações significantes” (NÓVOA, 2017), “errância” (KOHAN, 2019), “somática social” (GREEN, 2015) e “aprendizagem inventiva” (KASTRUP, 2017). A “escuta cuidadora” de Nóvoa dialoga com a noção de “escuta profunda” (VIEIRA, 2018) que é tão cara aos povos originários, pois não há ansiedade em falar, mas sim uma atenção intensa para que a voz pensamento da outra pessoa ganhe corpo, tempo e espaço; o silêncio é fala e escuta-se com o corpo todo. Nesse sentido, alerta Ailton Krenak (2020): “[...] estamos tão centrados em nós mesmos que somos incapazes de ouvir.” (s/p) Assim, exercitamos na disciplina uma vontade somática de escutar, e de acolher o lugar precioso que a fala-silêncio pode instaurar em ambientes de respeito e solidariedade.

A ideia de “errância” por Kohan (2019) estabelece interfaces com o que defende o pesquisador da dança André Lepecki (2016, p. 67): “[...] errar como derivar, perder-se, extraviar-se. [e] somar a esses modos de navegar sem bússola

¹ Professora Dra. Lúcia Gouvêa Pimentel (UFMG) e professor Dr. Alexandre José Guimarães (IFG).

² Nesse artigo optamos por não padronizar os plurais quanto ao gênero; ora flexionamos o plural pela forma tradicional, usando o gênero masculino, ora flexionamos usando gênero feminino e ora usamos o gênero inclusivo.

³ Vide mais sobre o evento em:

<https://www.youtube.com/channel/UCo7x1IZYrrGYBYGFRiMGABA/videos>;

<https://www.facebook.com/profile.php?id=100082515891755>;

https://www.ifg.edu.br/attachments/article/18096/chamada_coloquio_versao_final.pdf.

um afeto que chamaria de persistência ética; um desejo de seguir sem precisar saber para onde nos dirigimos, de modo que juntos possamos construir aquilo que não sabemos o que pode ser”. Em nossa disciplina, que conjugou pessoas com histórias, interesses, vontades, sonhos, necessidades e repertórios tão diversos, essa liberdade de se permitir orientar pela “errância” foi crucial para desbravarmos juntas caminhos, e de fazermos escolhas sobre rumos a serem tomados. Havia dentre discentes uma recém-graduada em Psicologia pela Universidade Mackenzie/SP, uma mestranda em Artes Cênicas da UFOP/MG, duas mestrandas do PPG Artes da UFMG/MG, uma graduanda do Curso de Dança do IFG/GO, dois mestrandos do IFG e uma professora de dança de Goiás. Em comum, um acordo tácito de unirmos essas diferentes histórias de vida em prol da construção do conhecimento em Arte, Educação e Somática.

Relacionamos a errância de Kohan (2019) e de Lepecki com o corpo alegre de quem canta e dança como adverte Ailton Krenak (2020, s/p), pois se permite a “qualidade sensível que é de não buscar nada. Você não canta e dança para alguma coisa. [...] é como um *Dervish*: ele está girando, fazendo aquela dança dele, e não está indo a lugar algum.” A partir dessa imagem que nos é oferecida por Krenak, entendemos que nossas interações permitiram esse girar da errância, que buscava promover deslocamentos espirais de pensamentos e dialogar a partir de perspectivas diversas para não nos acomodarmos na monocultura epistêmica.

A “somática social” de Green (1993) também esteve presente durante todo o semestre para nos estimular a intervir, em termos micro-políticos, em prol da arte que transforma, ao invés de fossilizada. Como não romper nem com a leitura de clássicos e estrangeiros e nem com a aproximação de saberes ancestrais para que pudéssemos impulsionar a criação de paradigmas outros para esse território pindorâmico? Como promover via arte, educação e somática a reparação de injustiças do passado orientadas pela sistemática exclusão e invisibilidade de afrodescentes, indígenas, deficientes, e outras - assim conhecidas - pessoas marginalizadas? Como nos tornarmos sujeitos do discurso ao invés de objetos? Como? Como...

Vivenciamos assim, experiências que buscaram fomentar e provocar reverberações em processos formativos/performativos/experimentais para, em especial, explorarmos junto/as desafios e resinificarmos possibilidades e dificuldades de encontro e reencontro pós auge pandêmico resultado da COVID. Juntamo-nos

em/como uma comunidade de práticas. Fomos todo/a/es aprendentes nos processos de aprendizagens e atravessamentos.

Na disciplina apresentamos reflexões acerca dos saberes e práticas artístico-pedagógicas em Artes do corpo. Decidimos por receber cinco convidados da área da somática, a saber: Adriano Bittar, Aline Haas, Ana Maria Alonso Krischke e Jennifer Jacomini de Jesus, Beatriz Adeodato Alves de Souza e Diego Pizarro. Nosso intuito foi alargar a compressão da somática como campo expandido que abarca diferentes perspectivas. Os pontos de vista diversificados de convidados foram formas de provocar fricções e também possibilitar articulação e construção de saberes importantes para as artes da cena contemporânea. Buscamos estabelecer conexões transversais e discutir aspectos que concernem a colonização do pensamento e as pedagogias anticoloniais.

Realizamos experiências teórico-práticas integradas a estudos que articulam conhecimentos e compreensões contemporâneas do corpo, cognição e expressividade. Tangenciamos, de maneira transversal, saúde, educação e arte para abordar seus aspectos transdisciplinares, e ações decorrentes desses cruzamentos em diferentes ambientes educacionais. Exploramos teias, redes plurais e experiências inclusivas que permitem construir vias e itinerários da arte para propor poéticas emancipatórias e transformadoras em dança e performance.

Percebemos que saberes construídos de forma colaborativa incluíram múltiplos olhares para a dança, performance e somática, como forma de ampliar diálogo e reflexão sobre como as mesmas vêm sendo contaminadas por processos corporalizados, polifônicos, plurais e dialógicos. Tensionamos experiências distendidas entre dança, educação, somática, medicina e ciência da dança, sugerindo que práxis, intersubjetividade e corpo vivente devem ser considerados como centrais.

Como mencionado anteriormente, fomos movidas também pela errância, pelo desejo de não antecipar nem o fim nem a direção da viagem. Entramos nesse 'jogo' de nos abirmos para possibilidades de uma vivência polilógica e flexível, como quem quer se alongar e espreguiçar. Nossas escolhas foram baseadas em não querer determinar a priori resultados, mas nos deixarmos levar pelo caminho e caminhar. Acreditamos que relações educacionais se fortalecem quando o foco não é apenas ensinar, mas também afetar e ser afetada. Walter Kohan (2019) sugere, “a errância [...] tem a ver sobretudo com não antecipar o sentido do caminho”. Como

esse caminho poderia ser contaminado pelo desejo de construirmos coletivamente uma aprendizagem criadora, absorvente e dilatadora – de poros, ouvidos, olhos, sentidos, afetos? Acreditamos que um dos ‘desafios somáticos’ incluiu materializar outras formas de se fazer dança e pedagogia, além de mover esforços para movimentos aprendentes e momentos de ensino surpreendente, crítico, criativo e transformador. Quando pensamos em somática e dança nos interessa o que Larrosa (2002) e Kohan (2019) discutem como experiência/sentido, ou seja, o que é apreendido nos transforma. Importa não o sujeito das informações, mas o sujeito das experiências, das experiências/sentido.

Também destacamos ideias de Virginia Kastrup, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, sobre aprendizagem inventiva: essa é, sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização. Toma-se como ponto de vista/escuta a arte e a invenção, e se faz necessária a busca por circularidade criadora como chave para o entendimento do processo da aprendizagem inventiva. A política da invenção consiste numa relação com o saber que não é de acumular e consumir soluções, mas de experimentar e compartilhar problematizações, pois

[...] a arte não é um alvo, mas um atrator caótico, um ponto que é tendencial, sem ser fixo e sem possibilitar falar em regimes estáveis ou em resultados previsíveis. Colocar o problema da aprendizagem do ponto de vista da arte é colocá-lo do ponto de vista da invenção. A arte surge como um modo de exposição do problema do aprender (KASTRUP, 2001, p. 20).

Nosso interesse na somática como proposta fundante da disciplina incluiu seu estado permanente de ebulição, pois dialogamos e também deflagramos conflitos, vislumbrando possibilidades de construção coletiva de superações. Ficou assim evidente a constituição das diversas relações potentes para a dança com a somática como campo expandido. Jill Green (2015) aponta por uma teoria social somática como abordagem que reconhece a construção social de ‘corpas’ que dançam e o mundo micro e macrocósmico onde elas vivem.

A discussão de Arte, Dança, somática, educação e saúde nessa disciplina foi então o mote para se deslocar e transbordar as margens, para adentrar o processo do aprender, e também de transformação, de forma comprometida e implicada. Só podemos conhecer aquilo que nos afeta e com o que nos relacionamos também provocando afetações. A experiência/sentido/estética e

cuidado de si e de outros seres vivos e não vivos, humanas e não humanas são pensamentos que nos fazem começar a entender melhor hoje o que e como a dança se relaciona com o mundo contemporâneo. Ao longo da disciplina, refletimos essas e outras questões primordiais e escolhas fundantes.

A somática, portanto, foi nossa escolha também porque nos levou a pensar em como a dança pode somar com outras áreas, saberes, formar redes e estabelecer diálogos e parcerias, inclusive com a educação. A educação em todos os seus níveis, infantil, médio e superior nunca foi de fato espaço homogêneo; no entanto, sempre foi tratado como se fosse. Expomos nossas inquietações, experiências e reflexões, pois há muitos anos estamos atuando nesse meio como docentes. É certo que percebemos as diversas narrativas presentes nas falas de professoras de arte em diferentes ambientes educacionais e as muitas dificuldades enfrentadas ainda hoje, em especial na dança. Propomos assim, pensar a educação e a arte na sua diversidade, como lugar de liberdade, inclusão, de pluralidade de saberes, de diferentes modos de fazeres e também buscar por maneiras de se ampliar o diálogo e a reflexão sobre como a dança vem, pode e deve ser contaminada por processos dialógicos, sociais, políticos, perceptivos, afetivos e imaginativos. Pensamos assim, em propiciar na disciplina experiências conectivas e distendidas para que todos nós, docentes, discentes, convidades, nos encontrássemos nos espaços do 'entre'. Essa articulação da dança com os espaços formativos foi mola propulsora para nos auxiliar a compreender e tornar possível uma práxis artística em que intra e intersubjetividade e corpo vivente fossem vivenciados como protagonistas.

Mais e mais perguntas e indefinições nos convocaram e provocaram durante a jornada. Como colocar em ação o 'sonho' da aprendizagem criadora, íntima, absorvente e dilatadora na/da dança? Enfrentamos desafios inúmeros como ter de ocupar o lugar da "cadeira" e diante do computador durante as quatro horas semanais dos nossos encontros virtuais; a forma do ensino remoto, que não nos permitia tocar e nem sentir nossos cheiros e os do ambiente das outras pessoas presentes na mesma aula; o conteúdo que parecia infinito quando tínhamos que delimitar e selecionar prioridades do mesmo para que coubesse no tempo pré-fixado pela carga horária semestral da disciplina; a maneira de abordar para que pudéssemos de alguma forma contemplar as diferentes narrativas e interesses investigativos. Não medimos esforços e imagin-ações para que a disciplina fosse

geradora de movimento aprendente, e para que se tornasse momento de ensinagem crítica, inventiva, criativa, artística, de pertencimento e transformadora.

Algumas suspeitas e indícios, mas sempre em busca das errâncias

Quando se fala de dança, geralmente pensamos que estamos tratando ainda de um conteúdo objetivado eminentemente no fazer, em uma ação corporal de cunho majoritariamente prático. Esta perspectiva não deixa de ter a sua verdade. Porém, certamente, quando interpretada como única dimensão, pode provocar no imaginário social e cultural o surgir de ideias que ainda enquadram a dança como lugar da exclusão, das experiências difíceis e desumanizadoras, das violências invisíveis, das classificações, dentre outras.

As dicotomias entre prática e teoria ainda são comuns às técnicas e permitem interpretações instrumentalizadoras e funcionais, e infelizmente tão presentes ainda nas aulas de dança, em seus vários gêneros e estilos. Tais perspectivas intranquilizam e reduzem a possibilidade de superação e transformação, em especial quando tratamos de espaços educacionais. É muito comum escutarmos depoimentos de pessoas que gostavam muito de dança na infância, porém a experiência foi péssima, por vários motivos: o corpo não era 'adequado', a técnica era difícil, a professora dizia que a pessoa não era 'boa' ou apta para dança, o corpo não era flexível e assim por diante. O que poderia ser uma experiência potencializadora passou a ser um sofrimento e, logo, uma frustração que muitas das vezes leva à desistência. Trabalhar com a padronização de corpos e com a hegemonia de gêneros ainda faz parte do mundo da dança. Faz-se então necessário o enfrentamento e a discussão, pedagogias anticoloniais, escolhas antirracistas, promoção de equidades, respeito às singularidades e diferenças, ampliação do leque de possibilidades e escolhas.

Pensar e refletir criticamente sobre arte e respeitar especificidades de diferentes contextos na nossa realidade complexa é fundamental. Assim como é importante continuar a questionar, problematizar, duvidar, e colocar reticências e pontos de interrogação em vez de pontos finais. Então... como pensar nosso projeto na dança em espaço tempo que nos permite vivenciar múltiplas interpretações e possibilidades de diferentes sentidos para fluxos de subjetividades? Como construir significados e percepções tendo em vista a convivência com seres de muitos e

diferentes contextos? Como dilatar a própria noção de cultura, de educação, de arte, de dança, de visão de mundo? Continuar se questionando e se sentindo inquietas pode ser uma maneira de nos situarmos como agentes da nossa história, de sermos e estarmos atuantes na convivência com as diferenças que nos constituem e as igualdades que nos integram.

Nossa experiência nessa primeira itinerância esteve em busca de indícios e dimensões que trouxessem formas para se pensar o complexo cotidiano educacional e formativo de artistas e professores que se dedicam a educação formal e não formal. Como aprender a observar, a ter uma escuta cuidadora e com interações significantes como sugeriu Nóvoa (2017) e se deixar capturar, sempre, por sua prática docente e artística? Como é/deve ser a formação do profissional de dança? O que e como ensinar e pensar uma educação e uma dança que tenham sentidos em seus diferentes ambientes? Como pensar a somática como possibilidade de ampliação da liberdade de (con)viver?

São muitas perguntas e por isso escolhas foram feitas como norteadoras de rotas iniciais para nossas experiências com os ateliês/encontros. Queríamos: compreender o corpo vivo e dançante/movente de forma constelar; valorizar o não apagamento das diferenças e das diversidades sociais e culturais de sujeitos; pensar de forma anticolonial; buscar as singularidades, narrativas, experiências de discentes que emergem junto com as pluralidades técnicas e metodológicas em dança; desenvolver vários modos de se ensinar como fundamento para o exercício de se ensinar-aprender com a dança; ampliar as possibilidades de autoconhecimento a partir das capacidades pessoais e coletivas, dos lugares que se atravessam e que criam trajetos, trânsitos, demografias pessoais, mapas coletivos e colaborativos,... Queríamos viver uma experiência com sabor de aventura, que se permitisse vaguear pelo desconhecido, pelo sonho.

Em nosso entender, nossas errâncias nos permitiram construir uma itinerância a partir e com os saberes de um corpo de potência aberto, o que demandou uma enorme capacidade porosa. Foi necessário revermos as muitas dicotomias ainda existentes entre prática e teoria, entre corpo e mente, entre fazer e pensar, e outras. Foi preciso tensionar a formação de sujeitos críticos, criativos, conscientes, cidadãos, participativos com aquela de sujeitos alienados, passivos, despolitizados e tecnicistas. O educar em/para/com dança é, acima de tudo, humanizar, mas sem perder de vista que devemos também criticar posturas

antropocênicas. A dança pode humanizar e mediar saberes que penetram e alargam as possibilidades não somente da própria vida, mas também das relações estéticas, éticas, sociais, políticas, educacionais. A qualidade do estar consciente é importante. Estar presente e atenta somaticamente, de prontidão, são essenciais para o exercício de liberdade.

A arte e a invenção, a busca por uma circularidade criadora são chaves para o entendimento do processo da aprendizagem que se articula com princípios somáticos. A política da invenção consiste numa relação com o saber que não é de acumular e consumir soluções, mas de experimentar e compartilhar problematizações. A adoção da arte como ponto de vista faz parte desta política. Complementamos nosso conjunto referencial com as propostas de Vieira (2016) acerca de 'dramaturgias' de corpes dançantes: ela propõe caminhos abertos e plurais para a composição, para experimentar a dança. A artista e pesquisadora sugere:

como o pensamento, acredito que Dramaturgias ... do corpo dançante sempre se deslocam quando nós nos colocamos em um estado flexível como aquele quando estamos improvisando. Que nossa imaginação continue incluindo reticências, nas dramaturgias dos nossos corpos, nos nossos trabalhos (VIEIRA, 2016, p. 119).

Olhar/sentindo para as experiências e as narrativas

As professoras de arte cada vez mais tem denunciado a gravidade da falta dos seus direitos estarem plenamente garantidos. Há importantes dados históricos que comprovam a chegada tardia ao Brasil do debate sobre a educação que, de fato, aprofunda questões críticas mais amplas sobre o processo ensino-aprendizagem em todos níveis, inclusive no superior. Lacunas históricas, que se agravaram na pandemia, enfraqueceram o sistema público, incluindo a educação básica e universitária, a segurança e o sistema de justiça. Está evidente o longo caminho a ser conquistado por nós, seres sociais conscientes e imaginativos que buscamos transformações que beneficiam a todos, e não apenas uma parcela da sociedade.

Com a oferta da disciplina apresentada nesse artigo, buscamos expor uma das estratégias que temos adotado como parte da nossa luta em prol dos direitos humanos de vivenciarem/vivenciarmos uma educação de qualidade. Esse é um dos marcos fundamentais para uma sociedade igualitária em oportunidades e

que traga a dignidade às pessoas. A conjuntura do nosso Brasil que viveu várias crises na pandemia (econômicas, políticas, sanitárias, dentre outras) tem evidenciado os vários desafios que estão postos hoje. O que ainda há de ser conquistado para avançarmos o campo da Arte no país? Quais retrocessos urgem ser superados?

A disciplina ofertada faz parte de uma pesquisa ampla e em progresso, em que a busca é por se conhecer e reconhecer narrativas, histórias, biografias de profissionais de dança. Quiçá vamos poder construir, junto com participantes do estudo, temáticas, propostas e ações ricas e consistentes para se pensar uma formação em arte que permita amplo acesso, que seja transversal em seus saberes, que lute contra as hierarquias de poderes e que valorize processos sistemáticos e multidimensionais. Talvez um primeiro passo seja reconhecer nosso próprio autoritarismo, como alertou em um dos encontros da disciplina a convidada Jennifer Jacomini.

Fizemos nossa primeira experiência/itinerância de oficina/ateliê/encontro presencial em Belo Horizonte, na UFMG, aonde realizamos o Colóquio que nos permitiu uma camada a mais de reflexões sobre o que tínhamos vivenciado nesse evento e nos encontros online ao longo do semestre. Vislumbramos pequenos 'choques' que no encontro com outros vão construindo possibilidades de miudezas de nossos cotidianos necessários, a contrapelo. Fizemos juntas passeios, conversas, trocamos primeiros abraços, conhecemos com o tato as formas corporais umas das outras, sentimos nossos cheiros. Exercitamos carinhos e cuidados. Também houve tensões e estranhamentos, talvez até desconfianças, pois não há perfeição no encontro entre seres humanos. Mas muitas de nós insistimos no compromisso de escavar sentidos e afetos; para essas pessoas, confiança e respeito mútuos aos poucos foi se fortalecendo.

Como uma mônada benjaminiana, criamos juntas a disciplina, o grupo de estudos com encontros semanais, os encontros virtuais e presenciais, passeios pela cidade e por exposições de Belo Horizonte. Fizemos escolhas para performance em uma tarde de sol quente e com bastante luz na Praça da Liberdade. Culminamos a disciplina de arte com uma performance artística; assim como a disciplina foi construída no coletivo, essa foi a forma para escolha de objetos, maneiras de feitura, possibilidades de experimentações. O acolhimento da performance como uma construção grupal trouxe à tona guardados de memória e sentidos durante o

semestre para celebrar a sua poética. Do fazer errante e dos tempos e espaços entrecruzados fizemos arte com sabor somático. Provocamos certa ruptura com a linearidade de encerrar o Colóquio com uma discussão teórica no auditório da UFMG. A relação íntima teoria-prática esteve presente na performance em que buscamos justamente tensionar tais supostas dicotomias à medida que deslocamentos de percepção nos agregaram e nos acalentaram. A Performance celebrou e corporificou a práxis como pesquisa.

A construção da narrativa desse artigo, mais uma camada reflexiva dessa experiência, nos revela mais uma pergunta: o que temos em comum? Temos muitas diferenças, mas como seres humanos, somos e devemos ser livres. Parece fácil dizer, mas com certeza difícil de conquistar, pois ainda não nos apropriamos plenamente de aspectos fundantes dos direitos humanos como direito à vida digna, à liberdade e à segurança. Uma prática de fato libertadora ainda há que se conquistar no campo da Dança. A somática e a educação podem nos dar algumas pistas de como nos expandirmos e potencializarmos nossa área de atuação. E também a poesia. Para esse momento da nossa narrativa textual, escolhemos incluir um poema da poetisa goiana Cora Coralina. Palavras que nos convidam a mais reflexões, e a imaginar a dança como movimentos e pausas entre o quebrar pedras e plantar flores; ajuntar pedras e tecer tapetes.

Das pedras – Cora Coralina
Ajuntei todas as pedras
Que vieram sobre mim.
Levantei uma escada muito alta
E no alto subi.
Teci um tapete floreado
E no sonho me perdi.
Uma estrada,
Um leito,
Uma casa,
Um companheiro.
Tudo de pedra.
Entre pedras cresceu a minha poesia.
Minha vida...
Quebrando pedras
E plantando flores.

Durante todo o semestre da disciplina, professoras e artistas da Dança nos revelaram suas histórias, suas experiências que nasceram da prática artística e/ou docente. Confessaram saberes do corpo que brotaram do seu percurso profissional. Fizeram algo mais do que apenas registrar para nós, colegas, suas trajetórias e experiências; acabaram por afetar formas de pensar e de agir do grupo,

pois trouxeram em suas falas e gestos a motivação para modificar as suas práticas. Firmaram compromisso em manter uma atitude crítica e reflexiva nas suas relações somáticas com o mundo. Ficou forte para nós, docentes aprendizes, a vontade de (re)construir continuamente nossas experiências quando trilhamos com discentes os seus/nossos percursos de formação. Isso nos parece bastante saudável e prazeroso.

Em caráter experimental, utilizamos a experiência da disciplina, do ateliê-biográfico-artístico, da performance como lugar que se revela, que reverbera, que aciona ações constitutivas e narrativas. Buscamos conhecer e desenvolver um performar artístico-somático-educacional singular. Como professoras, artistas, alunas, moldamos e demos forma a experiências vividas traçando interfaces entre narrativas de si, das poéticas, das relações ético-estéticas. Nosso tapete (lembrando Cora Coralina) foi costurado por tecituras coletivas e construído na prática do fazer artístico. Fundamental foi a escuta sensível do nosso fazer docente para suscitar a construção de significados que viabilizaram mudanças de olhares, outros movimentos de pensamentos e de lógicas sobre o que podemos compreender como somática, arte, dança, aprendizado, formação, experiência teórico-prática na criação de proposições. Exercitamos a escuta como formação de si e do outro; como escolha artística e pedagógica.

Nesse momento de fechar provisoriamente esse artigo, percebemos que precisamos corporificar ainda mais o fazer/sentir/narrar os encontros propositivos da disciplina Arte, Educação e Somática. Essa ação poderá trazer à tona aspectos escondidos em nossas memórias, nuances despercebidas das experiências, histórias mal contadas ou f(r)icções com o real que poderão iluminar a formação em dança e elementos ético-estéticos das narrativas pessoais. Precisamos nos provocar por exercícios de dizer, fazer, não dizer, não fazer. Escrever e não escrever. Apagar e escrever. Reescrever. Para uma próxima escrita, nosso compromisso é que esse seja cada vez mais um exercício de reviver as experiências, de (re)olhar pra si e para onde estou nos/com outros. Que nossa escrita revele a busca por uma vida inventada com mais poesia e dança; um alargar do mundo com alegria e festa, como nos convida Ailton Krenak (2020). E mais: que possamos também trazer para nossas escritas, vivências somáticas, histórias e poéticas corporais das narradoras que somos nós.

Referências

CORALINA, C. **Meu livro de Cordel**. 10ª ed. São Paulo: Global, 2022 (obras de Cora Coralina).

GREEN, J. Social somatic theory: issues and applications in dance pedagogy. **Fap Revista Científica**, vol. 13, dez. 2015.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Autêntica: Belo Horizonte, 2017.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KOHAN, W. O. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOHAN, W. O. A errância Latino-americana de um outro mestre andarilho: Paulo Freire. **Utopía y Praxis Latinoamericana**. Universidad del Zulia, Venezuela, v. 24, n. Esp.1, 2019.

KRENAK, A. “A Terra pode nos deixar para trás e seguir o seu caminho”. Entrevista a Anna Ortega, **Jornal da Universidade - UFRGS**, 12 novembro 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/ailton-krenak-a-terra-pode-nos-deixar-para-tras-e-seguir-o-seu-caminho/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

LEPECKI, A. Errância como trabalho: sete notas dispersas sobre dramaturgia da dança. *In*: CALDAS, P. e GADELHA, E. (orgs). **Dança e dramaturgia(s)**. Tradução de Nathália Mello, Rosa Ana Druot de Lima e Sylvain Druot. São Paulo: Nexus, 2016. Cap. 6, p. 61-83.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

VIEIRA, A. P. Dramaturgias... do Corpo Dançante. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, PPGAC/UFBA, n. 37, p. 118-144, dez. 2016. Disponível em <http://www.ppgac.tea.ufba.br/lancamento-do-caderno-do-gipe-cit-no-37/>. Acesso em: 25 mai. 2022.

VIEIRA, A. P. Escuta Profunda. **Rebento**, São Paulo, n. 9, p. 177-202, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/274>. Acesso em: 19 jun. 2021.

Valéria Maria Chaves Figueiredo (UFG/IFG/UFMG)

E-mail: valeria_figueiredo@ufg.br

Professora Associada da Universidade Federal de Goiás. Coordenadora do laboratório interdisciplinar de pesquisa em Artes da Cena – LAPIAC. Coordenadora do Programa Residência Pedagógica em Arte e do Estágio Curricular Obrigatório. Atua nos programas de pós-graduação em Artes da Cena da UFG e Profiartes.

Alba Pedreira Vieira (UFV/UFOP/UFMG)

E-mail: albapvieira3@gmail.com

Professora, artista e pesquisadora do Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal de Viçosa, e nos programas de pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto e em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Membro da Equipe Editorial da Art Research Journal. Publicou três livros e tem trabalhos artísticos e acadêmicos apresentados em mais de 12 países.

Ferramentas pedagógicas para representação corporal utilizadas no processo de ensino-aprendizagem da dança

Victoria Cristina Ferreira Marassi (FLEXXART)
Julia Lopes Calegari (FLEXXART)
Flora Moreira Pitta (FLEXXART)

Comitê Temático Interfaces da Dança com a Educação Somática e a Saúde

Resumo: O ensino pré-profissional do ballet clássico pode começar entre os 8 e 10 anos de idade. Estudos apontam que o risco de lesão para estes é ainda maior do que para os bailarinos adultos e correlacionam o processo de ensino-aprendizagem como um dos possíveis fatores de risco para que cerca de 75-90% dos estudantes sofram uma lesão. Este estudo teve como objetivo analisar estudos sobre ferramentas pedagógicas para representação corporal que estimulem a consciência corporal e a propriocepção a fim de melhorar a performance na dança, prevenir lesões e contribuir para educação somática. Foi realizado um levantamento bibliográfico sobre ferramentas para reconhecimento corporal utilizando como base de dados LILACS, SciELO, Pubmed, Medline, Cochrane, Science Direct and Scopus através dos descritores *dancers, proprioception, educations, tools*. Foram encontrados 228.394 artigos sobre propriocepção e *feedback*, 26 entraram no critério de elegibilidade e apenas 1 utilizou ferramentas para reconhecimento corporal. Uma ferramenta para reconhecimento corporal pode corroborar a docência criando possibilidades de diversificar o processo de ensino-aprendizagem, facilitar a compreensão do movimento e aprimorar a propriocepção. Sugere-se a criação de uma ferramenta de representação corporal que estimule o *feedback* visual intrínseco. Uma ferramenta com este objetivo está sendo desenvolvida pelo estudo de Marassi (2021).

Palavras-chave: DANÇA. PROPRIOCEPÇÃO. APRENDIZAGEM. ENSINO. EDUCAÇÃO.

Abstract: The learning process of pre-professional of ballet can start between 8 and 10 years of age. Researches indicate that the risks of injuries for ballet students is higher than adult dancers and correlate the teaching-learning process as one of the possible risk factors, it is about 75-90% of students to suffer an injury. The aim of this study is to analyze researches that use some pedagogical tools for body representation that stimulate body awareness and proprioception in order to improve dance performance, prevent injuries and contribute to somatic education. The systematic review was carried out about tools for body recognition, was looking for in databases like LILACS, SciELO, Pubmed, Medline, Cochrane, Science Direct and Scopus database the descriptors *dancers, proprioception, educations, tools* was the keywords investigated. About 228,394 articles were found with the words proprioception and feedback, 26 met the eligibility criteria and only 1 used tools for body recognition. A tool for body recognition can corroborate teaching by creating possibilities to diversify the teaching-learning process, facilitating the understanding of movement and improving proprioception. We suggest the creation of a tool for body representation that stimulates intrinsic visual feedback. A tool with this objective

2436

is being developed by the researchers of this study (MARASSI, 2021).

Keywords: DANCING. PROPRIOCEPTION. LEARNING. TEACHING. EDUCATION.

1. Introdução

A codificação dos movimentos da dança surgiu em consonância com a necessidade da classe dominante, com o objetivo de distinção de classes entre a dança popular e a aristocrática. A partir desse momento, a dança foi praticada em ambientes fechados e o acesso à informação das movimentações requintadas executadas ao som de músicas eruditas eram restritos.

Embora fosse praticada como símbolo de status e divertimento, alguns membros da realeza não conseguiam realizar essa dança com tanta destreza, o que fez com que a prática evoluísse para um sistema rigoroso com exigências a um treinamento formal mais aprimorado de seus aspirantes (GUSSO, 1997; MONTEIRO, 1998).

A fundação de uma academia para proporcionar o ensino da dança clássica, para os que desejassem fazer disto uma profissão, foi concretizado em 1661 pelo Rei Luís XIV, com a direção de Pierre Beauchamps e Jean Baptiste Lully. Desde então, o ballet clássico propagou-se mundialmente sendo estruturado por diferentes métodos, todos baseados nos movimentos criados pela “*Académie Royale de Danse*” (AMARAL, 2011; LINKO; TSUKAMOTO, 2019).

Todavia, é comum observar o ensino da dança sendo realizado por meio empírico, ou seja, experiência, intuição e sabedoria do praticante. Isto é, feito pelos próprios bailarinos, e a propagação do conhecimento é o resultado da prática adquirida em aula e a reprodução o que se foi apreendido por meio da repetição do que se foi doutrinado pelo professor, sendo a maioria das vezes sem aprofundamento do conhecimento pedagógico, didático, anatômico, fisiológico, biomecânico e, também sobre o desenvolvimento motor para tal função, o que pode comprometer a proficiência do movimento, principalmente para os iniciantes da dança (PITTA, 2019; MARASSI, 2021).

O primeiro contato com o ballet clássico ocorre na infância dentro das escolas de educação infantil, no entanto, o ensino pré profissional se inicia em média entre os 8 e 10 anos de idade (CAINE *et al.*, 2016). As crianças geralmente são selecionadas por questões estéticas ao invés de questões físicas, genéticas,

motoras e funcionais (PITTA, 2019).

Pesquisadores em medicina e ciência da dança apontam que o risco de lesão infantil é ainda maior do que para os bailarinos adultos e correlacionam o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes como um dos possíveis fatores de risco para que cerca de 75-90% sofram uma lesão durante o processo de aprendizagem (CAINE *et al.*, 2016; SCHOENE, 2007; STEINBERG *et al.*, 2012; MARASSI, 2021), sendo a incidência entre 2.5 a 5.8 lesões a cada 1000h de exposição a dança (BRONNER; BROWNSTEIN, 1997; BRONNER; WOOD, 2016; OJOFEITIMI; BRONNER, 2011).

Estas lesões infantis podem estar relacionadas à combinação do processo de crescimento envolvendo rápidas mudanças fisiológicas e biomecânicas do desenvolvimento de maturação, incluindo o pico de crescimento, desequilíbrio entre força e flexibilidade, alterações das estruturas ligamentares, articulares e tendíneas, bem como o desenvolvimento somático, neurológico, cognitivo, psicossocial, que varia de acordo com o indivíduo podendo impactar na participação esportiva, somado a um treinamento físico intenso, com pouco descanso (PITTA, 2019; YIN, 2019; WYON; ALLEN, 2008; COSTA E SILVA; FRAGOSO, 2017; STRACCIOLINI ET AL., 2016; BROWN; PATEL, 2017).

Além disso, é comum ver a dança sendo ensinada apenas por meio da repetição de movimentos, o que em conjunto a prática constante de uma técnica inadequada e assimetrias biomecânicas pode resultar movimentos repetitivos com altas cargas e tensões nos músculos e ligamentos, aumentando a exposição de lesões por overuse (BENNELL *et al.*, 1999; GROSSMAN; WILMERDING, 2000; LUKE; MICHELI, 2000; STEINBERG *et al.*, 2012; MARASSI, 2021).

Em contrapartida, o alinhamento adequado demonstrou reduzir consideravelmente o número de lesões, e otimizar a performance (GAMBOIAN *et al.*, 1999). Estudos apontam que a maioria das crianças está física e cognitivamente preparada para participar e competir em esportes aos 12 anos, sendo capaz de compreender as tarefas complexas exigidas, bem como os conceitos e teorias básicas por trás da prática (BROWN; PATEL, 2017). Logo o processo de ensino-aprendizagem com um planejamento pedagógico progressivo fundamentado por desafios motores focado em aprimoramento da consciência corporal, ou seja, a propriocepção e a repetição controlada de forma coerente, demonstrou ser mais eficaz e eficiente (MARASSI, 2021; PITTA, 2019; PROSKE; GANDEVIA 2012;

VAGANOVA; SILVÉRIO, 2013).

Além disso, a propriocepção possibilita a capacitação do aluno visando para além da promoção de saúde e prevenção de lesão, já que este desenvolvimento proporciona um melhor controle na trajetória dos movimentos, minimizando o estresse mecânico. E ainda, também torna os reflexos mais eficientes ao neutralizar situações inesperadas que podem levar a uma lesão (RIVA *et al.*, 2016).

Compreendendo o movimento do ballet como uma figura estética, deixa-se de lado a trajetória de construção do movimento a fim de compreender o próprio corpo, podendo corroborar com o excesso e a ultrapassagem de todos os limites. Ainda que a tentativa de ultrapassar os limites principalmente das capacidades físicas com o único objetivo seja estético. Aumenta-se a exposição aos prejuízos dos bailarinos, pois as capacidades são geneticamente limitadas, e individuais (PITTA, 2019; MAGILL, 2000).

A variação e as diferenças de capacidades físicas, somada à dificuldade do professor de identificação dessas capacidades entre seus alunos eleva os riscos de ansiedade principalmente nos adolescentes, tornando-se um fator passível de lesão. Em decorrência da busca pelo perfeccionismo e a alta exigência em busca da estética dos movimentos, adicionado as preocupações com a imagem corporal resulta uma percepção anormal do corpo aumentando o risco de desenvolver distúrbios alimentares, estudos apresentam uma prevalência de 12% (2,0% para anorexia nervosa, 4,4% para bulimia nervosa e 9,5% para distúrbios alimentares não especificados) (PITTA, 2019; BITTAR; CLEMENTS *et al.*, 2021).

O professor deve conscientizar-se de que o momento é de inovar e ousar, que os tempos de cópias já se afastaram juntamente com paradigmas que não se enquadram mais nas novas visões de uma pedagogia preocupada com a formação integral do educando (VERDERI, 2009).

De acordo com o dicionário Aulete (1980) podemos definir ferramenta como: “Meio para atingir determinado objetivo”, logo, este estudo define ferramenta como um meio de contribuição para a representação corporal dos bailarinos e dessa forma auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, otimizar a performance, aprimorar a propriocepção e gerar a prevenção de lesão.

Isto posto, o desenvolvimento de uma ferramenta pedagógica de representação corporal que propõe-se educar o aluno sobre seu próprio corpo, bem

como suas particularidades favorecendo uma auto exploração, afim de contribuir para a autonomia, autoconhecimento, promoção de uma imagem coerente sobre si mesmo, pode causar uma compreensão e controle maior sobre a realização do movimento, com a propriocepção refinada e o despertar dos desafios motores.

Essa ferramenta pode corroborar a docência criando possibilidades de diversificar o processo de ensino-aprendizagem tornando-o mais atraente e aumentando sua aderência entre os alunos. Sendo assim, a base elementar da didática da dança (MARASSI, 2021).

2. Objetivo

Analisar estudos sobre ferramentas pedagógicas para prática da dança que façam representação corporal e estimulem a consciência corporal e a propriocepção a fim de melhorar a performance, prevenir lesões e contribuir para educação somática.

3. Materiais e métodos

Foi realizado um levantamento bibliográfico sobre ferramentas pedagógicas para representação corporal que estimulem a propriocepção, utilizando como base de dados LILACS, SciELO, Pubmed, Medline, Cochrane, Science Direct and *Scopus* com a busca dos descritores *dance*, *dancers*, *proprioception*, *educations* e *tools*. Foram selecionados ensaios clínicos com bailarinos clássicos saudáveis de até 18 anos em processo de aprendizagem.

4. Resultados

Um total de 228.394 estudos foram encontrados utilizando os descritores “*proprioception*” e “*feedback*”, desses 543 havia correlação com o descritor “*dance*” sendo 142 sobre *feedback* e 401 sobre *proprioception*, somente 26 entraram no critério de elegibilidade deste estudo, e foram revisados. Somente 1 estudo utilizou ferramenta para representação corporal para bailarinos clássicos saudáveis de até 18 anos de idade através do descritor *proprioception in dance*.

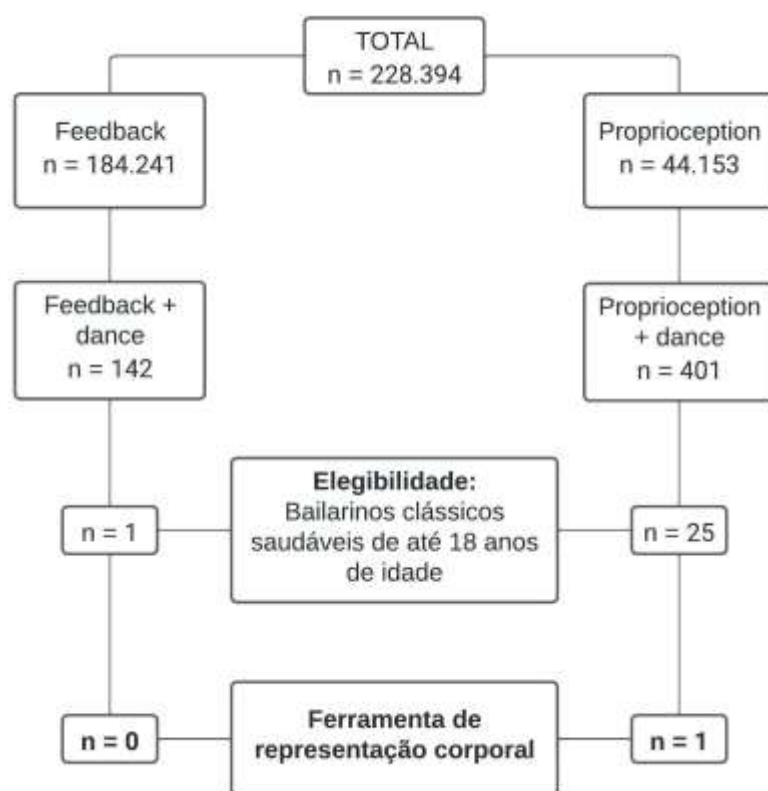


Fig. 1. Fluxograma da seleção dos artigos incluídos.

Tabela 1 - Características dos estudos incluídos.

ESTUDO E ANO E PUBLICAÇÃO	TÍTULO	OBJETIVO	MÉTODOS	RESULTADOS	CONCLUSÃO	FERRAMENTAS
Notarnicola A, Maccagnano G, Pesce V, Di Pierro S, Tafuri S, Moretti B. (2014)	Effect of teaching with or without mirror on balance in young female ballet students.	O objetivo deste estudo é avaliar a eficácia do uso de espelho no equilíbrio em jovens bailarinos.	64 jovens bailarinos (variando de 9 a 10 anos) foram incluídos neste estudo. 32 aulas com espelho (grupo-espelho) foram comparadas a 32 jovens bailarinas que frequentaram as mesmas aulas sem espelho (grupo sem espelho). O equilíbrio foi avaliado pelo BESS (Balance Error Scoring System), que consiste em três posturas (membro duplo, membro único e tandem) em duas superfícies (firme e espuma). Os erros foram avaliados em cada postura e somados para criar as duas pontuações subtotais (firme e superfície de espuma) e a pontuação total final (BESS). O BESS foi realizado no recrutamento (T0) e após 6 meses de aulas de dança (T1).	A análise de ANOVA para medidas repetidas mostrou que para o escore total do BESS há diferença em função do tempo ($F = 3,86; p < 0,05$). Não foram encontradas outras diferenças devido ao grupo ou ao momento da medida ($p > 0,05$). A análise do modelo de regressão múltipla mostrou a influência dos valores em T0 para todos os itens do BESS e a dominância do membro para estabilidade em superfície instável em uma ou duas pernas.	Esses resultados preliminares sugerem que o uso de um espelho em uma sala de aula de balé não melhora a aquisição do equilíbrio do bailarino. Por outro lado, a melhora encontrada após 6 meses confirma que na idade dos bailarinos estudados as habilidades motoras e o equilíbrio podem ser facilmente treinados e aprimorados.	Espelho

O estudo encontrado dentre os critérios de elegibilidade utilizou um espelho como ferramenta de representação corporal, porém não foram encontradas diferenças significativas no equilíbrio dos bailarinos com o uso de espelhos.

Notarnicola *et al.* (2014) realizou uma comparação entre o equilíbrio de um grupo que frequentou com o feedback de espelhos e um grupo que não tinha este feedback. O equilíbrio dos grupos antes e após intervenção foi avaliado com diferença de 6 meses e foi observado melhora do equilíbrio em ambos grupos. Os autores relacionaram esta observação ao período de tempo em que os alunos frequentaram as aulas e a idade da amostra (9 e 10 anos). Esta idade é consistente com fases sensíveis do desenvolvimento, ou seja, ocorre o aprimoramento da habilidade, quando treinada, mais facilmente ao se comparar com idades mais avançadas.

5. Discussão

O ensino da dança deve proporcionar além do aperfeiçoamento técnico, o ensino da dança deve proporcionar melhorias nas habilidades motoras, imagem corporal, autoestima, autoconhecimento, autonomia, processo criativo, socialização e integração cultural dos alunos, porém, para que isto aconteça é necessária uma reformulação na forma em que a dança é lecionada atualmente (SANTOS; SILVA 2014). É função do professor tornar as práticas educacionais mais humanas, condizentes com a realidade contando uma visão integrativa e humanizada desse processo, o qual deve conhecer as particularidades de seus alunos, assim como o desenvolvimento motor e cognitivo infantil, e também como o emocional pode interferir na formação do corpo (WALLON 1975; MARASSI 2021; OCAMPO *et al.*, 2015).

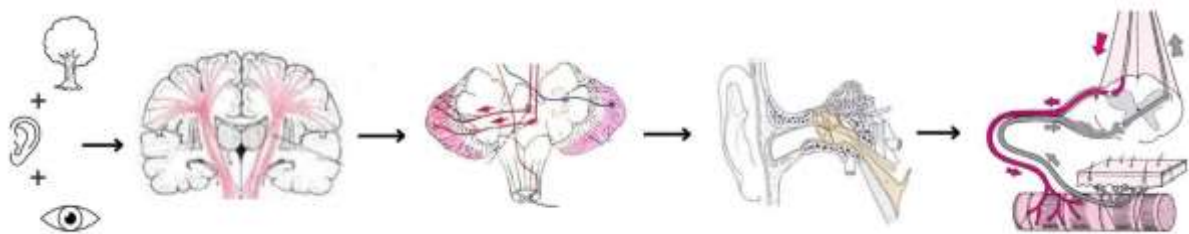
O defeito essencial da educação como a conhecemos hoje, é que ela é baseada em práticas velhas e frequentemente primitivas, cujo propósito de uniformização não é nem consciente, nem claro. Este defeito tem sua vantagem desde que, não tendo outros propósitos definidos além de moldar indivíduos bem ajustados socialmente, a educação nem sempre é inteiramente bem sucedida na supressão da auto-educação (FELDENKRAIS, 1977).

“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011). A maioria dos professores inexperientes de dança iniciam seu ofício com as turmas de

menores idades apenas com sua experiência como bailarino sem nenhum aprofundamento pedagógico, didático, anatômico, fisiológico, biomecânico e psicomotor e acabam reproduzindo a forma que aprenderam com seus professores.

Outro fator agravante para o processo de ensino-aprendizagem é o ensino baseado somente na imitação e repetição de movimentos sem um tempo necessário para que o desenvolvimento consciente e racional de cada movimento ocorra (PITTA, 2019; MARASSI, 2021; FELDENKRAIS 1977; LESSA, 2017). A repetição de movimentos pode gerar fadiga, diminuindo a atribuição dos mecanorreceptores, o que contribui para supressão da atividade do fuso muscular e do órgão tendinoso de Golgi e ainda favorecer as lesões por overuse, transformando o controle proficiente da propriocepção reduzido, o que pode resultar em alterações biomecânicas e falha técnica, fazendo o aluno reproduzir este ciclo na busca da melhora do movimento (MURGIA, 2013; HIEMSTRA; LO; FOWLER, 2001; MARASSI, 2021).

“Poucos movimentos bem-feitos realizados de forma correta e equilibrada valem por muitas horas de ginástica – Joseph Pilates” (SILER, 2008). O movimento feito a partir do planejamento motor em um indivíduo saudável ocorre da seguinte forma:



As informações sensoriais e visuais provenientes de diferentes partes do corpo chegam ao córtex motor através das vias aferentes, essas informam as condições espaço-temporais de tronco e membros e são combinadas para construir uma imagem integrada de todo o corpo. A informação é apurada no cerebelo e juntamente com o sistema vestibular regula o tônus e envia eferências para a medula até chegar nos motoneurônios e ter como resultado a contração muscular.

Através da experiência sensorial e visual temos como resultado a formação de um mapa corporal distribuído ao longo das áreas centrais do córtex cerebral que organiza a forma como o cérebro reconhece o corpo, ou seja, a

consciência corporal. A identificação e o reconhecimento aprofundado de partes do corpo é fundamental para o aprimoramento da consciência corporal. Reformadores do movimento do século XX como Gerda Alexander, Bainbridge Cohen, José Antonio Lima, Lulu Sweigard e Irene Dowd destacaram e incorporaram o estudo da anatomia na formação de professores e alunos (STRAZZACAPPA, 2012; LESSA, 2017).

A repetição de movimentos será benéfica somente após o processo de reconhecimento corporal e planejamento motor, pois será fundamental suceder a formação de engramas motores para configuração de uma nova informação aprendida e para ocorrer a plástica muscular.

Um alicerce fundamental no processo de planejamento motor é o feedback, já que o mesmo possui a finalidade de manter o centro de controle constantemente atualizado sobre a correção do movimento que está sendo executado, o feedback é realizado por meio de informações sensoriais táteis, auditivas, verbais e visuais (MAGILL, 2000; WILMERDING, 2016).

Os bailarinos contam com *feedback* visual extrínsecos ininterrupto de espelhos durante seu treinamento, porém a falta desse *feedback* durante as apresentações pode afetar o equilíbrio dinâmico e aumentar os risco de lesão (HUTT; REDDING, 2014; HUNG *et al.*, 2021). Estudos apontam que apenas 10% das lesões musculoesqueléticas relacionadas ao trabalho ocorreram durante o ensaio, em comparação com 90% em apresentação ou nos períodos combinados de desempenho e ensaio (BRONNER; WOOD, 2016). Sendo assim, pode ser benéfico que os professores forneçam maiores oportunidades dos bailarinos confiarem no feedback visual intrínseco e na propriocepção.

Outros tipos de feedback podem ser incorporados durante o treinamento, como o feedback visual por meio de gravações de vídeos (QUINN *et al.*, 2022) e feedback auditivo através de estímulos acústicos para aumentar a quantidade de reforço positivo (QUINN; MILTENBERGER; FOGEL, 2015; PITALE; BOLTE, 2020). O *feedback* fornecido verbalmente pelo professor, quando feito de maneira objetiva, é esperado que os alunos concentrem sua atenção nos aspectos de desempenho que podem ser aprimorados, bem como visualizar seu progresso através dos objetivos que já foram alcançados (GARCÍA-DANTAS; QUESTED, 2015; QUINN *et al.*, 2017). Uma ferramenta pedagógica capaz de fornecer representação corporal do aluno estimulando o *feedback* visual intrínseco somada com a documentação dos

objetivos que já foram cumpridos e os que ainda precisam ser trabalhados está sendo desenvolvida (MARASSI, 2021)

“Quem não experimentar, não aprenderá copiando” (DUNCAN, 1981). Uma ferramenta para representação corporal que situe o aluno como protagonista do seu aprendizado, de modo que o permita ser pesquisador do movimento e do funcionamento do seu corpo fazendo-o compreender o domínio sobre si mesmo, transforma o ensino da dança mais inteligente e é capaz de refinar a sensibilidade perceptiva, cinestésica, proprioceptiva e interoceptiva aprimorando a integração geral do corpo (FELDENKRAIS, 1977; MARASSI, 2021; BITTAR; CLEMENTS *et al.*, 2021). Algumas ferramentas pedagógicas para representação corporal em formato de jogos já foram desenvolvidas, porém não foram encontrados estudos de validação.

6. Conclusão

Sugere-se a criação de uma ferramenta de representação corporal que estimule o *feedback* visual intrínseco. Uma ferramenta com este objetivo está sendo desenvolvida pelo estudo de Marassi (2021).

Referências

AMARAL, J. Das danças rituais ao ballet clássico. **Revista Ensaio Geral**, Belém, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/21040614-Das-dancas-rituais-ao-ballet-classico-jaime-amaral.html>.

AULETE, C. **Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1980.

BENNELL, K. *et al.* Hip and ankle range of motion and hip muscle strength in young novice female ballet dancers and controls. **British Journal of Sports Medicine**, v. 33, p. 340-346, 1999.

BITTAR, A., CLEMENTS, A. R. L., MCCORMACK, M., ARMSTRONG, R., PITTA, F., ZIKAN, F. Fisioterapia e bem-estar psicológico na dança. *In*: BITTAR, A., WYON, M., FIGUEIREDO, V., BROWN, D., HASS, A. **Guia de Medicina & Ciência da Dança: da Rede Brasil-Reino Unido em MCD**. Editora Kelps. 2021. p. 359 - 379.

BRONNER, S.; BROWNSTEIN, B. Profile of dance injuries in a Broadway show: A discussion of issues in dance medicine epidemiology. **Journal of Orthopaedic and Sports Physical Therapy**, 1997.

2445

BRONNER, S.; WOOD, L. Impact of touring, performance schedule, and definitions on 1-year injury rates in a modern dance company. **Journal of Sports Sciences**, v. 35, n. 21, p. 2093-2104, 2016. Disponível em: 10.1080/02640414.2016.1255772

BROWN K.A.; PATEL DR, D. D. Participation in sports in relation to adolescent growth and development. **Translational Pediatrics**, v. 6, n. 3, p. 150-159, 2017.

CAINE, D. et al. A Survey of Injuries Affecting Pre-Professional Ballet Dancers. **Journal of dance medicine & science**: official publication of the International Association for Dance Medicine & Science, v. 20, n. 3, 2016.

COSTA E SILVA L, FRAGOSO MI, T. J. Physical Activity-Related Injury Profile in Children and Adolescents According to Their Age, Maturation, and Level of Sports Participation. **Sports Health**, v. 9, n. 2, p. 118-125, 2017.

DUNCAN, I. **Isadora Speaks**: Biography and Memoir Series. Ed. City Lights Books, 1981.

FELDENKRAIS, M. **Consciência pelo movimento**. 9ª edição. Summus Editorial; 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. ePub ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAMBOIAN, N. et al. Effect of Dance Technique Training and Somatic Training on Pelvic Tilt and Lumbar Lordosis Alignment During Quiet Stance and Dynamic Dance Movement. **Journal of Dance Medicine & Science**, v. 3, n. 1, p. 5–14, 1999.

GARCÍA-DANTAS A, QUESTED E. The effect of manipulated and accurate assessment feedback on the self-efficacy of dance students. **Journal of Dance & Medicine Science**, v. 19, n. 1, p. 22-30, 2015.

GROSSMAN, G.; WILMERDING, V. Dance Physical Therapy for the Leg and Foot - Plantar Fasciitis and Achilles Tendinopathy. **Journal of Dance Medicine & Science**, v. 4, n. 2, p. 66–72, 2000.

GUSSO, S. **História da dança**: processo evolutivo da arte corporal. Curitiba, 1997. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/222810709.pdf>.

HIEMSTRA LA, LO IK, F. PJ. Effect of fatigue on knee proprioception: implications for dynamic stabilization. **J Orthop Sports Phys Ther**, v. 31, n. 10, p. 598- 605, 2001.

HUNG, Y. J., BOEHM, J., REYNOLDS, M., WHITEHEAD, K., & LELAND, K. Do Single-Leg Balance Control and Lower Extremity Muscle Strength Correlate with Ankle Instability and Leg Injuries in Young Ballet Dancers? **Journal of Dance Medicine & Science**. v. 25, n. 2, p. 110-116, 2021.

HUTT, K., & REDDING, E. The Effect of an Eyes-closed Dance-specific Training Program on Dynamic Balance in Elite Pre-professional Ballet Dancers: A Randomized Controlled Pilot Study. **Journal of Dance Medicine & Science**. v. 18, n. 1, p. 3–11, 2014.

LESSA, H. T. Estratégias para um trabalho consciente no ensino do balé clássico. **DAPEQUISA**, v. 12, p. 5-13, 2017.

LINKO, L. O; TSUKAMOTO, M. H. C. Flexibilidade e balé: uma revisão exploratória sobre os métodos para praticantes na segunda infância. *In: CONGRESSO DE GINÁSTICA PARA TODOS*, 8, 2019, Caldas Novas, Goiás. **Anais [...]**, v. 1, n. 3, p. 211-213. Disponível em:
<https://www.anais.ueg.br/index.php/GPT/article/view/13732/10697>.

LUKE, A.; MICHELI, L. J. Management of Injuries in the Young Dancer. **Journal of Dance Medicine & Science**, v. 4, n. 1, p. 6-15, 2000.

MAGILL, R. A. **Motor Learning and Controls Concepts and Applications**. Sedição. São Paulo: Ed: Blucher, 2000.

MARASSI, V. **Desenvolvimento de uma apostila de anatomia para bailarinos infanto-juvenis**. São Paulo, 2021.

MONTEIRO, M. **Noverre**: cartas sobre a dança. São Paulo, Edusp/Fapesp, 1998.

MURGIA, C. Overuse, Tissue Fatigue, and Injuries. **Journal of Dance Medicine & Science**, v. 17, n. 3, p. 92–100, 2013.

NOTARNICOLA A, MACCAGNANO G, PESCE V, DI PIERRO S, TAFURI S, MORETTI B. Effect of teaching with or without mirror on balance in young female ballet students. **BMC Res Notes**, v. 7, n. 426, 2014.

OCAMPO, G. K. F.; PIERANGELI, A.; LIMA, C. M. **A concepção da dança na escola pública em Nova Cruz**. RN, 2015.

OJOFEITIMI, S.; BRONNER, S. Injuries in a modern dance company effect of comprehensive management on injury incidence and cost. **Journal of dance medicine & science**: official publication of the International Association for Dance Medicine & Science, 2011.

PITALE JT, BOLTE JH 4TH. Efficacy of dance-based paradigms, wearable sensors, and auditory feedback for gait retraining in children: A feasibility study. **J Bodyw Mov Ther**. v. 24, n. 2, p. 57-62, 2020.

PITTA, F. M. **Taxonomia psicomotora de um sistema de atividade motora de dança para seis estilos de dança**: uma validação do método de consenso Delphi. 2019. 172f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em:
10.11606/D.5.2019.tde-03092019-143646. Acesso em: 15 set. 2022.

2447

PROSKE, U.; GANDEVIA, S. C. The proprioceptive senses: their roles in signaling body shape, body position and movement, and muscle force. **Physiol Rev.**, v. 92, n. 4, p. 1651-97, 2012.

QUINN, M., BLAIR, K. C., NOVOTNY, M., DESHMUKH, S. Pilot study of a manualized behavioral coaching program to improve dance performance. **Journal of applied behavior analysis**, v. 55, n. 1, p. 180-194, 2022.

QUINN, M., MILTENBERGER, R., ABREU, A., NAROZANICK, T. An Intervention Featuring Public Posting and Graphical Feedback to Enhance the Performance of Competitive Dancers. **Behavior Analysis in Practice**, v. 10, n. 1, p. 1-11, 2017.

QUINN, M. J., MILTENBERGER, R. G., FOGEL, V. A. Using tagteach to improve the proficiency of dance movements. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 48, n. 1, p. 11-24, 2015.

RIVA, D., BIANCHI, R., ROCCA, F., MAMO, C. Proprioceptive Training and Injury Prevention in a Professional Men's Basketball Team. **Journal of Strength and Conditioning Research**, p. 461-475, 2016.

SANTOS, A. F., SILVA J. R. A dança na educação física escolar: de banalizada à conteúdo curricular imprescindível. *In*: ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2014, Presidente Prudente. **Anais [...]**, Colloquium Vitae, p. 17-22, 2014.

SCHOENE, L. M. Biomechanical Evaluation of Dancers and Assessment of Their Risk of Injury. **Journal of the American Podiatric Medical Association**, v. 97, n. 1, p. 75-80, 2007.

SILER, B. **O Corpo Pilates**. ed. Summus Editorial. São Paulo, 2008

STEINBERG, N. *et al.* Extrinsic and intrinsic risk factors associated with injuries in young dancers aged 8-16 years. **Journal of Sports Sciences**, v. 30, n. 5, 2012.

STRACCIOLINI, A.; HANSON, E.; KIE0FER, A.W.; MYER, G. D. F. A. D. Resistance Training for Pediatric Female Dancers. **Journal of dance medicine & science**, v. 20, n. 2, p. 64-71, 2016.

STRAZZACAPPA, M. **Educação somática e artes cênicas: princípios e aplicações**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VAGANOVA, AGRIPPINA IAKOVLEVNA; SILVÉRIO, A. S. E. **Fundamentos da Dança Clássica**. 3ª edição. ed. [s.l: s.n.]. 2013.

VERDERI, E. B. **Dança na escola: uma abordagem pedagógica**. São Paulo: Phorte, 2009.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editora Estampa, 1975.

WILMERDING, M. V.; Krasnow D. H. **Dancer Wellness**. 1ª Edição. Human Kinetics, 2016

WYON, M.; ALLEN, N. Dance medicine: Artist or athlete? **SportEXmedicine**, v. 36, p. 6-9, 2008.

YIN AX, GEMINIANI E, QUINN B, OWEN M, KINNEY S, MCCRYSTAL T, S. A. **The Evaluation of Strength, Flexibility, and Functional Performance in the Adolescent Ballet Dancer During Intensive Dance Training**. 2019.

Victoria Cristina Ferreira Marassi (FLEXXART)

E-mail: vicmarassi@gmail.com

Graduação em fisioterapia pelo Centro Universitário das Américas (2021). Trainee e pesquisadora da Flexxart fisioterapia em Dança. Bailarina clássica integrante da equipe pedagógica do Fellipe Camarotto, onde ministra aulas de ballet clássico e baby class.

Julia Lopes Calegari (FLEXXART)

E-mail: julialopescalegari@hotmail.com

Graduação em Fisioterapia pelo Centro Universitário São Camilo (2020). Fisioterapeuta especialista em Musculoesquelética pela Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. Trainee e pesquisadora da Flexxart fisioterapia em Dança

Flora Moreira Pitta (FLEXXART)

E-mail: florapitta@flexxart.com.br

Mestrado em Ciências da Reabilitação pela FOFITO/FM- Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Reabilitação aplicada ao Esporte pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP/ EPM). Graduação em Fisioterapia pela Universidade de Guarulhos (2009). Membro da International Association for Dance Medicine & Science e revisora do JDMS e Pesquisadora Associado da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança. Fisioterapeuta - Pesquisadora da Flexxart e da Adam Center - Cia. Alvin Ailey, NY/EUA.

2449

Resumos Expandidos

Levantamento acerca do ensino de Saúde pública nas formações de Dança

Josimáteus Geraldo Ataíde Rocha da Silva (UFV)
Evanize Kelli Siviero Romarco (UFV)

Comitê Temático Interfaces da Dança com a Educação Somática e a Saúde

Palavras-chave: DANÇA. SAÚDE PÚBLICA. EDUCAÇÃO. ENSINO.

1. Introdução

O Sistema Único de Saúde (SUS) vem criando espaços e legitimando a atuação do profissional da Dança enquanto artista, arte-educador e arte terapeuta (BRASIL, 2007, 2014, 2022). Atualmente, a atuação desse profissional se faz presente no SUS por meio do programa Academia da Saúde (BRASIL, 2014); junto às Práticas Integrativas Complementares (PICS), que estão inseridas em todos os níveis de atenção à Saúde, por meio da arteterapia, biodança e danças circulares (BRASIL, 2022); e também junto à equipe da própria Atenção Básica (AB), enquanto arte-educador (BRASIL, 2007).

Complementarmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Dança (DCNs), definem que a formação na área não se limita ao conhecimento técnico, logo a mesma deve se articular com outros campos do saber, dentre eles, encontram-se as Ciências da Saúde (BRASIL, 2004). Desse modo, é importante que esse artista esteja preparado para dialogar com a equipe de saúde a qual integrará, e também para atender uma demanda com necessidades diferenciadas (patologias e disfunções), além de cooperar para o melhoramento do SUS.

Todavia, têm-se observado que os temas envolvendo Saúde ainda são enxergados com certo distanciamento dentro da área dança, inclusive no processo de formação (DINIZ; MARQUES; ROCHA, 2017). Considerando a existência desse campo de atuação e sua legitimidade dada pelo sistema público de saúde, esse estudo questionou se Saúde Pública, é tema familiar nas formações de Dança. Logo, o objetivo desse estudo foi levantar informações acerca da presença do ensino de Saúde Pública nas formações de Dança de participantes de um evento de extensão.

4. Discussão

A ausência de voluntários que relatassem a presença de Saúde Pública em sua formação certamente se deu devido às formações em Dança terem caráter e ênfase no processo artístico, conforme corroboram Diniz, Marques e Rocha (2017).

Todavia, esses mesmos artistas relataram a presença de outros temas vinculados à Saúde em seu processo formativo, dentre eles, Patologia, e Inclusão e deficiências. Ambos temas são próximos, pois patologia, além de poder envolver lesões na dança, também pode estar intimamente associada às deficiências.

Desse modo, observa-se que embora Saúde Pública não tenha se mostrado um tema considerado nessas formações, a articulação entre a Dança e as Ciências da Saúde, definida pelas DCN (BRASIL, 2004), ocorreu. Tal fato gera uma lacuna no processo formativo em relação a esse nicho de atuação emergente. Observou-se também, que existem outros temas que tendem a competir e se sobrepor à Saúde Pública nessa articulação visando cumprir as DCN.

4. Conclusão

Por meio desse estudo, observou-se que, Saúde Pública é um tema importante para ser estudado pelo artista da Dança, pois, sua atuação no Sistema Único de Saúde é legitimada desde 2011. Entretanto, baseado nos voluntários desse estudo, esse parece ainda ser um tema longínquo nas formações da área. Logo, a interlocução entre Dança e as Ciências da Saúde por meio da Saúde Pública, parece ser uma lacuna a ser reduzida nas formações de Dança.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 3**, de 8 de março de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 mar de 2004, Seção 1, p. 11-13. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0304danca.pdf>. Acesso em: 9 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção Básica**. [S.l.]: Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 24**, de 14 de janeiro de 2014. Ministério da Saúde, Brasília, DF, 14 jan. 2014. Disponível em:

2453

http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sas/2014/prt0024_14_01_2014.html.
Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Práticas Integrativas e Complementares (PICS)**.
Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/p/praticas-integrativas-e-complementares-pics-1>. Acesso em: 16 fev. 2022.

DINIZ, I. C. V. C.; MARQUES, B. P.; ROCHA, L. S. **A dialética entre a arte e a ciência: a pesquisa na área da dança em cena**. Belo Horizonte: [s.n.], p. 9, 2017.
Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/333664579_Engrupe_2017_A_DIALETICA_ENTRE_A_ARTE_E_A_CIENCIA_A_PESQUISA_NA_AREA_DA_DANCA_EM_CENA.

Josimáteus Geraldo Ataíde Rocha da Silva (UFV)
E-mail: Josimateus.silva@ufv.br
Fisioterapeuta, bacharelado em Dança.

Evanize Kelli Siviero Romarco (UFV)
E-mail: eva_siviero@ufv.br
Docente do curso de Dança.

Pós-doutorado em Dança e Educação Especial.

2454

Somática e Prática como pesquisa em dança

Somática e Prática como Pesquisa em Dança: a inauguração de um Comitê Temático

Prof. Dr. Diego Pizarro (IFB/UFBA/UnB)
Profa. Dra. Melina Scialom (HKAPA)

Este texto apresenta de forma sucinta a memória do primeiro encontro do recém inaugurado Comitê Temático (CT) Somática e Prática como Pesquisa em Dança (PaR), a partir de sua aprovação na assembleia geral da ANDA em 2021. O comitê foi lançado tendo em vista a necessidade de criar um espaço de trocas entre pesquisadores que trabalham a partir e através de epistemologias que atravessam o corpo dos/as pesquisadores. Assim o Comitê busca reunir pesquisadores(as) e pesquisas que sejam fundamentadas tanto na metodologia da Prática como Pesquisa e seus desdobramentos, como no campo expandido da Somática. Estes campos epistemológicos têm a prática – corporal e/ou artística – como meio fundamental pelo qual a pesquisa em dança acontece, movendo processo, ensino e criação.

Em seu primeiro encontro realizado no Encontro Científico da ANDA o Comitê recebeu 24 trabalhos e propostas de apresentação no, dos quais 19 foram apresentadas durante três dias de prática, diálogo e trocas que aconteceram através da plataforma virtual de conferência no modo síncrono.

As apresentações foram divididas em dois dias, com dez pesquisadores comunicando suas pesquisas no primeiro dia e nove no segundo. No terceiro dia pudemos nos aprofundar nas temáticas de interesse do grupo presente, articulando e cruzando temas, perguntas, interesses, possibilidades conectivas e desdobramentos coletivos. Escolhemos esse formato justamente para oferecer espaço pra trocas de saberes e experiências entre os/as pesquisadores, evitando que o encontro se tornasse uma exposição estática de pesquisas. As trocas são espaços-tempos de/para movimento, desdobramentos e expansão de saberes.

Para incitar o movimento desde o início do encontro, as atividades de cada dia foram iniciadas com experiências práticas guiadas pelos coordenadores do CT. Diego Pizarro focou na Somática como possibilidade de prática para guiar e suscitar perguntas e registros de pesquisa, com uma proposta desenvolvida a partir

das diferentes qualidades expressivas dos tecidos corporais e o que podemos aprender com eles na escuta profunda de diferentes camadas de que somos feitos/as. Melina Scialom ofereceu uma prática corporal dirigida às formas de registro dos interesses de pesquisa, propondo a criação de um diagrama gráfico individual inicial, que foi retomado no último dia de compartilhamentos.

Pensando em trazer a epistemologia da Somática e das práticas artísticas que guiaram as metodologias dos trabalhos apresentados no Comitê, as pessoas participantes foram convidadas a apresentar suas pesquisas do modo que melhor se adequasse à sua natureza metodológica, isto é, falando, movendo, dançando, contando, cantando etc. Compreende-se de fato que o modo de apresentar as pesquisas são peculiares aos processos traçados por cada pesquisa/pesquisador e precisam ser expandidos para além de uma comunicação oral no formato tradicional de fala e escuta. Dessa forma o grupo teve a oportunidade de experimentar uma série de abordagens e perspectivas e não somente ouvir sobre elas.

Um ponto fundamental que moveu as discussões e percepções do grupo foi o modo como a necessidade de audiodescrição das imagens atravessou as pessoas. No processo de organização de suas apresentações, de modo que todos/as/es pudessem ver as imagens, algumas relataram a descoberta de camadas diferentes de sua pesquisa na tentativa de apresentá-la a fim de garantir a acessibilidade específica para pessoas com baixa visão. Houve a compreensão sobre o aspecto poético aberto pela ferramenta da audiodescrição. Inclusive, a busca pela acessibilidade na ANDA tem sido uma tônica afirmativa da atual gestão e essa descoberta grupal do Comitê alimentou ainda mais a importância da introdução e desenvolvimento de procedimentos de acessibilidade em congressos e encontros científicos.

A diversidade de pesquisas e pesquisadores oriundas do país inteiro foi característica que nos mostrou que há uma grande diversidade de pessoas e interesses sobre metodologias que têm a pesquisa como um processo holístico no fazer acadêmico/artístico do indivíduo. No geral, as pesquisas apresentadas no Comitê se atravessaram rizomaticamente, ou seja, conectando possibilidades não lineares, abrindo algumas dimensões possíveis em pontos de contato entre os interesses presentes. No geral, as pesquisas transitaram desde práticas, técnicas, sistemas, abordagens e metodologias somáticas específicas, até a Somática como campo expandido, para além de práticas específicas, sendo hora objeto hora a

metodologia dos trabalhos. Ademais, as práticas artísticas e corporais estiveram presentes guiando os processos e as apresentações decorrente deles.

Os campos da Prática como Pesquisa e da Somática foram abordados de forma a encontrarmos, como grupo, alguma acurácia conceitual, por mais ampla que possa ser, para tratar o aprofundamento de cada um deles com a atenção merecida. Nessa busca, houve um desejo coletivo de continuar os encontros com as pessoas interessadas, por meio outras plataformas possíveis como um tipo de preparação para o congresso de 2023.

As pessoas participantes relataram, em sua maioria, a sensação de acolhimento às suas pesquisas. Algumas delas afirmaram que o espaço deste CT é uma possibilidade de aprofundamento nas temáticas relacionadas e nomeadas como campo da Somática, Somática como Pesquisa, Prática como Pesquisa e Prática Artística como Pesquisa; temas estes que careciam de um espaço nomeado diretamente na ANDA e focado na abertura dialógica que os encarasse como um campo epistemológico de fato.

Um artigo completo escrito pelos coordenadores do CT junto da pesquisadora Profa. Dra. Ciane Fernandes (UFBA) foi escrito a partir dessa experiência inaugural na ANDA e publicada na Revista Brasileira de Estudos em Dança, ano 01, n. 02, 2022.2. No artigo, são discutidos conceitualmente os dois campos epistemológicos de que trata este Comitê Temático, propondo algumas premissas iniciais ao entrelaçarmos Somática e PaR em Dança.

A lista de pesquisadores participantes desse evento e suas temáticas de pesquisa apresentadas durante o encontro são listadas abaixo.

Pesquisas apresentadas no primeiro dia

1 – *A presença da ossatura como elemento constituinte na Metodologia Angel Vianna*, Marcílio de Vieira.

2 – *Encontro entre práticas: Bartenieff FundamentalsSM e Body-Mind CenteringSM*, Lilian Vilela.

3 – *Improvizando um corpo: a atenção e as metodologias de primeira-pessoa na dança*, Giordani Gorki Queiroz de Souza e Natália Pinto da Rocha Ribeiro.

4 – *Percurso somático: um estudo da abordagem Ideokinesis nas contribuições na respiração e criação em dança*, Júlia Ferreira e Júlia Ziviani Vitiello.

5 – *Sangue e menstruação em performance*, Flora Lyra da Silva Bulcão.

6 – *A abordagem somático-performativa e os mapas de criação: emaranhar conceitos no processo criativo em dança*, Mariah Spagnolo.

7 – *Corpo que pesquisa e corpo pesquisado: instaurando portais entre dança, improvisação e performance*, Augusto Henrique Lopes Costa.

8 – *Gyrotonic Expansion System®: uma abordagem somática para o estudo do movimento expressivo na dança*, Tatiana de Britto Pontes Rodrigues Pará.

9 – *Um ser a dois: estudos sobre a responsividade e improviso na dança com foco na inter-relação dos corpos*, Gustavo Rodrigues Vieira.

10 – *Somática e Prática como Pesquisa em Dança*, Diego Pizarro, Ciane Fernandes e Melina Scialom.

Pesquisas apresentadas no segundo dia

1 – *Dançando as sinapses: por uma anatomia corporalizada na composição improvisada em dança*, Mariane Araújo Vieira e Silvia Maria Geraldi.

2 – *Encruzilhadas dançantes: dos tensionamentos da vida artística à biotensegridade do #soma*, Ana Cristina Ribeiro Silva e Júlia Ziviani Vitiello.

3 – *Metodologias de pesquisa e verbalização da experiência em dança*, Rayrane Aragão e Ana Valéria Ramos Vicente.

4 – *Insurgências micropolíticas ecossomáticas gênero-dissidentes*, Lyz Vedra Freire de Oliveira.

5 – *A Magia Astrossoma: processo artístico-somática-astrológico*, Luana de Assis Garcia e Lígia Losada Tourinho.

6 – *Atravessando a Dikenga: movimentos cognitivos e o cuidado com as ideias cultivadas no Sul Global*, Cristina Rosa.

7 – *A técnica Klauss Vianna: respeitando e destrinchando o corpo comum*, Valdeane Santos.

8 – *Dança e[m] espaços urbanos: uma revisão sob a perspectiva da somática e da prática como pesquisa em dança*, Michele Silva.

9 – *Videodança e educação somática*, Roberta Suellen Ferreira Castro.

Artigos

Encruzilhadas dançantes: dos tensionamentos da vida artística à biotensegridade do #soma

Profa. Dra. Ana Cristina Ribeiro Silva (UFPel)

Profa. Dra. Julia Ziviani Vitiello (Unicamp)

Comitê Temático Somática e Prática como Pesquisa em Dança

Resumo: Esta pesquisa acerca da Cultura *Hip-Hop* enfatiza três danças, o *Breaking* e o *Hip-Hop Dance* amplamente conectados a esta cultura, e a dança *Krump*, que indiretamente também se aproxima a esta Cultura. Propõe procedimentos somáticos para estes artistas tanto na exploração e criação artística, quanto nos processos de ensino-aprendizagem destas danças. Tal elaboração fundamenta-se em princípios da educação somática, onde o diálogo entre teoria e prática norteia a investigação. Como pilar dos laboratórios utiliza-se os estudos relacionados a fásia e a biotensegridade com percepções intrínsecas sobre a *Ideokinesis* e o *Anatomy Trains*. Apresentam-se reflexões sobre a estética destas danças, a partir de apontamentos da trajetória artística e de formação da pesquisadora, habitando espaços *undergrounds*, escolas convencionais e a universidade. Dessa maneira, esta pesquisa compreende a aprendizagem como processos não lineares, auto-organizados, que podem frequentemente mudar em razão dos estímulos recebidos sejam de outros artistas ou pelo ambiente onde o indivíduo se insere.

Palavras-chave: CULTURA HIP-HOP. BREAKING. HIP HOP DANCE. KRUMP. BIOTENSEGRIDADE.

Abstract: This research on Hip-Hop Culture emphasizes three dances, Breaking and Hip-Hop Dance widely connected to this culture, and Krump dance, which indirectly also approaches this Culture. It proposes somatic procedures for these artists both in the exploration and artistic creation, and in the teaching-learning processes of these dances. Such elaboration is based on principles of somatic education, where the dialogue between theory and practice guides the investigation. As a pillar of the laboratories, studies related to fascia and biotensegrity are used with intrinsic perceptions about Ideokinesis and Anatomy Trains. Reflections on the aesthetics of these dances are presented, based on notes of the researcher's artistic trajectory and training, inhabiting underground spaces, conventional schools and the university. In this way, this research understands learning as non-linear, self-organized processes, which can often change due to stimuli received, whether from other artists or the environment where the individual is inserted.

Keywords: HIP-HOP CULTURE. BREAKING. HIP HOP DANCE. KRUMP BIOTENSEGRITY.

1. O caminhar

Neste caminhar de artista-educadora-pesquisadora assumida como parda

2. Encruzilhadas, tensões e a biotensegridade

As danças conectam! Conectam pessoas na subjetividade das emoções, sensações, diálogos, vibrações, pausas, silêncios, acentos, introspecções, meditação, interiorização, percepção, camadas... Muitas camadas de pele, músculos, ossos, órgãos, fâscias. Uma rede conectiva, um mar de tecido conjuntivo superficial e profundo que integra sistemas com forças tensionais que criam esculturas vivas de inúmeras maneiras pela ação ou inatividade, pelas emoções, pela repetição de padrões de movimento, por imagens e até por crenças.

Não é inédito refletir sobre as diversas encruzilhadas e conexões na dança, entretanto, este acerca do #soma do artista das danças *Breaking*, *Krump* e *Hip-Hop Dance* torna-se singular pela maneira que desdobra a pesquisa, pelo histórico da pesquisadora e por toda a atuação da Cia Eclipse Cultura e Arte onde sou idealizadora e pesquisadora-colaboradora. Dessa maneira, como contribuir com a ampliação das percepções intrínsecas e extrínsecas do #soma em movimento dos artistas da cena, em especial neste estudo dos dançarinos(as) das danças *Breaking*, *Krump* e *Hip-Hop Dance*, é um questionamento e uma busca constante.

Assim, o cerne deste artigo são: a biotensegridade e a fâscia, que potencializam as percepções intrínsecas e extrínsecas. Neste ponto, apresento um recorte histórico do estudo da fâscia assim como suas terminologias e definições, para posteriormente expor a aplicabilidade destes conceitos no #soma em movimento, na possibilidade de ampliação da sensibilidade dos artistas das danças destacadas.

O conceito de tensegridade como um novo princípio estrutural realmente começou na década de 1940 com Kenneth Snelson, Snelson que o explorou e desenvolveu por meio da escultura, e Buckminster Fuller que o considerou como parte de um sistema mais amplo de geometria. A aplicação em organismos vivos começou na década de 1970 com Stephen Levin, um cirurgião ortopédico que o considerou de uma perspectiva estrutural, energética e evolutiva, e Donald Ingber, que estava investigando o papel do citoesqueleto celular na angiogênese (SCARR, s/d - tradução da autora).

Não há como mencionar a história da fâscia sem regressar aos trabalhos e estudos da norte-americana Dra. Ida Rolf (1896-1979). Segundo o site *Método Rolf* (<https://rolfing.com.br/>) de Integração Estrutural, representante do método no Brasil, ela se graduou no *Barnard College* em 1916, recebeu o título de PhD em

2464

Química Orgânica na Universidade de Colúmbia em 1920. Nos anos seguintes, dedicou-se a desenvolver seu programa de treinamento. A partir dos anos 1950, suas aulas passaram a atrair cada vez mais alunos e publicações especializadas. Nesta década, conheceu o criador da Gestalt Terapia, Fritz Perls, que a convidou para trabalhar em Esalen. Em 1967 iniciou o livro *Rolfing, A Integração das Estruturas Humanas*. Em 1970 aconteceu o primeiro encontro de profissionais, em Esalen. A primeira edição brasileira do livro é de 1990, 20 anos depois da primeira reunião a respeito do livro. Em seu livro, Dra. Ida Rolf, define:

Verbalmente, a fásia é frequentemente confundida com músculo. O músculo está dentro da fásia, como a polpa de uma laranja está contida dentro de suas paredes celulares de separação. Da mesma forma que é possível extrair se o suco e a polpa de uma laranja e ainda ter-se um receptáculo que retenha sua forma, também seria possível (pelo menos em teoria) remover-se a polpa muscular de um corpo de seu invólucro fascial, deixando sua forma externa relativamente intacta (ROLF, 1990, p. 24).

Até sua morte, em 1979, Ida Rolf dedicou sua vida ao trabalho, formando profissionais, planejando projetos de pesquisa, escrevendo e fazendo palestras públicas. Infelizmente, não chegou a ver em museus exposições como em *3D Human Fascia Plastinates*, em 2018. A exposição alteraria a sua fala destacada na citação acima de que não é possível remover o invólucro fascial.

A fásia faz parte de todos os tecidos moles do corpo: A fásia une, comprime, protege, envolve e separa tecidos; A fásia reveste e conecta estruturas, fornecendo o sistema de andaimes que permite e aumenta a transmissão de forças; A fásia tem funções sensoriais, a partir do nível microscópico (p. ex., comunicação célula-a-célula individual) até o envolvimento de grandes lâminas fasciais, tal como a fásia toracolombar (FTL); A fásia facilita o deslizamento dos tecidos uns sobre os outros; A fásia também oferece um meio de armazenamento de energia – agindo como uma espiral via estruturas fasciais pré-estressadas, tais como os grandes tendões e as aponeuroses da perna, durante o ciclo da marcha, por exemplo. Pense em cangurus ou gatos! As múltiplas funções da matriz de tecido conectivo, com suas qualidades combinadas de força e elasticidade – de biotensegridade – podem ser descritas pela única palavra resiliência. Isso pode ser definido como a capacidade de se adaptar às forças distorcidas e, onde apropriado, a capacidade de retornar à forma e posição originais, que é a qualidade da rede fascial. Resiliência também descreve a capacidade de se recuperar rapidamente a partir da doença ou lesão (CHAITOW, 2017, p. 5).

Dando continuidade ao histórico de Ida Rolf, destaco Tom Myers, também americano, criador do *Anatomy Trains* (<https://www.anatomytrains.com>), aonde relata que estudou com ela desde 1976, e criou inicialmente o *Anatomy Trains* para ensinar anatomia da fásia no Instituto Rolf.

O mapa de meridianos miofasciais dos trilhos anatômicos fornece um modelo para medir a resiliência e a participação total do corpo em movimento que leva à saúde em longo prazo. Aprender a medir a resiliência e reconhecer em qual lugar a "maleabilidade" do tecido não está ocorrendo permitirá que o treinador faça ajustes, muitas vezes a certa distância do local de estresse ou dor, que promoveram o máximo desempenho com o mínimo de lesão (MYERS, 2020, p. 59).

Anatomy Trains, em português *Trilhos Anatômicos*, é um livro que se encontra em sua quarta edição, a primeira edição foi publicada no ano de 2001. Tom Myers possui mundialmente um curso de formação baseado no livro, no qual a presente pesquisadora realizou três módulos no Brasil: *Anatomy Trains in Structure and Function* (2016), *Fascial Release for Structural Balance: Fans of the Hip* (2017), *Anatomy Trains Structural Essentials: Shoulders & Arms* (2018). Além disso, em seu website, é possível acessar inúmeros outros cursos desde workshops de verão, até cursos ligados ao movimento como *Anatomy Trains in Motion and Slings* e *Zoga*, cursos de dissecação e a formação completa de 500 horas em ATSI (*Anatomy Trains Structural Integration*, anteriormente KMI). Relevante destacar que até a presente data não há a formação completa no Brasil, apenas nos Estados Unidos e alguns pontos da Europa.

Atravessando o oceano, na Alemanha, o pesquisador Robert Schleip, biólogo e psicólogo, se encontra também entre os pioneiros no estudo da fásia. Alguns destaques do seu extenso currículo: tornou-se Rolfista em 1984 e concluiu a formação em Feldenkrais em 1987. Em 2006, concluiu o doutorado em Biologia Humana pela Universidade de Ulm, sua tese recebeu o *Prêmio Vladimir Janda de Medicina Musculoesquelética*. Schleip foi co-iniciador do 1º Congresso Internacional da Fásia de 2007 na *Harvard Medical School* em Boston (1º Congresso de Pesquisa da Fásia). Vice-Presidente da Fundação Ida P. Rolf *Research* e membro do conselho da *Fascia Research Society*.

Quando o intrincado sistema de envoltórios intramusculares e septos de tecido dos conjuntivos colagenosos é incluído como elemento contribuinte dessa rede tensional para todo o corpo, a trama fascial pode ser vista como nosso maior órgão sensorial em termos de área superficial total (SCHLEIP, 2020, p. 33).

Destaco estes três nomes para construção de uma breve linha do tempo acerca da pesquisa da fásia, que na atualidade vem crescendo muito na área de reabilitação com fisioterapeutas, em um nicho específico da medicina e ganha força entre educadores físicos e artistas do movimento, contudo, existem outros

pesquisadores de grande destaque mundial que não foram citados devido ao recorte da pesquisa.

Todo o estudo acerca da fáschia se remete a biotensegridade, um novo olhar para o #soma. Conforme Scarr (2018) vão além da teoria da alavanca baseada nas leis da mecânica clássica formuladas por Galilei, Newton e Hooke, entre outros, com regras descobertas em objetos inanimados que não se aplicam facilmente à dinâmica não linear de tecidos vivos.

No documentário alemão *Fáschia Fascinante (Faszien - Geheimnisvolle Welt unter der Haut, 2017 - Figura 1)* o médico francês e osteopata, Dr. Jean Claude Guimbertau, cirurgião de mão do Instituto de Cirurgia de Mão e Pé de Bordeaux, afirma que o tecido conjuntivo desliza, mas se questionava: Como funcionam esses deslizamentos e suas conexões? Ele queria conhecer mais sobre esta funcionalidade para reconstruir melhor os tendões, dessa forma como uma câmera especial filmou o tecido no corpo vivo. Essas imagens mudaram a ciência e a percepção a respeito da fáschia. Observando a fáschia viva e seu comportamento, concluiu que a fáschia não segue um padrão linear, cartesiano, newtoniano.

O conceito de biotensegridade é diferente do anterior porque se baseia primeiro nas regras fundamentais da física e das quais tudo o mais é derivado e, portanto, representa uma mudança de paradigma na maneira como pensamos sobre o corpo humano. É parte da ciência básica que sustenta o raciocínio clínico, onde não precisamos mais pensar em ossos, músculos e fáschia como entidades estruturais isoladas, mas como contribuintes para um sistema cinemático de todo o corpo que une cada parte em um todo unificado (SCARR, 2018 - tradução da autora).

Esta rede de transmissão de força em todo o corpo, proporcionada pela fáschia, é uma das evidências relevantes para nossa pesquisa entre fáschia e movimento, fáschia e dança. Compreender que há uma conexão maior para além da relação músculos-ossos para se mover, modifica toda a concepção da dança, amplia o olhar somático para o todo em movimento e potencializa a criação artística. “O que ele também expressa é o fato essencial de que nosso corpo é um todo e impõe uma visão mais holística e menos redutora de dispositivos” (ENDO VIVO. CONFERENCES WITH THE DR J-C GUIMBERTEAU, 2020 - tradução da autora).



Fig. 1. Fáschia Viva. Fonte: Dr. Jean Claude Guimbertau, documentário *Faszien - Geheimnisvolle Welt unter der Haut* (2017).

Para todos verem: Fotografia de um momento da cirurgia realizada pelo Dr. Jean Claude Guimbertau para exemplificar a fáschia viva. A imagem tem um fundo bege. À frente, algo como um emaranhado similar a uma organização de fios de teia de aranha. Esta rede de fios da fáschia aparenta ser frágil e com aspecto de colagenoso.

Ensinar e aprender a partir do conceito de movimento total, ou seja, que um músculo não age sozinho eleva a capacidade do professor e do aluno a conhecer e corporificar (*embodiment*) um determinado movimento.

Do ponto de vista fascial, neurológico ou biomecânico, o conceito universal de “um músculo distinto” acaba sendo um artefato do nosso método comum de dissecação, é não é uma realidade biomecânica nem neurológica. Essa ideia ainda não foi absorvida pelos profissionais que trabalham com o público tanto em reabilitação como em treinamento (MYERS, 2020, p. 47).

De acordo com Myers (2014), Buckminster Fuller, construindo sobre as esculturas altamente originais de Kenneth Snelson, cunhou o termo “tensegridade” para indicar que a integridade da estrutura é derivada do equilíbrio dos membros de tensão, e não dos braços de compressão.

Dessa maneira pode-se afirmar que a palavra “tensegridade” é a junção das palavras “tensão” + “integridade”, indicando que o sistema possui tensão constante e se remodela para manutenção da sua integridade global, proporcionando estabilidade, resistência e resiliência. Conclui-se, portanto, que nossa estrutura óssea e ligamentar não é suficientemente firme para ficarmos em pé, necessitamos da tensegridade da fáschia para essa manutenção e para o movimento. Corporificar estas encruzilhadas da biotensegridade no #soma paralelamente aos tensionamentos da vida, da vida artística e dançar.

Estamos vivenciando uma mudança de paradigma na compreensão anatômica e no movimento. É uma grande onda de pesquisas acerca da fáschia e da

especializações. Pode ser densa ou frouxa de acordo com sua densidade; regular ou irregular de acordo com sua regularidade. E superficial ou profunda de acordo com a camada que se encontra.

A fásia superficial é caracterizada por uma densidade relativamente baixa e por um alinhamento na maioria das vezes multidirecional ou irregular, enquanto nos tendões ou ligamentos mais densos, as fibras são em sua maioria unidirecional. Observe que a fásia intramuscular, ou seja: septo, perimísio e endomísio, pode manifestar vários graus de direcionamento e densidade, assim como a fásia visceral. Dependendo do histórico de tensão local, a fásia pode se organizar unidirecional como uma treliça ou multidirecional (KLINGLER; SCHLEIP, 2020, p. 4).

Corporificar (*embodiment*), estes aprendizados é um caminho processual, lento e laborioso. Afirmando esta frase em primeira pessoa, pois todo meu processo de submersão na Educação Somática, se iniciou em 2012 e ainda está em processo, um passo de cada vez. Portanto, trazer para a prática da sala de aula e/ou ensaio, enfim trazer para o #soma a percepção da fásia, da tensegridade, das diversas camadas e suas características, é um trabalho árduo, pois como já foi dito é também uma alteração de paradigma.

Dessa forma, abrir-se para os procedimentos somáticos, ampliando o campo epistêmico de reflexão, inclui a ontologia de processos libertadores, exige entrega, disponibilidade e estudo. Enfim, não é simples! Meu trabalho se refere às danças *Breaking*, *Hip-Hop Dance* e *Krump*, onde busco contribuir com estes estudos, mas entendo que tudo é processo e vivemos muito deles emaranhados. Além desta alteração de paradigma do #soma em movimento, há inúmeras rupturas, (pré)conceitos culturais, sociais, educacionais que devem ser superados, escancarando a necessidade da decolonização destes #somamas.

A cegueira face à insistência numa única versão da história leva a que, frequentemente, se confundam propostas epistêmicas com sequências temporais. Retoma-se, de novo, a sucessão evolutiva dos estágios sociais: sociedades pré-coloniais, coloniais e pós-coloniais, cerrados num horizonte analítico onde o pós-colonial se mantém refém do tempo linear, da ideia de desenvolvimento, de progresso.

Ultrapassar a situação de colonização epistêmica exige, como sublinha Boaventura de Sousa Santos, que se aceite o repto de ir para Sul e aprender com o Sul, não como Sul imperial (que reproduz no Sul a lógica do Norte, assumida como universal) (MENESES, 2016, p. 41).

Portanto, que #soma é esse? *Krumper*, *Hip-Hopper*, *Breaker*

brasileiro(a)s, decoloniais, artistas da cena, afrodescendentes, miscigenados, multiculturais, jovens e adultos, de diferentes gerações, com diferentes experiências, e diferentes emoções... Respeitar cada um deles é o primeiro passo, compreender que cada um terá uma resposta às propostas, com diferente sensibilização é o começo. Apresentar conceitos teóricos densos de maneira simplificada é a proposição.

Keleman (1992) já dizia que “a vida produz formas” e elas são marcadas pelo amor e decepções como parte de um processo de organização “que dá corpo às emoções, pensamentos e experiências”. E nos últimos anos, conforme cita Bordoni e Marelli (2017), “a própria posição do corpo estimula as áreas de emocionalidade, e a presença de alterações miofasciais leva a alterações posturais. Um sistema miofascial disfuncional altera a postura e o estado emocional”, assim confirmando estudos anteriores de Keleman.

Unindo os conceitos apresentados, ou seja, o que entende-se por fáschia, biotensegridade, propriocepção e interocepção, avanço mais um passo para utilizá-los na prática docente atuando na formação e capacitação do artista da cena e, um mapa que nos auxilia nesta ação é o “*Anatomy Trains*” ou “Trilhos Anatômicos” em português, como o próprio criador Myers (2009, p. 33) cita, a metáfora é para ter um pouco de diversão neste tema bastante denso, navegando pelos trilhos com diferentes linhas, estações, articulações temos os meridianos miofasciais.

As 12 linhas dos trilhos anatômicos (figura 2) se dividem em linhas superficiais, funcionais e profundas, são elas: *Superficial Back Line*, *Superficial Front Line*, *Lateral Line*, *Spiral Line*, *Superficial Front Arm*, *Superficial Back Arm* (todas em pares) e *Front Functional Line*, *Back Functional*, *Ipsilateral Funcional*, *Deep Front Arm*, *Deep Back Arm* e *Deep Front Line*.

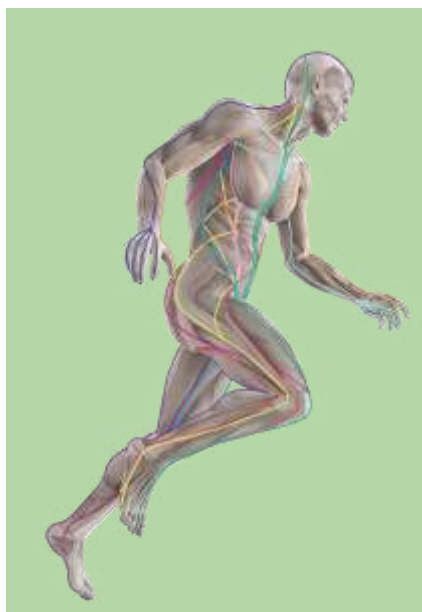


Fig. 2. *Anatomy Trains*. Fonte: <https://www.anatomytrains.com> (s/d).

Para todos verem: Figura anatômica de um homem correndo, com seus músculos anatômicos aparentes e sobre eles linhas coloridas representando os 12 meridianos do *Anatomy Trains*.

Além do mapa dos trilhos anatômicos, também me inspiro nas metáforas das “9 linhas de movimento” (figura 3), através da *Ideokinesis* de Lulu Edith Sweigard (1895-1974), na sua publicação não há referência à fáscia, mas ela já relatava em suas pesquisas o desenvolvimento das “*educated hands*” para o toque, e a “*neuromuscular reeducation*”; ambos os temas atuais e de destaque no estudo da fáscia.

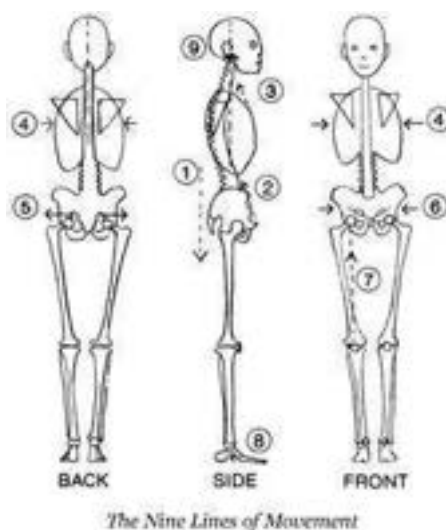


Fig. 3. *The Nine Lines of Movement*. Fonte: <http://www.ideokinesis.com> (s/d).

Para todos verem: Três modelos anatômicos, com ênfase nos ossos. Sendo, o primeiro a esquerda mostrando as costas, o do meio na posição lateral e o terceiro à direita na posição frontal. Todos com desenhos das 9 linhas de movimento da Ideokinesis.

As Nove Linhas de Movimento:

1. Alongue a coluna vertebral para baixo.
2. Diminua a distância entre a pelve frontal média e a 12ª vértebra torácica. (psoas)
3. Do topo do esterno até o topo da coluna vertebral.
4. Estreite a caixa da costela. (escápulas)
5. Amplie a parte posterior da pelve.
6. Estreite a parte da frente da pelve.
7. Do centro do joelho ao centro da articulação femoral.
8. Do dedão do pé ao calcanhar.
9. Alongue o eixo central do tronco para cima. (MATT, 2014 - tradução da autora).

Vejo com doçura o carinho e dedicação que estes estudiosos trazem em suas pesquisas. Assim como esta pesquisa, acredito que todo trabalho visa trazer reflexão sobre o #soma e não disputa entre si. Das linhas da *Ideokinesis* para as linhas dos Trilhos Anatômicos nota-se um conceito comum que é trazer equilíbrio e bem-estar ao #soma, além de alguns caminhos diferentes e outros semelhantes no percurso das linhas, como por exemplo: a parte superior da *Deep Front Line* com a linha 2 (*Shorten distance between mid front pelvis and 12th thoracic vertebra*); ou a parte superior da *Superficial Back Line* com a linha 1 (*Lengthen the spine downward*).

O treinamento da fásia não busca competir com o treinamento neuromuscular ou cardiovascular, que podem ter efeitos de saúde muito importantes e não viáveis somente com treinamento fascial. Pelo contrário, o treinamento fascial é sugerido como uma adição esporádica ou mais regular ao treinamento de movimento abrangente. Ele promete levar a remodelação da rede fascial do corpo inteiro, de tal maneira que ela possa trabalhar com maior eficácia e refinamento em termos de sua capacidade de armazenamento cinético, e também como um órgão sensorial para propriocepção (SCHLEIP; MULLER, 2020, p. 116).

Dessa maneira, toda abordagem somática é embasada nas experiências-vivências do #soma, portanto, considero o #somacultural #somamarginal #somadecolonial #somacultural #somahistórico #somageracional #somaanatômico #somaemmovimento.

Neste artigo, integro estes conhecimentos e traduzo para o movimento, considerando o histórico-cultural, a tradição oral presente em minha área e a decolonização para ouvir estes artistas, e assim contribuir com a formação e capacitação do artista da cena, em especial no eixo que atuo, ou seja, Cultura Hip-Hop e as danças conectadas direta e indiretamente a ela.

Referências

- BORDONI, B., MARELLI F. Emotions In Motion: Myofascial Interoception. **Complement Med Res**, n. 24, p. 110-113, 2017. Doi: 10.1159/000464149.
- CHAITOW, L. **Terapia Manual Para Disfunção Fascial**. Artmed. 2017
- ENDOVIVO. **Conferences With The Dr J-C Guimberteau**. Disponível em: [https://www.Endovivo.Com/En/Conferences.Php](https://www.endovivo.com/en/conferences.php). Acesso em: 8 jul. 2020.
- FAUST, F. Axis Syllabus, **Fascia A Perspective** 2012. Disponível em: <http://Axissyllabus.Org/Resources/Fascia-a-perspective>. Acesso em: 8 jul. 2020.
- HANNA, T. **Corpos em revolta, a evolução-revolução do homem do século XX em direção a cultura somática do século XXI**. 2. edição. Editora Edições MM, 1972.
- KELEMAN, S. **Anatomia Emocional**. 5. Edição. Summus Editora: São Paulo, 1992.
- KLINGLER, W.; SCHLEIP, R. Fáschia Como Uma Rede Tensional Para Todo O Corpo: Anatomia, Biomecânica E Fisiologia. *In*: SCHLEIP, R.; BAKER, A. (Ed). **Fáschia No Esporte E No Movimento**. 1. Edição Brasileira. Barueri: Manole, 2020.
- LEVIN, S. **Biotensegridade**. 2018. Disponível em: <http://Biotensegrity>. Acesso em: 6 jul. 2020.
- MATT, P. **Ideokinesis**. 2014. Disponível em: [http://www.Ideokinesis](http://www.ideokinesis.com). Acesso em: 8 jul. 2020.
- MENESES, M. P. Os Sentidos Da Descolonização: Uma Análise A Partir De Moçambique. **Opsis**, v. 16, n. 1, p. 26-44, 2016. Disponível em: [https://Doi.Org/10.5216/O.V16i1.36904](https://doi.org/10.5216/O.V16i1.36904)
- MYERS, T. W. Trilhos Anatômicos No Movimento. *In*: SCHLEIP, R.; BAKER, A. (Ed). **Fáschia No Esporte E No Movimento**. 1. Edição Brasileira. Barueri: Manole, 2020.
- MYERS, T. W. **Anatomy Trains**. 4. Edição. Elsevier, 2014.
- MYERS, T. W. **Anatomy Trains**. 2. Edição. Elsevier, 2009.
- SANTOS, Inaicyr Falcão. **Corpo e Ancestralidade - uma proposta pluricultural de dança-arte-educação**. Salvador: Edufba, 2002.
- SCARR, G. **Definitions**. s/d. Disponível em: [http://www.Tensegrityinbiology.Co.Uk/Definitions/](http://www.tensegrityinbiology.co.uk/definitions/). Acesso em: 7 mai. 2021.
- ROLF, I. P. **A Integração Das Estruturas Humanas**. 1. Edição Brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

SCARR, G. Biotensegrity: A Different Way Of Thinking. *In*: Pilat, A., (Ed.). **Fascia: Scientific Advances**; Conference Proceedings: 28th Jornadas De Fisioterapia, March 1-3, Madrid: Escuela Universitaria De Fisioterapia De La Once, 2018. Disponível em: [Http://www.tensegrityinbiology.co.uk/biotensegrity](http://www.tensegrityinbiology.co.uk/biotensegrity). Acesso em: 7 mai. 2021

SCHLEIP, R. A Fáschia Como Um Órgão Sensorial. *In*: SCHLEIP, R.; BAKER, A. (Ed). **Fáschia No Esporte E No Movimento**. 1. Edição Brasileira. Barueri: Manole, 2020.

SCHLEIP, R.; MULLER, D. Treinamento Da Fáschia. *In*: SCHLEIP, R.; BAKER, A. (Ed). **Fáschia No Esporte E No Movimento**. 1. Edição Brasileira. Barueri: Manole, 2020.

Profa. Dra. Ana Cristina Ribeiro Silva (UFPel)

E-mail: ana.cristina@ufpel.edu.br

Ingressou no Curso de Dança da UFPel em 2021. Doutora em Artes da Cena pela Unicamp. Colaboradora nos Projetos “Tendências Epistemo-metodológicas da produção de conhecimento em Artes” e “Ensino Contemporâneo de Dança na Educação Básica: pedagogias possíveis”. Ainda, é pesquisadora no “Grupo Dançaberta - Pesquisa, Corpo, Arte” e colaboradora na Cia. Eclipse com ênfase na pesquisa das danças ligadas direta e indiretamente a Cultura Hip Hop.

Profa. Dra. Julia Ziviani Vitiello (Unicamp)

E-mail: ziviani.julia@gmail.com

Bachelor of Arts - New York University (1990), mestrado em Master Of The Fine Arts Dance - New York University (1991) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Professora colaboradora do Instituto de Artes - Unicamp, Direção Grupo e Espaço Dançaberta: pesquisa, corpo e arte.

2475

Corpo que pesquisa e corpo pesquisado: instaurando portais entre dança, improvisação e performance

Augusto Henrique Lopes da Costa (EBA/UFBA)

Comitê Temático Somática e Prática como Pesquisa em Dança

Resumo: Corpo e pesquisa é o que venho praticado durante esses anos na Universidade, tenho criado trabalhos com eixos performativos de distintas formas tendo em sua centralidade a estética corpórea. Neste artigo, aspiro levar sua disponibilidade de leitura a refletir sobre corpo e performance na improvisação em dança. Um artigo que ensaia aquilo que habita temporalidades espiraladas, trama o tramável nos erros e acertos da escrita acadêmica. Qual a real prática está por trás de tantas possibilidades de pesquisa? O corpo investigativo deste artigo instaura um breve portal a fim de suscitar inquietações desejantes acerca da somática e prática enquanto pesquisa. No Portal I: um pouco sobre visões de um corpo portal. No Portal II: considerações sobre pesquisa e prática. No Portal III: um brevíário da instauração de portais.

Palavras-chave: CORPO PORTAL. PESQUISA SOMÁTICO-PERFORMATIVA. ESTUDOS DA PERFORMANCE. IMPROVISO PERFORMATIVO.

Abstract: Body and research is what I've been practicing during these years at the University, I've been creating works with performative axes in different ways, with corporeal aesthetics at its center. In this article, I aspire to lead your reading availability to reflect on body and performance in dance improvisation. An article that rehearses what inhabits spiral temporalities, plots the plot in the mistakes and successes of academic writing. What is the real practice behind so many research possibilities? The investigative body of this article establishes a brief portal in order to raise desiring concerns about somatics and practice as research. On Portal I: a little about visions of a portal body. On Portal II: considerations on research and practice. No Portal III: a breviary of the establishment of portals.

Keywords: PORTAL BODY. SOMATIC-PERFORMATIVE RESEARCH. PERFORMANCE STUDIES. PERFORMATIVE IMPROVISATION.

1. Portal I: Precursão Corporal e Performática

[...] Desde menino eu misturo o antes, o agora e o depois sempre que posso eu passo o carro à frente dos bois (ALEIXO, 2018, 49).

Tenho articulado que o corpo em sua performance é um portal, portanto, instaura portais. Joga com o presente, passado e futuro simultaneamente tendo a presença enquanto foco de criação. Aqui, trata-se de um exercício prático que envolve olhar atentamente para uma produção performática na tentativa de refletir

conhecimento. Mais precisamente: algumas práticas corporais convergentes com a improvisação e performance em dança, o que tenho nomeado improviso performativo. O trabalho ora apresentado constitui-se por um processo dialógico de prática e teoria em artes que são lançadas em nossos processos criativos enquanto artistas do corpo que se ocupam com a criação performática.

Sou movente desse desafio de expandir as possibilidades de criação com o corpo tendo em mente que esse meio criativo apresenta uma especificidade diferenciada que é a possibilidade de integração de linguagens na produção artística. Em meio às infinitas possibilidades de criação com ele, sou lançado para repensar suas práticas artísticas pela via da expressão corporal e vocal e, como esses meios poéticos podem orientar a construção performática improvisacional.

Como dito antes, esta é uma trama desenvolvida com autores, um exercício de lançar mão da prática via sua escrita articulando uma dança oriunda do improviso e da performance, uma dança que além de movimentos possui sonoridade, uma dança cantante, falante. A relação que venho estabelecendo e dizendo *corpo portal* vai de encontro ao que postula MARTINS (2021) em suas poéticas da oralitura, sua composição acerca da *poiesis* do corpo-tela, a importante autora dos estudos da performance negra nos lança que o corpo:

como tal é kinesis, impulso cinético, uma condensação significativa, síntese performática por excelência, em toda a gama extensiva de sua natureza, como hábito, conduta, léxico e ideograma. Um corpo, síntese poética do movimento. Um corpo hieróglifo. Complexo, poroso, investido de múltiplos sentidos e disposições, esse corpo, física, expressiva e perceptivamente, é lugar e ambiente de inscrição de grafias do conhecimento, dispositivo e condutor, portal e teia de memória e de idiomas performáticos, emoldurados por uma engenhosa sintaxe de composições (MARTINS, 2021, p. 79).

Assim tenho me indagado a respeito das imagens e sons do corpo que são formas pensantes, do improviso a partitura, é preciso cessar o privilégio das poéticas visíveis do corpo em movimento e evocarmos que ele também produz sonoridade e, com isso traz outras camadas poéticas. O corpo portal é de um aprofundado repertório de ambiente de saber e de memória, suas produções cruzam a dança e a música na exploração cinética do corpo em suas expansões espaciais. Essa é uma evidência característica de como o corpo portal é uma encruzilhada poética: cruza ritmo, movimento e voz no fazer estético. Corpo que enuncia e é emissário, corpo que pesquisa e é pesquisado, como tratarei no Portal II.

Mas o que tenho feito nessa precursão corporal performática? Entendo

apenas desvelar os malefícios da imagem. É necessário desmontá-la, interromper seu fluxo, incidir sobre ela, propor outras possibilidades de sua produção e registro (MARTINS, 2021, p. 164).

Só assim, pode-se fabular os saberes das imagens dos negros, sua negrura e negridão propostas em suas performances. Leda nos atravessa: O que pensam essas imagens? Indago ainda, o que pensam os receptores de tais imagens, tendo em vista que segundo Martins (2021, p. 166):

os jogos de tensionamento entre o real e o ficcional tornam-se, assim, segundo a mesma autora, princípios de performatividade. Essas interfaces potencializam as motivações pessoais da própria audiência, ocasionando efeitos de proximidades e de lembranças na interação dos performers com os atores, acionando uma intensa relação entre o performer e o espectador, às vezes tornado espectador, como queria Boal (apud SATURNINO, 2017, p. 98).

Ou seja, de que modo este corpo que pesquisa a si e suas poéticas é recebido na produção de saberes científicos? Nota-se que há mais aceitação das perspectivas afro diaspóricas e interseccionais, ao mesmo tempo que há um desconhecimento mascarado de apagamento e contestação. Mas não nos abalamos, não podem mais nos silenciar, nossos percursos constituídos de ensaios, experimentações, tentativas, ou seja, nossas práticas plissam a pesquisa acadêmica que dialoga com o étnico racial, sendo assim, a audiência terá que se habituar.

Por fim, na instauração primeira deste portal que é o próprio corpo, considero que ele está intimamente ligado a uma estética improvisacional, estar em vida é o próprio improviso. Posso iniciar uma performance e morrer em seu meio ou fim. Por isso, esta característica de uma estética de improviso performativo tem me contemplado, enquanto possibilidade de estudar performance. Interessa-me o improviso na performance pela instauração de uma espécie de surpresa a mim e ao receptor. Sei que estou no controle do encantamento e é sabendo disso que a mente criadora em ação do corpo portal estabelece sua relação com o espaço, os sons e a audiência, produzindo efeitos sensoriais, perceptivos e expressivos da plasticidade cênica do corpo em si que num momento desenha, noutro escreve, mas sempre grafando nas espacialidades.

Mesmo quando trabalho com performances programadas ou roteirizadas se assim preferir, o que me excita são as dramaturgias do agora, do instante, logo, do improvisacional. Às vezes, através de uma percepção que tive do público ou por causa de um estado específico de relação com o espaço e suas paisagens (sonoras

e visuais) e/ou objetos, mudo tudo aquilo que havia sido programado, às vezes nem tudo, mas boa parte. Criar corporalmente é afetação, inconstâncias, bater na porta até o portal se abrir e se preciso for, como geralmente o é, quebrantar as trancas que travam as visões dos saberes estéticos culturais negros.

Para finalizar de fato as considerações de tais precursões corporais e performáticas desenvolvidas até aqui, considero que o corpo portal é, assim como para Martins (2021, p. 188):

um corpo-tela. Um corpo negro. Negro: vocábulo possante, inventariante, poroso. Negro: uma episteme, um saber, e não apenas uma epiderme, um lamento ou um pesar. Negro: Território vocabular mínimo – duas sílabas – sobre ele deve pousar um dia, pra valer, a Esperança. [...] Vai caber?, interroga-nos Camargo. Fina lâmina ou delicado gesto, a negrura, em suas variadas faces, performa-se nos movimentos de imagens ressurgentes; às vezes perturbadoras, rascantes, gritantes, trovejantes; às vezes ternas, sussurrantes, pausadas e pontilhadas; às vezes cômicas, às vezes dramáticas; às vezes epifânicas e fulgurantes. Mas sempre insistentes, transluzentes, desejanter. Como as luzes insurgentes dos vaga-lumes (apud CAMARGO, 1987, p. 110-111).

A meu corpo portal: temperança, culto, divindade, gratidão. Meu salvador, ameniza minhas culpas, minhas dores. Os ventos balançam seus estímulos criativos, às vezes me botando em derivas de naufrágio, sigo tentando ver e não perecer, entendendo-o como portal primeiro que instaura outros. Foco na jornada e não no destino, dando espaço e tempo ao acaso para que algo possa emergir, o único erro é não errar.

Assim, compreenda o corpo portal como um grande rio, onde muitas águas jorram. Águas de esperança que torna visível aquilo que nem todos enxergam, mas no fim, percebem. Esse rio, quando passa, rompe o impossível, faz ressurgir encantos mananciais em terras secas, sem visões, sem adubo. A sequeidão cética em menosprezar terras outras não existe mais, mas é preciso ampliação de seus próprios olhos, dar asas para imaginação, sem julgamentos a priori.

O c o r p o p o r t a l é meio e arquivo poético

O c o r p o p o r t a l instaura jogos

O c o r p o p o r t a l faz conhecer seu mundo e outros

O c o r p o p o r t a l é um coração vivo e cheio de energia

O c o r p o p o r t a l é dependente do orí

O c o r p o p o r t a l se inscreve no espaço tempo

constitui. E isto pode ser referenciado tanto pelos Estudos da Performance quanto pelos Estudos Somáticos (FERNANDES, 2014, p. 109).

Para cruzamos a somática com as instâncias performativas, primordialmente, necessita-se lançar mão de que inicialmente são esferas que relacionam arte e ciência. É neste cruzamento que conseguimos alcançar desdobramentos somáticos performativos que só ocorrem através da prática, do fazer e da reflexividade emergentes daí para se desenvolver uma escrita, em outras palavras: “o corpo é autor, criador e pesquisador; estudo, estudado e estudante; é meio e o fim; tema e método; quem, o que, como e onde” (FERNANDES, 2008, p. 3), deste modo, a encruzilhada corpo, escrita e performance se constitui na própria contradição de seus caminhos, de seus *entres* lugares na pesquisa em artes.

A alta periculosidade do trabalho corporal nas instâncias acadêmicas, portanto está nas armadilhas que a pesquisa de uma forma convencional apresenta e, justamente por isso, torna-se necessária redobrada atenção e cuidado sobre como dissertamos nossa prática somática, visto que ainda há resistência de acadêmicos em compreenderem a produção científica oriunda da *soma*. Perceba que

enquanto na educação tradicional aprendemos a introjetar o controle externo através do adestramento do corpo paralisado na cadeira com o estímulo exacerbado à inquietação e à produção mental quantitativa, na educação somática a imersão entre corpo pessoal e ambiente vivo, assim como entre sujeito e objeto da pesquisa, dilui a dicotomia entre mente conhecedora e objeto manipulável, criando assim um modo fluido e relacional de criar conhecimento (FERNANDES, 2019, p. 123).

A relatividade do saber somático dilui fixações e formatações da criação de conhecimento científico, assim, o corpo na investigação acadêmica não deve ser objeto ou corporificação de teoria, mas sim, um modo original e específico onde pesquisa, criação e vivência são tentativas postulativas do corpo que pesquisa e é pesquisado. Investigar não deveria ser sinônimo de perseguição às teorias, conceitos e/ou práticas, tenho crido que a pesquisa deve ser oriunda daquilo que minha atenção desperta curiosidade e a partir disso, articular e pensar informações.

A prática tem em sua pesquisa elementos eixos que se constroem na composição, veja

por exemplo, pode ser que se trate de movimentos dispersos por todo lado, ou uma necessidade iminente de traçar fronteiras no ambiente, ou de desenhar linhas que cortam com clareza, ou de abraçar o espaço desde as

cavidades internas até esculpi-lo em movimentos tridimensionais, ou de simplesmente estar deitado em Pausa Dinâmica em diferentes locais da sala, ou de tremer por algum tempo com algum som peculiar... Seja como for, são essas pulsões que irão nos revelar como está o estado daquilo que nos comove, daquilo que buscamos, pois o que pesquisamos é como pesquisamos, em movimento (FERNANDES, 2019, p. 127).

Assim, independentemente das escolhas compositivas do performer investigativo, quando nos levantamos para a criação, estamos indo ao lugar de escuta sensível que abrange nosso interior e a exterioridade do lugar onde estamos criando. Ficamos hora felizes, hora inquietos ao adentrarmos as portas de nossos sentidos em relação a percepção do espaço, marcando assim, um território temporal que caracteriza a pesquisa *em como* pesquisamos.

Ouvir o corpo, ouvir o espaço. Ver o corpo, ver o espaço. Sentir o corpo, sentir o espaço dentro das condições físicas e mentais de cada um e, nos alegrarmos com os acertos, críticas e erros. A conquista da pesquisa às vezes nos parece terras distantes, um império consolidado pela hegemonia do saber, entretanto, quando se trata da *soma*, os impérios caem, os céus se alteram, pois o que reina nela é o modo como cada pesquisa se qualifica e nos ensina, dela é o poder de instaurar portais, pois “tanto quanto o movimento da vida, cada pesquisa é um momento de abertura, desenvolvimento e fechamento transitórios, parte de contínuos processos de crescimento, diferenciação e integração” (FERNANDES, 2019, p. 129), com isso, cria-se o desafio de encontrar refrigério nas transições da vida que impactam nossas pesquisas.

O encontro da somática e da prática enquanto modos de se pesquisar nas artes (improvisação, performance, dança etc.), é como um vaso quebrantado e com os cacos espalhados pelo caminho, identificamos aquilo que não as satisfazem mais, desdobrando novos desejos e vontades. Um objeto vazio que se enche e se transborda pelas pulsões, pela intuição, pelo modo como moldamos esculpindo o remontar do vaso.

3. Portal III: Caminhando sem fim

O Instaurador de Portais – nossas percepções do mundo que vivemos, assim como nossas próprias vidas são poluídas e contaminadas pelos conhecimentos que adquirimos. O performer que pesquisa aprende um conjunto de meios e métodos para criação a depender dele e de como defende sua pesquisa,

ele pode ser levado a considerar uma separação entre as linguagens artísticas, mesmo sabendo que na performance isso não existe. A aprendizagem desses conjuntos de ingredientes para dar forma à performance nos permite imaginar uma correlação entre a criação, sua realização e a amostragem. Indago-me: é possível escapar das distorções que essas associações criam sendo que esse conhecimento adquirido poluiu permanentemente nossa percepção?

É estranho como uma pesquisa que é nossa, em que lutamos pelas suas oportunidades de avanço e progresso pode se tornar uma prática com obstáculos, estagnações ou mesmo tristeza devido às situações errôneas que o mundo acadêmico em sua agressividade pode nos ofertar.

No primeiro ano da pesquisa, ela cresce, podemos reavaliar sua direção, traçar outros caminhos, e assim impactar e multiplicar sua abundância vital em nossa vida. Pesquisar não devia restringir, a restrição tira o tempero de muitas delícias que podem ampliar seus saberes e sabores. Deveria ser uma fonte de poder pessoal em seu percurso de tempo, infelizmente fomos colonizados de tal forma que a mansidão, a quietude é temida, em contraponto, a velocidade, a aventura e o movimento são exaltados como fontes de grande alegria.

Entretanto, na pesquisa as frequências sobem e descem, dão giros, se incorporam a outras, ao mesmo tempo que são calmas e estáticas, reverberam sem mover-se, portanto, habita o entre caos e calma. O tempo de quietude na pesquisa é importante, não deixe a mente privá-lo de sua apreciação, a pesquisa que se desenvolve, que se está vivenciando pode ser apreciada, proposital, energizante, mire-a como a semente de muitas aventuras em portais que ainda estão por vir.

Neste momento, estou no ponto médio oficial da pesquisa. Como estou me sentindo? Como vão as coisas? Haverá oportunidades no resto deste e no próximo ano? Como sei que as coisas estão se alinhando cada vez mais a cada dia? Será que vem surpresas por aí nos próximos meses? O que você considera? O Instaurador de Portais que aqui vos comunica tenta fazer aparecer, desaparecimentos inevitáveis. Tentando sobreviver ao mundo dito real. Com a performance, persigo um destino imensurável onde o corpo portal é interseccional.

Deixo para apreciação, O poemanto: ensaio para escrever (com) o corpo de Ricardo Aleixo, o pesado demais para a ventania.



Fig. 1. Meu negro. Fonte: Canal YouTube Todavia.

Para todos verem: Fotografia em preto e branco de performance realizada por Ricardo Aleixo, o artista está no centro da imagem coberto por um manto preto com palavras escritas na cor branca, é possível ver somente os pés do artista. O artista está na cobertura de um edifício e ao fundo da imagem é possível ver vários os prédios que compõem a paisagem ao redor.

1

Sou, quando coloco sobre meu corpo (negro) o pedaço de pano (preto) coberto por palavras grafadas com tinta (branca) ao qual dei o nome de poemanto, um performador (ALEIXO, 2018, p. 112).

8

Desde sua primeira utilização, o poemanto – que só passou a ter esse nome de 2005 para cá – nunca foi lavado. Cultivo o mito pessoal de que nele se conservam as energias do piso de cada lugar de força (nem sempre performo em palcos) em que o usei (ALEIXO, 2018, p. 115).

15

Com o corpo, sei que grafo lá onde nenhum onde é mais (ou ainda) possível, senão como imagem que se desfará tão logo venha a ser percebida. Tudo é texto, mesmo que não de todo legível. Tudo (em nós), afinal, é texto: vide a sequência genômica (ALEIXO, 2018, p. 117).

27

O poemanto não é um mapa genômico: um mapa genômico pode ser um poemanto (ALEIXO, 2018, p. 122).

Referências

ALEIXO, R. **Pesado demais para a ventania**: antologia poética. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2018.

FERNANDES, C. Somática como pesquisa: autonomias criativas em movimento como fonte de processos acadêmicos vivos. In: CUNHA, Carla. S.; PIZARRO, Diego; VELLOZO, MA. (orgs.). **Práticas somáticas em dança: Body-Mind Centering™ em criação, pesquisa e performance**, v. 1, p. 121-137, 2019.

FERNANDES, C. A prática como pesquisa e a abordagem somático-performativa. In: CONGRESSO DA ABRACE, 8, 2014, Belo Horizonte. **Anais [...]**, Belo Horizonte:

2487

Associação Brasileira de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas, v. 15, n. 1, 2014. Disponível em:
<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/download/4626/4663>.
Acesso em: 09 set. 2022.

FERNANDES, C. Entre escrita performativa e performance escrita: o local da pesquisa em artes cênicas com encenação *In*: CONGRESSO DA ABRACE, 5, 2008, Belo Horizonte. **Anais [...]**, Belo Horizonte: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas, v. 9, n. 1, 2008. Disponível em:
<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/viewFile/1607/1728>.
Acesso em: 09 set. 2022.

MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MEU NEGRO: Ricardo Aleixo. Direção de Aline Motta. 1 vídeo (2 min 14 seg). São Paulo: *Todavia et al.*, 2018. Disponível em: <https://youtu.be/FyoJianxCJc>. Acesso em: 09 set. 2022.

Augusto Henrique Lopes da Costa (EBA/UFBA)
E-mail: augusto.henriquelc@hotmail.com

Mestrando do PPGAV, bacharel interdisciplinar em artes e design com licenciatura em artes visuais pelo IAD/UFJF. Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas pelo PPG-Artes/EBA/UFMG. Pesquisa artes do corpo, especialmente improvisação e performance.

2488

Escutando paisagens femininas: ecos

Carla Sabrina Cunha (IFB)

Somática e Prática como Pesquisa em Dança

Resumo: O presente texto é um exercício de escrita sobre a pesquisa: “Escutando Paisagens Femininas” do grupo Corpoimagem na Improvisação do Curso de Licenciatura em Dança do IFB. O trabalho procura apontar a metodologia da Prática como Pesquisa como fundamental para o processo de investigação em dança improvisação durante o período desafiador do isolamento da pandemia COVID 19. O presente texto trata do processo trilhado nos três momentos da pesquisa: Escutando Paisagens Femininas e Escutas Femininas ação 2 e ação 3 e seus resultados cênicos. O texto pretende contribuir para expor a metodologia da Prática como Pesquisa para a dança improvisação e apontar prática Artística como fundamental no processo de educação em tempos pandêmicos.

Palavras-chave: DANÇA IMPROVISAÇÃO. ESCUTA SENSÍVEL. PAISAGEM FEMININA.

Abstract: The present text is a writing exercise on the research: “Escutando Paisagens Femininas” by the group Corpoimagem na Improvisation of the Degree in Dance at the IFB, which seeks to point out the methodology of practice as research as fundamental for the investigation process in dance improvisation during the challenging period of isolation from the COVID 19 pandemic. The present text deals with the process followed in the three moments of the research: Listening to Feminine Landscapes and Feminine Listening Action 2 and Action 3 and their scenic results. The text intends to contribute to expose the methodology of Practice as Research for improvisation dance and to point out Artistic practice as fundamental in the education process in pandemic times.

Keywords: DANCE IMPROVISATION. SENSITIVE LISTENING. FEMALE.

Eco 1: A Sombra ou o tamanho do buraco

Era um outubro duro do ano de 2018. Com o gosto amargo do resultado das eleições presidenciais, o grupo de pesquisa Corpoimagem na Improvisação, conduzido pelas professoras Raquel Purper, Carla Sabrina Cunha e Elizabeth Tavares Maia, do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília (IFB), iniciavam mais um encontro que daria origem ao projeto de pesquisa Escutando paisagens femininas. A realidade que nos permeava era de um país assolado pela derrota da esquerda nas urnas, pouca esperança entre as docentes e um cenário de feminicídio crescente, desde o assassinato da então vereadora da

cidade do Rio de Janeiro, Marielle Franco¹, até o feminicídio de uma discente do curso de Licenciatura em Dança do IFB. Estávamos movidas por um sentimento de depressão coletiva e pela consciência de que a Arte tem o poder de transformar realidades, pensamentos e subverter ordens pré-estabelecidas. Dentro desse contexto, encontramos um recorte temático que denominamos de paisagens femininas, isto é, questões relacionadas principalmente à maternidade e, posteriormente, à sobrecarga das demandas que as mulheres sofreram no período de isolamento social da pandemia de COVID 19. Os encontros presenciais passaram a ser virtuais a partir de março de 2020 e foram permeados por grandes desabafos e solidariedade mútua entre as participantes do grupo.

A paisagem que contemplamos hoje, ano de 2022, nos conta da sombra que previmos naquele outubro e para além, durante a realização do projeto que se desdobrou em Escutas femininas: ação 2 e Escutas femininas: ação 3. Assim, hoje medimos o tamanho do buraco em que nos encontramos enquanto nação e nessa mensuração encontramos o progressivo desmonte ambiental e da educação no Brasil². Tamanho o desânimo que se abateu sobre o país em forma de precarização do ensino, da subestimação da pandemia, essa pesquisa surge como uma resposta artística à tudo isso como meio de engajamento da dança educação e da pesquisa do grupo. Portanto as páginas que seguem adentram nos três momentos distintos da pesquisa: o primeiro, denominado de Escutando Paisagens Femininas, que compreendeu o fim de 2018 até o fim de 2019, tendo um desdobramento no que chamamos de “Escutas Femininas” em suas ações 2 e 3, compreendendo o ano de 2020 até 2022.

¹ Para mais informações sobre Marielle Franco acessar o site: www.institutomariellefranco.org. Acesso em: 15 out. 2022.

² Para mais informações consultar os sites: <https://www.youtube.com/watchv=LyOo6pEZBXM>, www.amigosdaterra.org.br e <https://www.cartacapital.com.br/educacao/o-desmonte-da-Educacao-proposto-pelo-governo-Bolsonaro/>. Acesso em: 02 set. 2022.

Eco 2: A reverberação em transformação



Fig. 1. Escutando Paisagens Femininas. Fonte: Acervo pessoal da autora.

Para todos verem: Mulheres dançam entre as árvores em no pátio do IFB no evento conectalF. As dançarinas utilizam um espaço restrito e estão compondo a imagem em níveis e direções diferentes.

Na dança improvisação realizada no evento ConectalF, do Instituto Federal de Brasília no ano de 2018 ao qual a foto acima faz referência, experimentamos diante do público improvisar a partir da reverberação da pele expondo o processo de pesquisa de movimento atrelado à várias reflexões sobre a indignação do crescente feminicídio no país. Reverberar a indignação para transformar as realidades propondo através da dança a consciência corporal e o direito de segurança do corpo feminino nas várias camadas: social, educacional, relacional, política e na Arte.

Durante o processo para chegarmos na improvisação citada e nas outras fases da pesquisa, houve transformações metodológicas dentro dos procedimentos da prática como pesquisa: as perguntas iniciais que nos motivaram foram ‘o que seriam as paisagens femininas na dança improvisação do grupo Corpoimagem na Improvisação?’, ‘Quais estruturas poderíamos reconhecer em nossas práticas a partir das pesquisas de movimento que realizávamos em nossos encontros semanais para improvisar?’

Também fez-se necessário escolhermos um entendimento comum para

esse percurso do que entendíamos por paisagem. As pistas foram encontradas em texto da artista visual e docente da Universidade de Brasília (UnB), Karina Dias:

No momento em que olhamos a paisagem, todo o corpo é solicitado; estamos enraizados no lugar onde estamos, ancorados, engajados numa relação com o espaço que nos envolve. Essa sensação de pertencimento ao espaço dá margem para que nos lancemos em outras direções, vendo o que antes não víamos. Assim não somos passivos diante da horizontalidade da paisagem e não somos apenas espectadores que contemplam, a distância, o mundo exterior. Nesse enlaçamento com o espaço, nos tornamos inventores de paisagem, construtores de um lugar (DIAS, 2010, p. 127).

A autora nos convida a sentir a paisagem no corpo, o que combina com a perspectiva somática das pesquisas que realizamos no grupo Corpoimagem na Improvisação³. Sentir a paisagem no corpo em nosso entendimento de Corpoimagem está para a localização da imagens nas partes específicas do corpo de quem dança a partir da sensação física que as dançarinas tem ao mover. Ou seja, mover com a atenção na sensação na parte em que se escolhe alocar a imagem. Trata-se de uma escolha para localizar a imagem ou uma espécie de chamado intuitivo de onde o movimento parte ou se expressa com a atenção mental focada conectando imagem e parte específica do corpo. No fluir da improvisação a imagem pode se transformar em outras imagens e transitar para outras partes do corpo. A perspectiva somática está, sobretudo no entendimento da prática da atenção⁴ transitando no corpo num processo corporificado ao dançar. Assim, ter a prática de atenção na subjetividade, nos estados promovidos pela localização das imagens no corpo constituem os afetos entre movimento e espaço alterando as paisagens na dança ao improvisar.

Junto a isso, para a pesquisa de movimento, tínhamos como objetivo buscar estar conscientes da relação entre sensação física e ambiente ao improvisar. Essa relação, por sua vez, está implicada nas escolhas em que o dançarino faz no momento da pesquisa de movimento. A exemplo, a atenção na propriocepção enquanto há o deslocamento do corpo no espaço, gerando e expondo imagens e formas durante o acontecimento da pesquisa de movimento. Gerar imagens e/ou

³ Para informações sobre a trajetória do grupo de pesquisa, consultar o artigo Vamos dançar? Ou memórias do Grupo de Pesquisa Corpoimagem na Improvisação nos dez anos do Curso de Licenciatura em Dança, de Cunha *et al.* (2022).

⁴ Sobre a prática da atenção sugerimos o artigo: Práticas de Atenção: Ensaios de Desterritorialização e Performance Coreográfica de Sílvia Pinto Coelho in Cadernos de Arte e Antropologia, Vol 7 número 2/2018, pag. 43 - 55.

expor as imagens que já se encontram no ambiente foi a conexão encontrada entre paisagem e imagens que desenvolvemos no projeto Escutando paisagens femininas. O conceito de Corpoimagem na improvisação desenvolvido em minha tese de doutorado, parte da pesquisa da improvisação na dança Jinen Butô. Jinen significa respiração da terra para seu criador Atsushi Takenouchi e à isso somo o estudo das imagens sensoriais que o corpo pode perceber e dar vazão ao improvisar num trânsito relacional entre ambiente e percepção. As imagens são localizadas no corpo pelo dançarino e a partir da sensação de tal parte específica a dança acontece num estado de presença.

A partir disso, juntamos os estudos de composição em tempo real durante cada improvisação unindo a prática de localizar imagens diretamente em pontos específicos do corpo e sua reverberação no espaço da pele para fora das dançarinas e na busca de uma atenção plena no corpo em movimento e nos afetos do ambiente. Dançar e tecer engendramentos entre as camadas de atenção da mente e seus focos, escolhendo as narrativas internas para dar vazão à elas na improvisação.

Eco 3 - De que somos feitas?

A partir da metodologia da Prática como Pesquisa intencionamos de acordo com Haseman (2015, p. 43) “[...] não somente colocar a prática no âmbito do processo de pesquisa, mas [...] guiar a pesquisa através da prática”, reconhecendo em nosso processo o modo de pensar, realizar e inventar a dança improvisação com a prática centralizando e conduzindo o processo. Ressaltamos a importância da Prática como Pesquisa dentro do curso de Licenciatura em Dança do IFB como pilar fundamental das pesquisas realizadas por este e outros grupos, que vêm se fortalecendo especialmente a partir das pesquisas em nível de graduação, nos Trabalhos de Conclusão de Curso da Licenciatura em Dança. A Prática como Pesquisa, em nosso contexto institucional, surge para dar conta dos processos de pesquisa em arte que acontecem no momento do encontro, no próprio fazer artístico como área de conhecimento, sem necessariamente validar-se em outras áreas de conhecimento que não a Arte. De acordo com Ciane Fernandes:

As artes cênicas não são um objeto a ser usado, testado e explorado passivamente sob o ponto de vista de uma análise exterior, dominante e

hegemônica. As artes cênicas são vivas e pulsantes tanto quanto os processos que lidam com elas (FERNANDES, 2018, p. 128).

Portanto, diante de um processo vivo, acolhemos as transformações que envolvem o processo artístico, entendendo também cada encontro realizado como sendo único e já uma experiência cênica, ou seja, para o grupo não havia ensaio, cada encontro já comportava estarmos num estado cênico de presença para improvisar. Os encontros de pesquisa já eram momentos de composição cênica como pesquisa.

O reconhecimento de três momentos distintos na pesquisa não foram previamente elaborados, mas aconteceram à medida em que a reconhecemos como um processo vivo e pulsante. Nesse caso, pudemos perceber que a Prática como Pesquisa não define um procedimento único, mas pode abarcar diferentes metodologias segundo os acontecimentos e as necessidades oriundas de cada processo em particular.

No que denominamos de primeiro momento, Escutando Paisagens Femininas, a experimentação da dupla propriocepção e espaço foi guiada pela prática de meditação Shinè do budismo Tibetano⁵. Tal meditação foca em concentrar o foco da atenção num suporte podendo ser uma parte do corpo ou um objeto externo com o objetivo de promover calma mental, desaceleração do fluxo de pensamentos, geralmente se faz na posição sentada e coluna em elevação.

A prática da calma mental, Shinè, foi uma referência importante para desenvolver o treino da atenção ao mover, pois, inicialmente sentadas, realizávamos a meditação como uma espécie de observação atenta e passiva dos pensamentos que ocorriam. Num segundo momento, o convite era para que a atenção fosse ancorada na respiração, promovendo um trânsito da percepção que antes era apontada para o fluxo dos pensamentos, e agora, no ato fisiológico de respirar. Permanecíamos por um longo tempo apreciando e sentindo toda a trajetória do ar entrando em contato com as narinas até os movimentos provocados no corpo. Mais tarde a atenção seguiu-se durante a pesquisa de movimento, não mais na posição sentada, mas em deslocamento pelo e no espaço e com a atenção nas sensações que o movimento provocava. Nesse momento, a proposta era que a atenção na sensação do mover gerasse a dança, essa era a pesquisa, capturar a atenção na

⁵ Especificamente usamos para a pesquisa os ensinamentos de Deshung Rimpoche. Para mais informações: <https://kalu.org.br/shine-a-pratica-da-calma-mental/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

sensação que o movimento causa e deixar-se guiar por ele. Esse fluxo de atenção na sensação do corpo ao mover relaciona-se com a subjetividade de cada dançarina e gera as imagens que dançam e que fazem dançar. Imagem para essa pesquisa compreendida por fluxos de pensamento, sensações físicas, percepção dos sistemas corpóreos, imagens visuais e ou sonoras (CUNHA, 2012). Ainda nessa etapa, as improvisações eram diretamente compartilhadas com o público nas ruas, nas quadras comerciais de Brasília, na Rodoviária do Plano Piloto, no parque Olhos d'água e no próprio IFB, dentro de eventos do curso de Licenciatura em Dança e da instituição.



Fig. 2. Escutando Paisagens Femininas. Fonte: Acervo pessoal da autora.

Para todos verem: duas dançarinas dançando, uma mais à frente, veste top vermelho e calça cinza, demonstra um gesto forte com os braços voltados para cima. Outra dançarina veste preto, com o braço esquerdo estendido à frente. Ao fundo, vê-se pessoas assistindo à dança em sala de aula do IFB.

Durante o período de isolamento na pandemia da COVID19, tivemos nossos encontros revirados e postos à prova diante dos desafios da continuidade da pesquisa diante das telas. O uso das plataformas digitais passou a imperar para realização de comunicação e viabilizar os encontros do grupo. Aqui, o acolhimento, a escuta mútua entre as participantes e o compartilhar dos dilemas e desafios da rotina imposta nesse período trouxeram experiências novas para o grupo. Os relatos e desabafos começaram a estimular nossa dança e a compor nossa pesquisa de movimento. Nesse ponto as perguntas iniciais da presente pesquisa tornaram-se outra pergunta: como estou hoje? Era a experiência da pandemia transformando as práticas da pesquisa. Portanto a pergunta: quais práticas e procedimentos servem para o momento em que se dá a pesquisa? Estas configuraram-se, para o grupo, como um dos resultados desse percurso. Entendemos que a metodologia da Prática como Pesquisa nos legitimou a premissa da escuta sensível sobre a realidade de cada participante naquele momento. Sobretudo em se tratando de dança improvisação, da participação da pessoa em sua integralidade.

A partir da escuta de si, respondendo à pergunta: como estou hoje? Em cada encontro uma das dançarinas trazia um estímulo ou estrutura⁶ para experimentarmos e que era compartilhada um dia antes do encontro via *WhatsApp*. Segue um exemplo de estímulo compartilhado:

Peço que amanhã observem algumas coisas: Como você organiza seu estado de presença enquanto arruma o seu cenário? E para ligar o seu computador? E quando você aparece na tela pela primeira vez? Peço que você ajeite a câmera do seu dispositivo de maneira que a gente consiga lhe ver na posição de pé. Observe seu estado de presença durante o ajuste da câmera. Finalmente, peço que você se posicione no fundo da cena, o mais próximo possível do chão (se possível em contato também com a parede), em recolhimento e latência, como uma semente na terra. Assim iniciaremos! (Instrução prévia postada no grupo de *whatsapp*: Escutas Femininas em 26 out. 2021).

Aqui já estamos no segundo momento da pesquisa, Escutas Femininas: ação 2, quando nos encontrávamos em casa. A rua agora refletia o medo de morrer, ano inicial da pandemia, 2020, quando pouco se sabia sobre o vírus da COVID 19. Os encontros virtuais foram desafiadores para um grupo sem experiência com vídeo e com danças para e com a tela. Ao mesmo tempo, as partilhas dos momentos de

⁶ Para essa pesquisa entendemos estrutura como um combinado a ser seguido pelas participantes desde a preparação para a improvisação até materiais para ler, ver ou para compartilhar em cena e/ou ações ou movimentos específicos.

vida encontravam pouso e repouso no acolhimento mútuo. Encarávamos o não-saber como fundamento básico da experiência. Usamos as plataformas digitais *Google* sala de aula para registros de textos, *Zoom* para os encontros, *WhatsApp* para trocas imediatas de comunicação, como citado acima. Dançar para a câmera, mover e se ver ao mesmo tempo em que vejo as outras pessoas, ter a primazia do sentido da visão para compor ao improvisar imperou por várias vezes. Buscamos retornar a dançar a partir da sensação do movimento, sem a hierarquia da visão, escutando a respiração, deixando o movimento surgir dessa escuta. Também focamos na sensação da pele e sua permeabilidade no espaço particular de cada uma, a casa, para depois compor em relação com a tela e o que se via nela. Assim, corpo e casa foram surgindo como possibilidades de tema e resolvemos fotografar nossos experimentos ao mover e realizamos, via endereço de *Instagram*, @escutasfemininas, a exposição fotográfica Casa como corpo. Pistas: casa corpo-ninho; corpo-casa há um ser aí; corpocasa é lugar; casa: espaço de contato; corpo-verbo; casa tempo; corpo vulto; corpo-sombra, corpoimagem-fragmentos. Essa fase teve duas etapas, a exposição das fotos realizadas pelo grupo e uma segunda chamada para estudantes interessados em replicar experimentações em casa sobre o tema Casa como corpo e compartilhar as fotos. O passo seguinte foi a realização da videodança Caminhos poéticos no caos: a casa que nos une⁷. Este trabalho foi selecionado e participou da VI Mostra Artística do Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), em 17 de setembro de 2020.

Em Escutas Femininas: ação 3, o momento era o de aproveitar a oportunidade que a virtualidade poderia oferecer, o de encurtar distâncias e facilitar encontros entre pesquisadoras diversas, portanto, tivemos a visita de artistas pesquisadoras nacionais e internacionais compartilhando seus procedimentos metodológicos. Cada convidada conduzia um encontro prático virtual do grupo, nossa intenção era o de receber e realizar as experiências e criar um resultado cênico para finalizar a pesquisa.

Tivemos a visita do doutorando das artes visuais, Marcos Junqueira, da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Juliana Liconte, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGAC/UNIRIO); Cristina Salmistraro, dançarina e terapeuta italiana; Lígia

⁷ Videodança disponível em: <https://youtu.be/s2KW9Nv3HAg>. Acesso em: 10 out. 2022.

laranjeira, professora do curso de Dança e pesquisadora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Ruth Torralba, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ (PPGDan/UFRJ); Marcus Buiati, pesquisador em dança e professor do IFB; Tatiana da Rosa, Alexandra Dias e Heloísa Gravina, pesquisadoras e dançarinas do Rio Grande do Sul.

Desse encontro, nasceu a dança improvisação Sobre viver (2020), processo que aconteceu de forma presencial com a direção da professora Raquel Purper. A sinopse resume em palavras o processo:

Sobre viver é sobre saber... É sobre fazer... É sobre viveres... É sobre vida, memória, ficção, escrevivência, movência, experiências de vidas em dança, com dança, na dança, pela dança... Sobre viver é encontro, desencontro... É resultado, processo... É escuta, fala... É espaço de com-partilhar histórias, sonhos, memórias, experiências e peculiaridades das quais somos feitas... Sobre viver é um processo de investigação em dança que acontece no limiar entre a vida e a arte... É uma criação a partir das nossas movências e (fala)ações... M ovemos a fala e falamos o mover” (caderno de notas da autora sobre o processo, 2022).

Para a criação de Sobre Viver, processo dirigido e orientado pela professora Raquel Purper que se inspirou no encontro do grupo com as convidadas Eloisa Gravina, Tatiana da Rosa e Alexandra Dias, no período de isolamento, para desenvolver junto ao grupo uma estrutura de improvisação a partir do procedimento de ‘falarfazer’ ou seja a busca por expor em cena, durante a improvisação, falas que descrevessem a dança que acontecia, comentassem a cena, reproduzissem memórias afetivas das dançarinas e sonhos. Assim criamos a seguinte estrutura para improvisar:

- 1 - Aquecimento (partindo da pergunta: como se preparar para estar em cena?;
- 2 - Falar algum acontecimento que nos chamou a atenção no dia, desde a hora em que se acordou;
- 3 - Contar um sonho;
- 4 - Contar uma memória de infância;
- 5 - Falar sobre algo que lhe é peculiar
- 6 - Fazer perguntas para o público

A criação dessa estrutura foi levada à cena, como último resultado cênico da presente pesquisa, que aconteceu no vigésimo IFestival, mostra artística do curso de Licenciatura em Dança do IFBem setembro de 2022.

Deixando de ser eco para tornar-se grito ou quem sabe dança serena enfim

Para finalizar este texto, entendemos o desejo do grito interior do grupo para que o ano de 2022 acabe. Para que novas possibilidades, quem sabe, para o cenário da educação e pesquisa no país tenha investimento. Apontando os resultados das transformações, impulsionadas pela metodologia da Prática como Pesquisa, desde as perguntas que inicialmente foram: O que seriam as paisagens femininas na dança improvisação do grupo Corpoimagem na Improvisação? Quais estruturas poderíamos reconhecer em nossas práticas a partir das pesquisas de movimento que realizávamos em nossos encontros semanais para improvisar? E se transformaram com a experiência do isolamento durante a pandemia em: Como estou hoje?

De todo o modo podemos observar que durante a improvisação das dançarinas em cada encontro e momento da pesquisa, os pontos que se sobressaíram foram: a prática da atenção da pele para dentro, ou seja a realização de pesquisar o movimento enquanto se está em cena seguindo um fluxo de sensação do corpo em suas conexões com os estados mentais e sua manifestação nas articulações do corpo, nas variadas formas e velocidade ao mover. Percebemos também que todo o processo vivenciado a partir do corpoimagem auxiliou na integração das relações entre os corpos em si e o ambiente, considerando também a tela como mais um corpo que requer a visão como sentido muitas vezes preponderante para as escolhas durante a improvisação. Por fim, constatamos que foi um processo vivo e que possibilitou o desenvolvimento de uma escuta sensível tornando possível os resultados cênicos apontados durante o texto.

Referências

DIAS, K. **Entre Visão e Invisão**: paisagem: por uma experiência da paisagem no cotidiano. Brasília: PPGArte, Universidade de Brasília, 2010.

FERNANDES, C. **Dança Cristal**: da Arte do Movimento à Abordagem Somático-Performativa. Salvador: EDUFBA, 2018.

CUNHA, C. S. **Jinen Butô**: Corpoimagem na Improvisação. 2012. 134 f. Tese (Doutorado em Arte Contemporânea) – Programa de Pós-Graduação em Arte, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em:

2499

<https://repositorio.unb.br/browse?type=author&value=Cunha%2C+Carla+Sabrina>.
Acesso em: 30 abr. 2022.

CUNHA, C. S.; MAIA, E. T.; PURPER, R.; MOTA, M.; CUNHA, M.; CASTRO, C.
Vamos Dançar? Ou memórias do Grupo de Pesquisa Corpoimagem na
Improvisação nos dez anos do Curso de Licenciatura em Dança. *In*: MENDES, A. C.;
FERREIRA, L.; MARTINELLI, S. S. **Experiências em Movimento**: Celebração dos
10 anos da Licenciatura em Dança do IFB. Brasília: Editora IFB, 2022. p. 177-179.

HASEMAN, B. Manifesto pela Pesquisa Performativa. *In*: SEMINÁRIO DE
PESQUISAS EM ANDAMENTO PPGAC/USP, 2015, São Paulo. **Resumos [...]**, São
Paulo: v. 3, n.1, p. 43-53, 2015. Disponível em:
[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/378/o/Manifesto_pela_pesquisa_performativa_%
28Brad_Haseman%29.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/378/o/Manifesto_pela_pesquisa_performativa_%28Brad_Haseman%29.pdf). Acesso em: 30 abr. 2022.

Carla Sabrina Cunha (IFB)
E-mail: csabrinacunha@gmail.com

Carla Sabrina Cunha é doutora em Arte Contemporânea com pesquisa em dança
pela Universidade de Brasília (UnB), Mestra em Artes Cênicas pela Universidade de
São Paulo (ECA-USP). É professora certificada pelo método Danceability, tem
formação no método Iyengar Yoga, faz parte do corpo docente do curso de
Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília (IFB) e coordena o grupo de
pesquisa Corpoimagem na improvisação.

2500

Motes somáticos para a preparação: fricções, afetos e parcerias

Caroline Lopes Ozório (UFRJ)
Ligia Losada Tourinho (UFRJ)

Comitê Temático Somática e Prática como Pesquisa em Dança

Resumo: Para o presente estudo são apresentados temas que emergiram da práxis como pesquisa em preparação corporal investigada ao longo de cartografia como pesquisa de conclusão de curso da autora (TCC em Teoria da Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro). Como se preenchem o corpo da cena e a cena de corpo? Compreendendo o quê e como se perturba o corpo cênico, tem-se motes somáticos como pulsões poéticas e didáticas da preparação e da ação do corpo cênico: sensibilidades de encontro e escuta. Entre eles, fricções, afetos e parcerias, que performam o ponto de encontro entre dança e teatro na práxis em pesquisa sobre preparação e dramaturgias do corpo.

Palavras-chave: SOMÁTICA; PRÁXIS COMO PESQUISA; PREPARAÇÃO CORPORAL; PROCESSOS CRIATIVOS.

Abstract: For this study, topics are presented that emerges from praxis as research in body preparation investigated throughout cartography as research for the author's course conclusion (TCC in Teoria da Dança by the Federal University of Rio de Janeiro). How are the scene body and the body scene filled? Understanding what and how the scenic body is disturbed, we have somatic mottos as poetic and didactic impulses of the preparation and action of the scenic body: sensibilities of encounter and listening. Among them, frictions, affections and partnerships, which perform the meeting point between dance and theater in praxis in research on preparation and dramaturgy of the body.

Keywords: SOMATIC; PRAXIS AS RESEARCH; BODY PREPARATION; CREATIVE PROCESSES.

1. Introdução

O “Projeto de Preparação Corporal para Cena Teatral” (DAC-UFRJ), oferece a oportunidade de alunas/es/os dos cursos de Dança desenvolverem preparação corporal para montagens realizadas pelas/os estudantes diretoras/es do curso de Direção Teatral da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECO/UFRJ).

Nele, inicio estudos e práticas, desde 2015. As experiências impactaram

profundamente meu percurso acadêmico e profissional¹. Como Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado em Teoria da Dança (DAC/UFRJ)², intuito rever e (re)conhecer essa práxis, cartografando as referências, os conteúdos e os caminhos artísticos aplicados nos processos de preparação corporal/direção de movimento. Descrevo e discuto cinco peças preparadas: “Azul” (2015), direção de Suellen Casticini; “BIRD” (2015-2017) de Livs Ataíde (Coletivo Errante); “A morta” (2016) de João Bernardo Caldeira (Coletivo Cosmogônico) e “A Incelença” (2017) de Mayara Tenório, todas realizadas a partir do Projeto; e “Avenida Central” de João Bernardo Caldeira (Coletivo Cosmogônico e supervisão artística de Celina Sodré) em 2016, obra realizada a partir da participação como integrante do coletivo³.

Esses processos escolhidos foram importantes como pontos de partida e descoberta de um saber-fazer preparação⁴. Durante o projeto, os conteúdos dançantes-dançáveis selecionados para preparar se tornaram conteúdo-metodologia de preparação e de pesquisa em dança, numa revelação do quê perturba e transforma corpo e cena, do quê e como se dão desafios e encontros desta práxis.

Desse movimento cartográfico, surgem discussões sobre corpo cênico, sobre fricções, sobre afetos e sobre parcerias entre dança e teatro. Dentre essas, aqui atento aos motes somáticos emergidos e mobilizados pela práxis como pesquisa em preparação corporal.

2.1 Escuta, encontro e fricção

As Profas. Dras. Ligia Tourinho e Maria Inês Galvão, coordenadoras do projeto, afirmam que cada peça tem suas peculiaridades, “é um novo mundo

¹ Integrando o “Grupo de Pesquisas em Dramaturgias Corporais” (CNPq/UFRJ) coordenado pela Profa. Dra. Ligia Tourinho, durante quase toda a formação em Teoria da Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro, participei como monitora da disciplina que originou o Projeto e bolsista do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC/UFRJ) “Cartografias sobre a Preparação Corporal de Atores: memória das peças e mapa de exercícios” (2020-2022). Já no Programa de Pós Graduação em Dança (PPGDan/UFRJ) desenvolvo dissertação investigando corpo e cuidado na preparação de artistas da cena, orientada pelos Prof. Dr. André Meyer e pela Profa. Dra. Ligia Tourinho. Para tal, fui estagiária docente no curso de Direção Teatral nas disciplinas “Fundamentos da Expressão Corporal I” e “Fundamentos da Expressão Corporal II”, ministrada por Ligia Tourinho.

² Como início de desenvolvimento da pesquisa, apresentamos primeiras considerações em Ozório e Tourinho (2018). Defendida em 2022, intitula-se “Prática como pesquisa, preparação e dramaturgias do corpo cênico: fricções, afetos e parcerias entre dança e teatro” (não publicada).

³ Coletivo Cosmogônico - Portfolio: <https://coletivocosmogonico.wixsite.com/teatro>.

⁴ Neste percurso, as peças acadêmicas e profissionais percorreram a cidade e o país com diversas temporadas e festivais nacionais e internacionais. Em algumas, atuei também na direção ou direção assistente. Trabalhei em diversos coletivos independentes do teatro carioca, como Coletivo Errante, Coletivo LaMaleta, Cia Bagagem Ilimitada e Coletivo Cosmogônico.

imaginário e fantástico que se apresenta”. Desse modo, percebo em meus processos que, para cada obra, há um caminho único e especial para fins de preparação. Não há receitas e predeterminações rígidas para tal e, a cada fase de montagem, surgem novas percepções e escolhas ajustando a preparação. Percebo que, ao preparar, é importante considerar essa mutabilidade contínua. Ademais, as professoras encontram um ponto de aproximação entre todos os processos do projeto: uma dinâmica que geralmente percorre três etapas: “a escuta, o encontro e a fricção” (TOURINHO; GALVÃO, 2016, p. 183), as quais percebo enquanto motes somáticos.

Nesse sentido, primeiramente recebo a idealização e o esboço da direção, auscultando o projeto. Em um segundo momento, de aproximação do corpo em cena, escuta e encontro acontecem enquanto (re)conhecimento empático do quê, como é e/ou está o corpo individual-coletivo. Investigo quais aspectos dinâmicos da obra e do elenco se apresentam - potências, singularidades, habilidades e limites do corpo para ação cênica. São traçados vetores de potências e vulnerabilidades a serem consideradas e agenciadas para as dramaturgias corporais. Procuo como iniciar a pesquisa de cada trabalho, auscultando a conexão de corpo (diretora/es e atores/atrizes) com seus projetos e suas subjetividades em movimento; corpo esse que é produto-produtor de sentidos, imagens e desejos, sendo mobilizador de conceitos, percepções e afetos.

Como conjunto de registros e funções que permitem que ser humana/e/o volte a si, Ginot (2012, p. 19) afirma que três níveis de imagem corporal podem ser distinguidos: os conceitos, isto é, conhecimentos, mitologias, crenças sobre o próprio corpo; as percepções, ou seja, as percepções intencionais do próprio corpo; e afetos, referente a como nos sentimos em relação ao que é entendido em si enquanto corpo: “nosso corpo”. Assim a preparação irá mobilizar individualidades e coletividades do corpo de modo a conquistar o acontecimento da cena.

Em uma via de mão dupla, a partir dessa escuta-encontro, abro-me corporalmente a metodologias emergidas de temas que pulsam a cena. Deixo corpo pensar forma e conteúdo da prática, fazendo da aplicação da preparação também pesquisa corporal, ao invés de contar com replicação de teorias metodológicas puramente conceituais servindo a aplicação prática.

A partir das palavras de Ginot, aproximamo-nos da “escuta” enquanto mote somático para a realização da preparação:

‘Estar na escuta’, em dança, na maioria das vezes significa poder dançar com o outro, estar profundamente com ele, tanto na relação tátil quanto nas relações coreográficas através do espaço. É, portanto, uma abertura perceptiva onde domina o modo cinestésico e proprioceptivo (sentido do próprio movimento e do próprio equilíbrio). Em uma prática de movimento que faz da “consciência” a sua proposta central, a escuta é aquilo que vai de si para si, por um lado, e, por outro, o que vai de si para o outro através de uma relação pelo toque, e visa justamente a facilitar essa escuta de si mesmo que o contexto dificultou para ele. Nessa escuta, o modo tátil é dominante e, sobretudo, não visa a nenhuma interpretação: não se trata de interpretar os gestos do outro (ou de fazê-lo entender), mas de torná-los acessíveis a ele. Essa reapropriação é muitas vezes chamada de “conscientização”. Tal escuta, portanto, atrelada não a uma hermenêutica, mas a uma presença e uma experiência, situa-se no registro fenomenológico e visa a uma transformação da experiência (GINOT, 2012, p. 88, tradução nossa).

Essa relação profunda e tátil de encontrar (o outro) em escuta é uma “abertura perceptiva”, que dá acesso à preparação do corpo cênico. Esse encontro se dá por “conexões” e “relações”⁵ entre espaços internos e externos do corpo, que habitam as vias dos sentidos e da comunicação. É na verticalidade da pesquisa dos sentidos do corpo e do movimento que realizo conduções e diálogos sobre a cena para construção poética coletiva ao longo dos processos.

Ferracini (2017), ao analisar a peça BIRD no Festival Internacional de Teatro Universitário de Blumenau (FITUB), traz considerações que eu percebia na direção de Lívis Ataíde e que buscava nos processos de preparação: contribuir através da potencialização e precisão do movimento a fim de mobilizar afetos pelo movimento.

Para iniciar poderíamos chamar a atenção para a potência performativa dos corpos no espaço. Uma massa poética que transborda o palco e no palco, assentado em atores e atrizes cujas precisões afetivas, precisões sonoras, precisões corpóreas, precisões de luz, precisões textuais, precisões metafóricas, precisões coreográficas, precisões espaciais, precisões de direção, culminam no que poderíamos chamar de uma precisão cênica afetiva. Mas essa chave é tão óbvia aos olhos de quem testemunha esse evento batizado de Bird que se torna quase desnecessária. Ela está ali: é só ter olhos para ver, pele para sentir, estômago para deglutir, coragem para pensar e vertigem para saltar (FERRACINI, 2017, p. 1).

Nessa peça, a saber, algumas experiências da preparação partiram de tensões espaciais e psicofísicas articuladas pelo trabalho técnico do *viewpoints* e *rasabox*. Fazíamos um trabalho de escuta, de conexão e de concentração corporal para anteceder o trabalho de *viewpoints*, que era interagido pelo trabalho da direção.

⁵ Termos discutidos por Fernandes (2018).



Fig. 1. Os atores, Bernardo de Assis à esquerda, Marcelo De Paula e João Vitor à direita, trabalham contato e peso no pano de fundo criado pelo *viewpoints*.

Para todos verem: palco com luz baixa, com focos de luz branca nos atores, com marcações paralelas em fitas brancas que criam uma textura cenográfica sobre o piso de madeira (tábua corrida). Na diagonal do fundo direito da fotografia, há parte visível de uma estrutura de metal usada para iluminação do teatro. A cena é composta por três atores brancos, de cabelos pretos e curtos. Um homem trans de estrutura média e magra está de costas, capturado pela imagem da cabeça às panturrilhas, vestindo um vestido curto bege acinturado com pregas e uma blusa cinza escura sobreposta com uma manga não vestida, posicionado à esquerda da foto, em pé, observando os outros dois. Desses dois, postos à direita e mais ao fundo da foto em relação ao primeiro, o segundo ator está flexionando a coluna, olhando para baixo, vestindo calças jeans escura, blusa e meias pretas e criando sustentação para que o terceiro ator deitasse de costas sobre ele de barriga para cima e observa o primeiro ator que está em pé. Esse terceiro ator tem barba e bigode em tons pretos, usa uma roupa preta com listras brancas, meias pretas e tênis cinza, de couro e cano médio, e por cima, veste uma capa de chuva translúcida branca. Ele estende sua coluna como se estivesse deitando numa cama de cabeça para baixo, feliz. Arquivos do Coletivo Errante.

Fotografia: Maíra Barillo.

Nas preparações, conduzindo, busco encaminhar a energia psicofísica do coletivo - produzida pelo encontro entre elenco, quem prepara e quem dirige -, sempre me atualizando e gerenciando a relação entre corpo aqui-agora e corpo cênico planejado/visualizado/idealizado no caminho cronogramático das criações e dos ensaios.

No decorrer dos processos, há os momentos de corporificação (por parte do elenco) das proposições de preparação/direção de movimento/dramaturgias corporais em união com a direção, fase que Tourinho e Galvão (2016) relacionam à fricção.

Percebo que, sensíveis, os processos criativos de preparação promovem fricção entre corpo e texto, entre corpos em cena, entre elementos dramáticos, entre corpo interno e externo, entre arte e vida, no encontro e escuta de imagens, pulsões, desejos e movimento. E os motes e aspectos somáticos se dão ao longo de todo o processo de transcrição entre quem (se) escuta, encontra e fricciona numa

criação coletiva.

2.2 O que é preparação?

Em certos momentos, a preparação busca maneiras de deixar corpo pronto, deixar preparado, deixar disponível a iniciar o trabalho de pesquisa textual e cênica. Essa poderia ser entendida como a mais simples e óbvia preparação corporal em si, no sentido de preparar, pôr em condições apropriadas à ação. Contudo, creio que esse nome não dá conta do que é possível ser feito nessa práxis.

A preparação desenvolveria um corpo metamorfoseado: transformado de corpo cotidiano ao corpo-máscara (AZEVEDO, 2004; ROMANO, 2005).

O processo teria início com a tomada de consciência das limitações físicas do intérprete, que a re-educação corporal e as várias técnicas de “consciência corporal” propõem trabalhar. A conquista de um corpo disponível para o fazer teatral, possível através da auto-observação e da sensibilização para o mundo (num processo de auto-educação), é seguida pela ampliação do repertório pessoal, através da pesquisa e repetição de exercícios, já objetivando o refinamento das qualidades “estéticas” desse corpo. Num terceiro momento, o treinamento deverá constituir procedimentos capazes de conduzir à experiência de formulação de uma linguagem expressiva (quando entrariam em jogo os elementos de dramaticidade, narratividade e transcendência) (ROMANO, 2005, p. 250).

Na prática, vejo que essas etapas se misturam e não seguem essa ordem de progressão, mas se dão numa rede, não-linear, de conexões entre as etapas.

A preparação busca a disponibilidade, mas também cria texto cênico e elabora dramaturgias. Em maioria as montagens foram realizadas por dramaturgias de processos (KERKHOVEN, 1997), portanto, na medida em que a experiência da preparação acontecia, se tornavam motes de criação dramaturgical.

Para tal, princípios somáticos são mobilizados ao longo dessa prática como pesquisa. Ao preparar busco protagonizar corpo em movimento, para que artistas em cena e em direção contem com as sensibilidades e dramaturgias do corpo na realização dos processos de criação cênica.

A preparação sempre foi, a mim, ato criativo de movimento e cena, não uma condução sobre o físico separada da dramaturgia da peça. A poética nas ações de orientar, convidar, instruir, questionar, (des)formatar, (des)configurar, (trans)formar, contidas na preparação e direção, constitui pesquisa em dramaturgia do corpo e vice-versa, e mobiliza motes somáticos por um corpo vivo em cena.

Como preparadora/es corporais, somos corpo atuante. Agimos numa simbiose com outras/es/os artistas, observando diferentes conexões e dramaturgias corporais - nos textos, nas cenas, nas direções, nas composições dramaturgicas de toda a equipe artística, nos estados das presenças do elenco-, absorvendo e digerindo corporeidades para um projeto poético.

Para me integrar ao elenco precisava incorporar atitudes, sensações e escutas corporais, em uma espécie de entrega e presença próxima da ação cênica. Era preciso incorporar as ideias da peça em mim para que pudesse afetar o coletivo de artistas a preparar.

A ação é de prática corporal, que direciona e conduz, que é presente, que é físico, imanente e transcendente, que age por um corpo que ensina, que facilita, que atrapalha, que abre, que corta, que convida, que restringe e abrange, que atinge e é atingido, que sente, que afeta.

Assimilo como instrumentos-temas da preparação a relação entre escrita, corporeidades, intuição e encontro corpo-espaco-indivíduo-coletivo, imprevisibilidades, tempos correndo entre sensações e ideias em corpo-mente-espírito, presenças e economias das existências e dos gestos⁶.

Como preparadora, atento-me à disponibilidade energética física-mental-emocional do elenco, dos afetos que perpassam e criam o corpo, para conexões e relações que serão estabelecidas durante o ensaio e durante a cena. Ao preparar, faz-se necessário: sustentar, manter, descartar e modificar a partir do que é construído em coletivo, entre corpo atuante, direção e proposições da preparação. Conexões e relações são postas.

Como sinais de um projeto poético⁷ dos meus processos cartografados, reconheço o aprofundamento sobre conexões corporais entre corpo-texto, elenco-

⁶ Chamo de *economia das existências*, o gerenciamento da vitalidade e autonomia desse ser, que atua em relação com o fazer, buscando não objetificar corpo enquanto produtor de cena submisso às imposições de direção/preparação, mas considerar, respeitar e contribuir com a economia de suas energias e de sua expressão, economia deste corpo que existe - e existe em cena! Enquanto artistas da cena, levamos o corpo para a cena: toda a existência está sendo gerenciada para a ação. Negá-la (a existência) é adoecê-la. A vida está no palco.

⁷ Geraldi (2019) elabora sobre o impulso do artista para a sua metodologia na *prática como pesquisa* a partir da ideia de projeto poético: "Por meio de seus discursos, registros e diários, é possível saber que a pesquisa é parte substancial de sua prática diária: a aquisição de conhecimento é algo que se mostra necessário e que se conquista pela própria necessidade individual de expressão (SALLES, 1993). Entretanto, no caso de um trabalho de arte, a pesquisa está dirigida a propósitos internos de criação da obra e do processo artístico e, embora haja permanente produção de conhecimento, ela é de caráter individual e está incontestavelmente ligada ao projeto poético do artista" (GERALDI, 2019, p. 145).

elenco, direção-preparação, preparação-elenco e direção-elenco. Cada encontro em escuta e conexão produz pesquisa e cena.

2.3 Motes somáticos

Sigo perpassando algumas discussões, revistas e resumidas, a partir da cartografia realizada no TCC (onde específico mais sobre cada processo). Devido aos limites de tamanho e finalidade desse artigo, aqui, busco acompanhar, de maneira ampliada, as possibilidades desse fazer sem delinear os acontecimentos registrados e cartografados de modo descritivo e referenciado para cada questão elaborada, e mais propositivo para pensar corpo cênico.

[Corpo-coletivo-cênico]

Meu “propósito interno” como apresenta Geraldi (2019), está em constante relação com o externo, no trabalho mútuo, na troca, de modo que o projeto poético individual se transforma, irreversivelmente, em corpo-coletivo de criação.

Ademais, para este encontro e reverberação do projeto poético que será instaurado pela preparação, corpo e movimento são ambiência e matéria de construção cênica e dramaturgica como sujeito-ambiente, corpo-mídia⁸ da ação, não uma utilidade para se alcançar a cena, de modo a objetificá-los. Corpo e movimento são comunicadores / comunicáveis, narradores / narráveis, subtextos / subtextualizáveis, personagens / personificáveis, ambientes / ambienciáveis, textos / textualizáveis, dramaturgia / dramaturgizáveis.

Assim, procuro desenvolver um corpo disponível e potente a criar intensidades, espacialidades, conteúdos e formas da vida e da dramaturgia. Corpo aberto, vazio, vazio-cheio de espaço e de seus aspectos, texturas, cores, ruídos. “O ator abre possibilidades de resignificação do material textual, com o qual pode não somente dialogar, mas também construir” - construir diferença no corpo, amassar, dobrar, rasgar; transformar-se - “ampliando suas capacidades corporais expressivas juntamente com a dramaturgia corporal” (MONSALU, 2014, 2014, p. 25).

Identifico alguns princípios elaborados por Fernandes (2018), na Abordagem Somático-Performativa, que ressoam e constituem(-se) essa a poética

⁸ Com o conceito corpo-mídia, entende-se corpo como meio de comunicação (Katz; Greiner, 2001; 2004; Katz, 2005).

da preparação e dramaturgia corporal dessa *práxis como pesquisa* em busca de corpo cênico em coletividade:

- todo e qualquer elemento inserido na pesquisa vem por indicação da obra de arte (...)
- todas as fases da pesquisa estão conectadas com o/no todo, integrando dinamicamente pesquisador, tema e contexto (...)
- as respostas não concedem uma solução final ao invés disso são criações abertas, autônomas e relacionais imprevisíveis, através de meios múltiplos em pulsões espaciais, gradualmente perpetuadas em imagens e palavras (...)
- atenção aos detalhes como autonomias auto-organizadoras inter-relacionais, a partir de uma perspectiva do todo: integração como pulsão espacial de sensação-emoção-intenção-intuição (peso-fluxo-foco-tempo) (...);
- valorização da intuição (...)
- do inconsciente, dos sonhos e dos estados alterados de consciência, bem como de todos os processos supostamente não acadêmicos (como por exemplo passeios, diversão e repouso) durante todo o processo de pesquisa (...);
- técnica como conexão e diluição; sensibilidade; valorização da pausa e lentidão tanto quanto impulso e dinamismo; escuta somática (...);
- ser testemunha, ser movido, ser escrito, ser achado pelos autores, ser levado pelo tema e pelas perguntas etc (...);
- pesquisa viva, dinâmica (não apenas por ser escrita ou lida de forma dinâmica, mas principalmente por perpetuar a (des)reorganização pulsante da vida e da arte);
- ritmo e ecologia somáticos: valorização dos ritmos internos e da sincronicidade dos eventos, escuta somática para seguir impulsos em sintonia com o todo;
- escrita viva, sensível e sensitiva, seguindo ritmos, cadências e ênfases da própria pesquisa, numa ordem quântica que se faz fazendo (não-linear) (...);
- seguindo necessidades somáticas e repouso, fruição e alimentação em todos os níveis;
- cada um de nós é um soma único, portanto a contribuição de cada um, num coletivo integrado, é única e inovadora, porém precisa ser realizada (performada) (...)
- ao revelar e descobrir, a investigação cria, abrindo, ao mesmo tempo, inúmeras possibilidades e mistérios provisoriamente indecifráveis (até que se soma-performatize novos caminhos, que por sua vez dispararão novos mistérios, *ad infinitum*). Pesquisa é mistério; decifrar tudo seria a morte da pesquisa (FERNANDES, 2018, p. 121-124).

[Afetos e relações: confianças e sensibilidades]

A conexão entre preparação e elenco é sensível e delicada:

- Vamos **juntos ser** este **outro ser**.

Sentia necessidade de instaurar disponibilidade do elenco para os momentos de processo, num diálogo que envolvia criação de confiança e parceria entre as partes. Sem essa conexão, surgem bloqueios nas relações entre quem age e quem prepara, o que, conseqüentemente, pode bloquear a disponibilidade necessária para a cena. Isso também ocorria na relação entre direção e elenco, que

atravessam. Que têm respiração em escuta, que criam vínculos e estratégias de manejo do individual para o coletivo (no palco ou plateia). E que partindo do mergulho em seus silêncios e ruídos, instauram novas poéticas coletivamente.

Algumas montagens iniciam o processo de modo bastante intelectual e racional. À princípio isso despertava uma euforia de ideias no elenco. Era bonito de observar. Mas essa característica me apresentava um desafio: deixar decantar as ideias e as certezas imagéticas e certezas de intenção (criadas por intelectualismos) para chegar no mais pulsional e presente do corpo, e a partir daí então poder ambientar novamente, ideias e certezas. Sentia necessidade de me demorar nos exercícios de chão, num tempo mais lento, de pesquisa corporal minuciosa. Atentava-me a momentos em que não havia atenção suficiente, entrega suficiente. Nesses, investia na orientação dos detalhes da consciência corporal para despertar a disponibilidade potente do corpo em cena, até sentir de fato uma resposta conectada de todas/es/os. Era preciso instigar a visibilidade das invisibilidades do corpo.

“Essa necessidade de crença nas sensações do corpo e nos acontecimentos da cena se dá pela própria necessidade de transformação do corpo do atuante” (TOURINHO; GALVÃO, 2016, p. 180). Assim será possível o trabalho de preparação que se constitua fazedor de dramaturgia pela linguagem do corpo e do movimento; e ainda que integre sinceridade à presença corporal como elemento vital da cena, enquanto comunicadora (a sinceridade) cênica⁹. Sinceridade performada que gera conexão, que não se trata de questão moral, mas vital.

[Economia do gesto]

Uma observação constante e palpável ressalta sobre os processos e os meus projetos poéticos: a premissa de considerar que todo acontecimento seja válido, sem julgamento de certo ou errado, ao pensar a preparação e lidar com o movimento cênico. Tudo que é aplicado é a própria obra acontecendo, sem desperdícios na ação da preparação. Tudo é aproveitado. O tempo real, o presente sendo o fim da obra que nunca acaba. Não há resultado, mas movimento. Isso não significará criar qualquer coisa. Na ausência e na perda de algo - de cena, de

⁹ Pautado pela Teoria Corpomídia de Katz e Greiner (2001, 2004) e de Katz (2005); pelos estudos somáticos sobre corporalização ou *embodiment* do *Body Mind Centering* (COHEN, 2015), e corporalização e corpomídia de QUEIROZ (2003, 2004, 2009) parto e experimento a ideia do movimento como percepção, informação, condição de comunicação; e o corpo como campo relacional entre natureza e cultura, entre organismo e ambiente, construindo sua própria linguagem e sendo sujeito de ação da comunicação.

escolha, de percepção, de opinião, de tentativa - e na aparente “falha” se constrói um eu-outro, corpo cênico. Dessa forma, é possível e interessante respeitar e aproveitar o que se tem e o que se é para selar o projeto com coerência e consciência. Busco que a presença cênica e a cena não sejam necessariamente forjadas, mas sempre redescobertas, liberadas e nutridas no mergulho do corpo em si mesmo. Para tal, a preparação precisa manter uma escuta e orientação que permita e acesse a complexidade do movimento de si e com corpo-outro de modo a garantir uma economia do gesto.

[Afetos de quem prepara]

Sinto-me poeticamente livre ao me mover no ato do ensaio, acredito que seja um estado de plenitude na ação do trabalho, e sinto essa liberdade ao ver reverberação contínua do meu corpo no elenco preparado em cena. Quando sinto satisfação de concluir uma preparação é porque ela envolveu o ritual na potência máxima da minha presença e da experiência do encontro. Planejamento funciona ou não. Valorizo a revelação do encontro. Do que faço com meu estado de vida e cena em-no-para-do corpo. Eu preciso ativar os sentidos e a escuta de tudo que já está posto como ideia da obra para pensar-em-começar-a-pensar a preparação. De nada servem as ideias sem o toque e a vida. A experiência é o elixir da obra. E ter essa atitude faz parte da busca por dismantelar forças de opressão do capitalismo sobre m(eu) corpo.

Preparar orienta a descoberta do desconhecido, a aceitar o desconhecido, a se abrir ao desconhecido, aproximar-se e deixar-se afetar pelo desconhecido, deixar-se no gosto pelo risco, pela abertura, pela experiência, para assim, conhecer de novo, experimentar. E para isso é necessário entender a paciência, as autopercepções e a aceitação da experiência.

Durante os processos, aumentava meu interesse em preparar corpo que desse ao público o sabor do inesperável na cena, lidando com “um corpo aqui, não lá, aqui pele e vísceras, ossos e carnes, na tempo-espacialidade” [notas de diário de processo]. Sem dividir forma-intelecção de subjetividade-sensível, raspar o juízo de “pense assim” e “sinta assado”, interesse-me pela revitalização do sensível e da potencialização da ação, do pensamento à serviço da vida só é possível em sua potência criadora, em que inteligência e conceito vem depois da experiência. Uma dramaturgia sempre pela liberdade do Corpo.

3. Breves (in)conclusões finais: [Afetos do corpo cênico]

A cada início de processo, pergunto-me com fins práticos: como preenchemos o corpo de cena e a cena de corpo?

Motes somáticos me apresentam como pulsões poéticas e didáticas da preparação e da ação do corpo cênico, como sensibilidades de encontro e de escuta. As fricções, afetos e parcerias performam o ponto de encontro entre dança e teatro, na práxis em pesquisa sobre preparação e dramaturgias do corpo. Nessas dinâmicas de confrontos e parcerias, uma cena criada terá em si o que é conhecido e o que se há de descobrir no aqui-e-agora. Um inacabado da presença que se permite o interesse em acabar, mas sabe que nunca acaba. O inalcançável, inacabável, corpo insaciável, é o combustível da presença cênica. Ter sempre sede de cena. Entre sempre buscar matar a sede e saber da sua insaciabilidade, a/e/o artista cênico está sempre à procura de um poço d'água no deserto. Rodando em círculo procurando a miragem revê suas pegadas. É sabido que encontrará as mesmas pegadas várias e várias vezes, mas é preciso continuar o caminho, querer matar a sede e saber que nunca matará a sede. Há sempre um entrelace paradoxal entre procurar o desconhecido, mantendo-se no caminho da procura e ter de relembrar o velho, desgastado, já agido, o caminho já caminhado.

O espaço instável que desestabiliza e instaura uma urgente-presença em descobertas e escolhas flexíveis pela intuição, pela técnica e pelo repertório individual ressignifica o diálogo que artistas cênicos possam ter com o corpo (si e outro) a cada instante, assim expandindo a ação cênica somática e performaticamente.

Assim, trazemos o tão desejado sabor do inesperável ao público, de cena ensaiada torna-se, como a dança, um evento irrecuperável, único daquele instante, de maneira que o público sinta o engajamento físico, corporal, em sua totalidade do que foi apropriada: respiração, olhar, suspiros, vísceras, transferências, apoios, contrações, solturas, conduções de força, conexão entre linhas, fluxos, formas que unem corpo ao cenário, figurino, emoção, subtexto, texto, desejos, (in)ten(s)ões, intenções, sensações, ações premeditadas/improvisadas, tempo, tudo está sendo corpo-dramaturgia. Tudo numa rede de possibilidades da materialidade do corpo, a materialidade do saber transforma e tem gosto de liberdade. A liberdade pode ser o ponto acertado de encontro, fricção e parceria entre a dança e o teatro!

Referências

AZEVEDO, S. M. **O papel do corpo no corpo do ator**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BOGART, A. **A preparação do diretor**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

COELHO, S. O espinho de Kleist e a possibilidade de dançar-pensar. 2010. 84f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação Cultura Contemporânea e Novas Tecnologias) - FCSH /Universidade Nova de Lisboa, 2010.

COHEN, B. B. **Sentir, Perceber e Agir**: educação somática pelo método Body-Mind Centering. Tradução de Denise Maria Bolanho. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2015.

CORNAGO, O. Onde acaba a teoria? *In*: NAVAS, C. *et al.* **Ensaio em Cena**. 1. Ed. Salvador: ABRACE; Brasília: CNPq, 2010. p. 230-234.

FERNANDES, C. **Dança Cristal**: da arte do movimento à abordagem Somático Performativa. Salvador: EDUFBA, 2018.

FERRACINI, R. Análise de BIRD - Análise documental dos espetáculos FITUB. 2017. Festival Internacional de Teatro Universitário de Blumenau. Blumenau: FITUB, 2017. Disponível em: <http://www.furb.br>. Acesso em: 1 dez. 2018.

GERALDI, S. M. A prática da pesquisa e a pesquisa na prática. *In*: CUNHA, S.; PIZARRO, D.; VELLOZO, M. (Org.). **Práticas Somáticas em Dança**: Body-Mind Centering™ em criação, pesquisa e performance. Brasília: Editora IFB, 2019.

GIL, J. **Movimento Total**: o Corpo e a Dança. Lisboa: Relógio D' Água editores, 2001.

GINOT, I. Écouter le toucher. **Chimères**, v. 78, n. 3, 2012, p. 87-100. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-chimeres-2012-3-page-87.html>. Acesso em: 07 mar. 2022.

KATZ, H. **UM, DOIS, TRÊS**, a Dança é o Pensamento do Corpo. Belo Horizonte. Fórum Internacional de Dança Editorial, Brasil, 2005.

KATZ, H.; GREINER, C. O meio é a mensagem: porque o corpo é objeto da comunicação. *In*: NORA, Sigrid (Org.). **Coleção Húmus**. Caxias do Sul: Lithograf, 2004, p. 11-19.

_____. A natureza cultural do corpo. *In*: SOTER, Silvia. **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001. p. 77-102.

KERKHOVEN, M. V. Le processus dramaturgique. *In*: **Nouvelles de Danse**. Bruxelas: Contredanse, n. 31, p. 18-25, 1997.

2514

OZÓRIO, C. L.; TOURINHO, Ligia Losada. Registros de uma artista universitária da dança sobre processos criativos em preparação corporal autoral. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 5, 2018, Manaus. **Anais [...]**, Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2018. p. 642-648.

QUEIROZ, L. Corpomídia: o além mar dos discursos sobre o corpo. **Revista Reichiana**, São Paulo, n. 12, p. 88-96, 2003.

_____. Processos de corporalização nas práticas somáticas BMC. *In*: NORA, Sigrid (Org.). **Coleção Húmus**. Caxias do Sul: Lithograf, v.1, p. 167-176. 2004.

ROMANO, L. R. V. O papel do corpo no corpo do ator, de Sônia Machado de Azevedo. São Paulo, **Sala Preta**, [S. l.], v. 5, p. 249-252, 2005.

TOURINHO, L. L.; GALVÃO, Maria Inês. A preparação corporal para a cena como evocação de potências para o processo de criação. **Art Research Journal** – Revista de Pesquisa em Arte, ABRACE, ANPAP e ANPPOM/UFRN, v. 3, n. 2, p. 178 – 193, jul. – dez., 2016.

Caroline Lopes Ozório (PPGDan/UFRJ)

E-mail: contato@carolineozorio.com

Mineira residente no Rio de Janeiro, é educadora e artista do movimento em dança, teatro e música. Integra o Grupo de Pesquisa em Dramaturgias do Corpo (UFRJ/CNPq). No Mestrado em Dança (Poéticas e Interfaces da Dança-PPGDan/UFRJ), investiga o cuidado e a integração corpo-mente-espírito em preparação e dramaturgias do corpo.

Ligia Losada Tourinho (PPGDan / DAC / UFRJ)

E-mail: ligiatourinho@eefd.ufrj.br

Artista do movimento e coreógrafa. Professora Associada do Departamento de Arte Corporal e do Programa de Pós-graduação em Dança da UFRJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Dramaturgias do Corpo (CNPQ/UFRJ). Doutora e Mestre em Artes (UNICAMP). Bacharela em Artes Cênicas (UNICAMP). Analista do Movimento Laban/Bartenieff (CMA/LIMS/NYC).

2515

*“Eis o que a Cosmologia Kongo me ensinou: Eu estou indo-e-voltando-sendo em torno do centro das forças vitais. Eu sou porque fui e re-fui antes, de tal modo que eu serei e re-serei novamente.”
Bunseki Fu-Kiau (2001b)¹*

Introdução

No livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, Ailton Krenak argumenta que grande parte da sociedade ocidental vive mentalmente desconectada de seus próprios corpos e de tudo mais que existe a sua volta. Esse “clube da humanidade”, ele ironiza, reduziu a natureza à “recursos naturais” para exploração ou consumo, transformando o planeta Terra ora num grande supermercado e ora numa grande lata de lixo. Contrário à esta maneira insustentável de ser-no-mundo, para vários povos ameríndios como o dos Krenaks todas as realidades humanas, vegetais, minerais e siderais são consideradas sagradas e pertencem a um único universo vivo e compartilhado. Da mesma forma, na cosmologia Africana dos povos Bantu-Kongo, todos os “vivos” (humanos, plantas, rios e planetas) são feitos da mesma energia vital sagrada que circula entre eles em constante movimento. Portanto o “recurso” mais importante é a habilidade de se relacionar e “viver bem” significa se utilizar dessas relações vibracionais para manter seu próprio equilíbrio dinâmico com o mundo. Diante desse embate ontológico com o pensamento da sociedade ocidental hegemônica, e dos traumas epistemológicos desencadeados desde o encontro colonial, o livro de Ailton Krenak traz uma provocação. Como ele explica, a ideia de adiar o fim do mundo é justamente continuar a contar histórias e de manter viva as tradições culturais de um povo. Ou seja, sua capacidade de se relacionar com o mundo a sua volta, especialmente outros seres humanos, através de símbolos ou imagens conceituais.

Essa noção de manter viva ou sustentar a cultura de outros povos como forma de adiar o fim do seu mundo está no cerne do meu atual projeto de pesquisa nomeado *Movimentos de Sustentabilidade: um estudo pós-abissal de esferas ecológicas que interligam processos e produções artísticas contemporâneas*². Em

¹ Bunseki Fu-Kiau é considerado o pai da escola moderna de pensamento Bantu-Kongo. Nesse texto, eu adoto a tradução dos escritos de Fu-Kiau proposta por Tiganá Santos (2019). Todavia, as citações permanecem referentes à segunda edição do original (2001b).

² Esse projeto está atualmente sendo desenvolvido na Universidade Federal da Bahia, em Salvador, onde atuo como professora visitante.

linhas gerais, essa pesquisa volta sua atenção para projetos que incorporam artes do corpo enraizadas em ontologias relacionais como é o caso da Capoeira Angola, da loga, do Butô, do ritual Toré e de outras abordagens somáticas. Neste estudo comparado, defino “movimentos de sustentabilidade” como formas de equilíbrio dinâmico entre esferas concêntricas ou ecossistemas de cuidado, a seguir: a) o cuidado consigo (ecologia pessoal); b) o cuidado com o(s) outro(s) (ecologia social); c) o cuidado com meio-ambientes (ecologia ambiental); d) o cuidado com saberes e maneiras de saber (ecologia epistêmico-ontológica). Através dessa pesquisa comparada, eu investigo como projetos culturais centrados na corporalidade procuram (re)conectar os seres humanos à outras formas de vida na Terra de maneira não hierárquica e não dualista, portanto pós-abissal³. Em resumo, considero como cada caso contribui para resgatar saberes ancestrais no presente, sonhar novos mundos possíveis e promover, acima de tudo, saúde, auto cura e o Bem Viver (SUMAK KAWSAY, ACOSTA, 2016).

Nessa comunicação, eu faço uma breve introdução de um dos estudos de caso desse projeto, o ciclo de encontros *CosmoAngola: Confluência da Cosmologia Bakongo e Capoeira Angola*, que teve suas 3 primeiras edições em 2022. O *CosmoAngola* nasce na encruzilhada do debate contra colonial abarcado pelo mestre de Capoeira Angola Cobra Mansa (Dr. Cinézio Feliciano Peçanha) e o mestre quilombola Nêgo Bispo (Antônio Bispo dos Santos), ambos líderes comunitários e ativistas engajados no movimento de resgate de saberes afro-pindorama no Brasil. Esse projeto multidisciplinar mobiliza, de forma descentralizada, cruza entre a Capoeira Angola e outras práticas de justiça social, ambiental e cognitiva do Sul Global, e tem contado com o apoio de várias outras lideranças, desde mestres da cultura popular e chefes de cozinha até acadêmicos e artistas como eu. Nossa confluência é norteadada de forma orgânica por atravessamentos rizomáticos e pluriversos, todos eles fertilizados pelas heranças vivas dos povos *Bantu-Kongo* (ou *Bakongo*). Em particular, abaixo eu discuto uma série de oficinas de movimento que tenho ministrado ao longo de todas as edições do *CosmoAngola*. Mas antes de chegarmos lá, gostaria de falar um pouco sobre o Kilombo Tenondé, onde a primeira semente do *CosmoAngola* foi plantada.

³ Segundo Boaventura de Sousa Santos (2007), “O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir”.

Kilombo Tenondé: plantando sementes para um novo mundo

O *Kilombo Tenondé* é um centro cultural e ecológico de 80 hectares idealizado e construído pelo mestre Cobra Mansa, localizado perto do município de Valença, na Bahia. Ao longo do tempo, ele tem promovido dinâmicas de voluntariado e encontros que discutem a intercessão entre a Capoeira Angola e práticas de sustentabilidade como agroecologia e permacultura. Esse centro tem fomentado a construção de um novo paradigma que aproxima os ideais de emancipação e solidariedade - germinados nos quilombos históricos⁴ e cultivados nas comunidades quilombolas atuais - com narrativas de sustentabilidade mais abrangentes, a fim de superar sistemas históricos de opressão que persistem na atualidade. A meu ver, esse “quilombo moderno” pode ser melhor compreendido como um território que pratica abundância e resiliência, o qual está ligado ao que bell hooks chama de “essa tarefa de fazer um lar, de fazer do lar uma comunidade de resistência” (1990, p. 42). Em seu estágio atual, esse centro funciona como um laboratório experimental para práticas contra colonial de cuidado, que interligam os vários aspectos da Capoeira Angola e o estudo dos saberes Afro-centrados com práticas de sustentabilidade como reflorestamento, reciclagem, bioconstrução, troca de semente e produção de alimentos sem agrotóxicos manipulação de ervas medicinais⁵.

Por um lado, o CosmoAngola brota a partir de um ciclo de encontros anterior, o Permangola/Permangolinha⁶, que aconteceram de 2008 até o início da pandemia. Sua proposta central era trazer pessoas de várias áreas de conhecimento para trocar ideias e experiências sobre pontos de convergência entre a Capoeira Angola e a permacultura. Por outro, o CosmoAngola floresce a partir da imersão

⁴ A palavra “*kilombo*”, que significa acampamento na língua quimbundo (idioma do povo Mbundo de Angola) e faz referência às comunidades autossustentáveis históricas instituídas majoritariamente por africanos libertos e fugitivos durante o Brasil colonial. Com o apoio dos povos indígenas brasileiros, e suas tecnologias e conhecimentos da terra, acampamentos como o Quilombo dos Palmares cresceram para se tornarem comunidades maiores [cerca de 15.000 habitantes no fim do século 17] que desafiaram o poder colonial e a austeridade imposta às suas vidas através de subjugação e exploração racista e burguesa.

⁵ A trajetória desse terreiro-território nas últimas décadas foi narrada no documentário *Kilombo Tenondé: Um foco de resistência no Baixo Sul da Bahia (2021)*, dirigidos por mestre Cobra Mansa e Xenô Velosso, com apoio da secretaria de cultura da prefeitura municipal de Valença. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gUdY4gsP31U>.

⁶ O Permangola era um encontro de 7 a 10 dias em janeiro que chegou a abrigar centenas de participantes de várias partes do mundo e o Permangolinha geralmente acontecia em julho com um formato e capacidade menor. Esses encontros foram evoluindo ao longo do tempo, incorporando outras manifestações culturais afro-indígenas e agroecológicas, desde danças afro e ritos do candomblé e do temascal até troca de sementes, apicultura e culinária com plantas alimentícias não-convencionais (PANCs).

etnográfica sobre a ancestralidade da capoeira que mestre Cobra Mansa desenvolveu entre Brasil e Angola na última década⁷. Entre outros, esse mergulho epistemológico fez com que se aproximasse ainda mais do trabalho fundador filósofo congolês Bunseki Fu-Kiau (2001a e 2001b) sobre o pensamento dos povos *Bantu-Kongo* através do seu cosmograma⁸.

Este cosmograma, também conhecido como *Dikenga dia Kongo*, pode ser entendido como um sistema de mapeamento que orienta os ciclos de vida e do viver dos Povos Bantu e Kongo da África Central. A *Dikenga* rege todos os aspectos de suas vidas, do pessoal ao jurídico e, segundo Fu-Kiau, não existe nada que não siga a orientação cíclico do cosmograma Kongo (2001b, p. 26). Nessa “gramática do mundo” (SANTOS, 2019, p. 124) temos duas linhas interseccionais formando uma cruz dentro de um círculo, dividindo-o em quatro quadrantes, que marcam as quatro fases do sol em um dia. Enquanto o círculo representa a totalidade do cosmo, a linha horizontal ou *Kalunga* divide o mundo dos vivos, na metade superior, do mundo dos ancestrais e divindades, abaixo. A linha vertical ou *Mukula* conecta os dois mundos. Conceitualmente, a *Dikenga* está fundamentada no princípio da mudança cíclica e processual da vida e do viver (*dingo-dingo dia môyo ye zinga*) e da mobilização da energia vital (*ngolo*) de forma relacional, através de ondas e radiações (*minika ye minienie*). Dentro dessa ontologia relacional não dualista (ética *ubuntu*), seres humanos são como um segundo sol, que nascem, crescem, brilham sua comunidade e morrem, retornando assim ao mundo ancestral, para renascer novamente. Em suas trajetórias espiraladas, conhecimento é adquirido também de forma processual, cumulativa, através do que Fu-Kiau chama de movimentos cognitivos.

CosmoAngola e suas convergências

Em linhas gerais, a proposta desses encontros é compartilhar ideias e

⁷ Aliado ao historiador Matthias Assunção (University of Essex, UK), esse projeto resultou no documentário *Jogo de Corpo: capoeira e ancestralidade* (2013 ver <https://capoeirahistory.com/pt-br/o-filme/>) e, posteriormente, em sua tese de doutorado, *Gingando na linha da Kalunga: Capoeira Angola, Engolo e a construção da Ancestralidade*, defendida pelo programa de pós-graduação Multi-institucional Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento da UFBA em 2019.

⁸ Coincidentemente, enquanto Cobra Mansa incorporava os escritos de Fu-Kiau na sua jornada metodológica sobre a ancestralidade da capoeira, o músico e pesquisador Tiganá Santana Neves dos Santos desenvolveu uma outra pesquisa também focada na cosmologia Bantu-Kongo, que resultou na tradução do livro *Tying the spiritual knot : African cosmology of the Bantu-Kongo : principles of life & living* de Fu-Kiau (2001b) para o Português.

experiências sobre a cosmologia *Bantu-Kongo* (ou *Bakongo*) com pessoas interessadas em capoeira angola agroecologia e decolonialidade como fundamentos de existência. No *CosmoAngola*, o cosmograma *Bakongo* (*Dikenga dia Kongo*) é reapropriado como um recipiente para introspecção, reorientação e fabulação contra colonial. Essa série de encontros teve a sua primeira edição em janeiro de 2022 no *Kilombo Tenondé*, reunindo vários convidados especiais⁹. A segunda edição aconteceu em abril, no Barracão do Mangue, sede de capoeira do mestre Cangaceiro (Dr. Ricardo Nascimento, UNILAB-Ceará) na comunidade de Balbino, perto de Fortaleza¹⁰. Por fim, a terceira edição – apelidada de “CosmoAngolinha” – retornou ao *Kilombo Tenondé* em junho de 2022, desta vez com foco na encruzilhada entre a herança culinária dos povos *Bantu-Kongo* e as plantas alimentícias não convencionais (PANCs) cultivadas naquele território¹¹. Eu participei das três edições, ministrando oficinas de movimento ancoradas nos princípios cosmológicos da *Dikenga* (discutidos abaixo) de forma verbal e não-verbal. Através dessas oficinas, exploramos a confluência de movimentos cognitivos vindos de três vertentes: 1) saberes Afro-centrados que emergem do cosmograma Bantu-Kongo (*Dikenga dia Kongo*) com ênfases nos escritos do Fu-Kiau e seus seguidores na diáspora africana; 2) qualidades de movimento da Capoeira Angola, uma arte afro-brasileira nascida da luta contra a colonialidade, baseado em jogos de pergunta-e-resposta verbal e não-verbal (sons, imagens, movimentos, etc.) que promove a reorganização dos corpos de maneira policêntrica e polirítmica; e 3) somática, um campo de estudo pratico-teórico contemporâneo nascido da luta contra a cosmologia cartesiano-patriarcal (ontologia dualista), que busca a manutenção (ou reestabelecimento) da saúde e do bem estar através da auto regulação corporal e da conexão corpo-mente-ambiente.

Inicialmente, essas vivências tinham o intuito de conduzir os participantes por uma série de jogos criativos e experimentos em grupo como preparação corporal para o ritual central desses encontros, onde os participantes atravessam a *Dikenga*. Em termos práticos, minhas oficinas foram fundamentadas em princípios estéticos

⁹ Maméto Kafurengá, mãe-de-santo da comunidade Caxuté do baixo sul da Bahia; Junia Bertolino, mestra de danças Afro-Brasileiras de Belo Horizonte; Dr. Ricardo Nascimento (UNILAB, Ceará), também conhecido como mestre Cangaceiro; e Nêgo Bispo.

¹⁰ Esse evento contou com a participação de figuras locais como o Pajé Barbosa; Dona Francisca do Balbino, rendeira e ativista comunitária; Mestre Carla da Associação Zumbi de capoeira; e Mestre Dulce do Coco, bem como e Nêgo Bispo e pesquisadores da UNILAB-Ceará.

¹¹ Essa edição foi organizada em parceria com o chefe de culinária Alicio Charoth.

comuns ao Atlântico Negro, organizados no que eu chamo de estética da ginga (ROSA, 2015, 2022). Princípios como o “aterramento” - *get down* - (THOMPSON, 1974; WELSH-ASANTE, 1994), “corpo policêntrico e polirrítmico” (GOTTSCCHILD, 1996) e “brincadeira séria” (DREWAL, 1990), por exemplo, visam inquietar e reorganizar a compreensão/sobre a intersubjetividade corporal sincopada, a partir de uma percepção relacional não binária que possam gerar novos tipos de materiais para produções criativas e processos de auto cura.

Por um lado, minha abordagem metodológica dessas vivências baseia-se no meu engajamento prático com Capoeira Angola, danças contemporânea e práticas somática, no meu aprendizado com mestres nessas áreas e em compartilhamentos extraídos de outras intervenções de prática-como-pesquisa que venho fomentando em departamentos de dança nos Estados Unidos, na Alemanha, no Reino Unido e no Brasil.¹² Por outro lado, tenho me nutrido do pensamento tradicional dos *Bantu-Kongo* e das articulações contemporâneas de artistas trabalhando com essa cosmologia, como a artista franco-caribenha Tabita L. Rezaire (ver *Lubricate Coil Engine - Decolonial Supplication, offering*, 2017).

Praticando os princípios cosmológicos da *Dikenga*

Apesar da primeira semente do *CosmoAngola* ter sido plantada nesse ano de 2022, já estamos colhendo os primeiros insights, em especial no que diz respeito à ontologia relacional não dualista da cosmologia *Bantu-Kongo*. Desde janeiro desse ano eu, por exemplo, venho agrupando várias informações cruzadas entre as experiências compartilhadas durante esses encontros e meu engajamento pessoal com os escritos do Fu-Kiau e o que ele considera os fundamentos (*n'kingu miangudi*) de vida e do viver do seu povo. Desses cruzos foram organizados nos princípios cosmológicos abaixo:

O princípio da **vitalidade ou energia vital** (*ngolo* em Bantu e *asè* em iorubá) afirma que tudo é energia e que a energia vital está em todo lugar. Portanto, tudo está interligado (monismo) constantemente mobilizando e sendo mobilizado pela força de fazer as coisas acontecerem. Segundo Fu-Kiau, essa energia está

¹² Dentre os conceitos e lentes que tem regado estes ensinamentos-aprendizados, destaco: *corpomedia* (GREINER, 2005); *epistemes corpóreas* (FOSTER, 2011); *relacionalidade* (VAZQUEZ, 2012); *pesquisa-criação* (MANNING, 2015); *sentir-pensar* (ESCOBAR, 2015); *ecologias dos saberes* (SANTOS, 2018) e *sensiótica* (DREWAL, 2020).

particularmente presente na linguagem proverbial, falada ou cantada, e na capacidade de “experimentar e sentir a beleza da radiação [*n’nienzi a minienie*] da língua que gera a cultura em questão” (2001b, p. 11). Nas minhas oficinas, vitalidade é trabalhada a partir da respiração e ativação de sentidos como ver e ouvir.

O princípio da **liquidez ou fluidez líquida** está diretamente relacionado ao conceito de Kalunga, que tem muitos significados dentro do pensamento Bantu-Kongo como a principal divindade-da-mudança; o mundo líquido dos ancestrais, o oceano (*m’bu/kalunga*) ou um “grande rio” (*nzadî*) e a ginga de corpo como forma de navegar no mundo dos vivos. No pensamento Bantu, como na capoeira angola, estamos todos vivendo dentro de um oceano de ondas e vibrações, embora alguns seres vivos sejam mais sensíveis e outros mais imunes à sua percepção. Um corpo que ginga mantém uma fluidez alerta, porém relaxada, como ficar em pé numa pequena embarcação sob chão líquido do rio ou do mar. Essa liquidez evoca a “força-calma” das águas, no seu indo e vindo infinito. Acima de tudo, a fluidez líquida da água guarda, em seu potencial, a possibilidade dinâmica de seus outros estados: de agitação e efervescência (ar) e congelamento e rigidez (gelo).

O princípio da **circularidade ou processo de mudança contínua** (*dingo-dingo*) evoca o perpétuo ir-e-voltar da vida e o movimento cíclico de tudo que existe no cosmo. Segundo Tiganá Santos, dingo-dingo é “o movimento sempre giratório e renovador / recombina / reciclar das coisas, fatos, entidades e estados de ser” (2019, p. 113-114). Essa é talvez a principal característica dessa maneira dessa cosmologia, mas que precisa das duas primeiras para ser completamente entendido. Tudo se move em círculos, como o sol, a lua, as ondas e a maré. Ciclo de todas as formas de vida na terra, animal, mineral e vegetal. A música tonal sincopada da capoeira, seus versos, como tudo que existe na roda de angola, também é cíclico. Os humanos, visto como um segundo sol, dão volta do mundo, camará. Em sintonia com o pensamento dos Krenak, as ações do Permangola e agora do CosmoAngola, Fu-Kiau afirma que “Ser saudável é estar *mu kinenga*, “em equilíbrio”, conosco mesmo, nosso ambiente, e o universo” (FU-KIAU, 2001a, p. 58). E mais: “A vida no dingo-dingo [processo] é a arte de manter seu poder de autocura em equilíbrio, *kinenga*” (FU-KIAU, 2001a, p. 88)¹³.

¹³ “É impossível manter a capacidade funcional do nosso poder de auto cura em plenitude sem um claro entendimento do conceito da *kinenga* em nós e em nossa volta” (2001a, p. 58, minha tradução).

O princípio da **convergência ou ações encruzilhadas** seja talvez o mais conhecido, porém ainda muito mal-entendido. Essa cruz não marca sacrifício (cristão) nem pacto com diabo. Cruzo é convergência de ondas, ideias, sons, sentidos, afetos ou vibrações: movimento, passagem e comunicação entre divergências; nada de idéia fixa ou distinção. Enquanto a linha (horizontal) da Kalunga separa o mundo físico ou visível (*ku nseke*) acima da dimensão espiritual (*ku mpemba*) ou “a terra dos mortos” (*nsi a bafwa*) abaixo, a linha (vertical) de Mukula conecta os dois pela ancestralidade. E o cruço das duas representa, como Fu-Kiau explica, o nó (*kolo*) mais vibrátil das relações (2001b p. 113-114), a chama eterna que existe no miolo da comunidade¹⁴. A encruzilhada, enquanto processo de convergência de caminhos ou movimentos cognitivos distintos, sustenta à compreensão não dualista do mundo, de tudo que existe entre o “sim, sim, sim” e o “não, não, não”. A ginga, ação oscilante corporal de quadril solto, desencaixado, é o kolo entre pés e mãos, entre fala e ação. Esse jogo de cintura, dentro e fora da capoeira, articula claramente a produtividade dessa incerteza e indeterminação do encontro. Parece que vai, mas não vai; de quem disse que ia, mas não foi. O gingado gera ou demanda improvisação, brincadeira e inovação, presentes nas suas dimensões terrenas e divinas (Bombojira/Exu). O cruço produz a síntese do equilíbrio dinâmico em movimento, arma de quem navega pela colonialidade líquida do Atlântico Negro.

O princípio de **reciprocidade ou relação mútua** está diretamente ligado ao conceito de humanidade relacional (*ubuntu*), mas também ecoa o que Glissant chamou de “poética da relação” (2021). Contrário ao “penso, logo existo” cartesiano e ao individualismo capitalista, nesse cosmo cada pessoa (*mntu*) é o resultado das relações que trava com todos os viventes, no universo ao seu redor. A reciprocidade funciona como dispositivo organizador de todos os outros princípios de vitalidade, fluidez, mudança e convergência. Ela orienta o tanto o espelhamento entre o *ku nseke*, mundo físico, e o *ku mpemba*, insondável mundo espiritual, quanto a dinâmica da recepção e transmissão (*tambula ye tambikisa*) de ondas e radiações (*minika ye minienie*) que compõe tudo que existe. Dentro desse entendimento de

Nesse universo, a circularidade cria um equilíbrio dinâmico entre a força vital [*ngolo*] do mundo dos vivos [*ku nseke*] e energia [*kalunga*] do mundo dos ancestrais [*ku mpemba*].

¹⁴ Citando o antropólogo Wyatt MacGaffey, Tiganá Santos (2019, p. 128) complementa: “O mundo, no pensamento Kongo, é como duas montanhas de bases contrárias e separadas pelo oceano” (MACGAFFEY, 1986, p. 43).

mundo em constante movimento, a mutualidade, diz Fu-Kiau, “é a chave para o jogo de sobrevivência do ser humano” (2001b, p. 114)¹⁵ Na Capoeira Angola, ubuntu é encarnado na pergunta-e-resposta (improvisação participativa) dos corpos que gingham, que cantam e que batucam, e organiza também nossos passos na grande roda da vida. Da mesma forma, a reciprocidade ou ontologia relacional está no cerne da permacultura, do CosmoAngola e, em seu sentido mais amplo, conceitua que nós humanos vivemos com/na natureza, e não fora dela.

O princípio da **espiralidade ou caminhos de serpentina** organiza a construção do tempo e do espaço na cosmologia Bantu-Kongo e está diretamente conectado à circularidade do processo de mudança (*dingo-dingo*). Ou seja, a vida nessa cosmologia não é apenas cíclica, ela dobra e desdobra num eterno retorno acumulativo e espiralado. O conceito de tempo enquanto um pergaminho que enrola e desenrola (*zinga ye zingu-muna luzingu Iwa ntangu*, FU-KIAU, 1994), ou tempo espiralar, já foi extensamente discutido por Leda Martins em suas afrografias da performance (2002)¹⁶. Como Fu-Kiau sintetiza na epígrafe do seu livro (que abre esse artigo), a espiralidade conecta a subjetividade do presente tanto à ancestralidade (passado/memória) quanto à fabulação (futuro/imaginação). Fu-Kiau afirma ainda que “a vida de um ser humano é um contínuo processo de transformação, um ir ao redor e ao redor, Muntu ye zingu kiândi i madièdie ye n’zûngi a nzila” (FU-KIAU 2001b, p. 35). Como demonstrei anteriormente (ROSA, 2015), dentro da roda de capoeira angola, a construção do espaço é também espiralado. Ou seja, corpos que gingham articulam caminhos de serpentina, entrando e saindo ou dobrando-se e desdobrando-se um dentro do outro. Também na agroecologia e outras práticas de sustentabilidade compartilhadas no Kilombo Tenondé, nós aprendemos sobre o processo circular-acumulativo (ou espiralado) das nossas ações no mundo.

O princípio da **flexibilidade ou alternância reversível** está diretamente ligado ao processo da respiração. Ou seja, uma alternância cíclica e flexível e não

¹⁵ Na integra “A vida é fundamentalmente um processo de comunicação constante e mútua, e comunicar-se é emitir e receber ondas e radiações [*minika ye minienie*]. Esse processo de receber e liberar/transmitir [*tâmbula ye tambikisa*] é a chave para o jogo de sobrevivência do ser humano. Uma pessoa é constantemente banhada pela carga das radiações [*zitu kia minienie*]” (FU-KIAU, 2001b, p. 113-114).

¹⁶ Martins afirma que “Para Fu-Kiau Bunseki (1994, p. 33), nas sociedades nicongo, vivenciar o tempo significa habitar uma temporalidade curvilínea, concebida como um rolo de pergaminho que vela e revela, enrola e desenrola, simultaneamente, as instancias temporais que constituem o sujeito” (2002, p. 85).

uma dualidade fixa. Os pulmões enchem e se esvaziam de ar, como tudo que sobe, desce. Contrário à ilusão de um progresso linear e sem limites, nesse mundo quem nasce, morre; quem aprende, ensina; quem planta, colhe. Esse tipo específico de flexibilidade pautada por uma alternância reversível, mas não aleatória, enfatiza como o princípio de mudança (*dingo-dingo*) produz uma complementariedade entre posições aparentemente opostas, ao invés de criar uma intransigência entre elas. Quem joga capoeira entende bem essa “flexibilidade reversível”, onde não existe “certo” e “errado” absolutos: estamos ora jogando no centro da roda, ora tocando pra outros jogarem; ora por cima, ora por baixo; ora pé dentro, ora pé fora; ora mandinga, ora maldade.

O princípio do “V” ou feixe de oscilação entre expandir e focar é, segundo Fu-Kiau, a “base de todas as realidades” (2001b, p. 127)¹⁷ e devido a sua importância, o autor dedica um capítulo inteiro a seu respeito. Para entendermos o que isso significa, basta pensarmos visualmente na base do “V” como ação de “focar” e as duas pontas superiores como movimento de “expandir”. Em grosso modo, tudo no mundo se enquadra nesse feixe ou espectro entre processos de focar e expandir. Fu-Kiau nos dá algumas pistas se sua importância quando diz: “O “V” não é uma religião, nem uma prática acadêmica, a consistir em transferir ossos de um cemitério para o outro. Ele é uma das chaves mais secretas da vida e vivência” (Fu-Kiau 2001b, p. 131)¹⁸. Em última análise, esse “V” evoca uma maneira de organizar ideias aparentemente dispares dentro de um espectro tensionado, em movimento; elasticidade infinita das coisas, ou sua disposição oscilatória tanto para expandir/abrir quanto contrair/focar. Na capoeira, por exemplo, os jogadores expandem e contraem sua cinesfera, dentro e fora um do outro, abrindo e fechando

¹⁷ Para Ku-kiau, “O “V” é um dos fundamentos mais importantes do entendimento da vida na Terra e também em corpos celestes (planetas) se neles houver vida. Ele é, de algum modo, a vida em si (como a “tentamos” conhecer). Tudo é um “V” porque o princípio, ou o big bang, explodiu em forma de “V”; porque é ele o “fio” de ligação entre a matéria-pensante, o humano [mûntu], e o mundo da matéria-impensada (mundo e fonte das ideias e imagens “incompreendidas”). O “V” é a base de todas as realidades inspiradas, tais quais as grandes ideias, imagens, ilustrações, invenções de todas as ordens (incluindo-se as obras de arte), guerras e concepções, tanto biológicas quanto ideológicas. Ele é o processo [dingo-dingo] para todas as mudanças: sociais e institucionais; naturais e não naturais; vistas e não vistas” (2001b, p. 130).

¹⁸ E mais adiante: “A filosofia Bântu-Kôngo, em que o “V” é um entre os seus aspectos mais importantes, ensina que o ser humano [mûntu] – plural [bântu] – é tanto um ser-de-energia-viva (ser espiritual) quanto um ser físico (matéria). Pode-se dizer que ele é um “ser V-H”, a saber, um ser [kadi/be] que se sustenta, verticalmente (ele pensa-raciocina-pondera), antes de caminhar e agir para encontrar, horizontalmente, os desafios do mundo instintivo; e este é o mundo horizontal, chão principal para todos os aprendizados” (2001b, p. 133).

seu corpo como forma de expandir seu campo de ação mas sem ser atacado. Seguindo as imagens do oceano enquanto “força calma”, da ginga enquanto vai-e-vem, e o ar que entra e sai, dentro da Capoeira Angola é comum pensar em forma de “V”, com é o caso da “brincadeira-séria” ou em “equilíbrio no desequilíbrio”, que discuto mais amplamente no meu livro (ROSA, 2015).

Atravessando a Dikenga no CosmoAngola

Como já mencionado, minhas oficinas surgiram como forma de preparação corporal para o experimento ritualizado de atravessamento do cosmograma *Bakongo*, momento ápice do *CosmoAngola*. Desenvolvida por mestre Cobra Mansa, essa jornada psicossomática emerge da sua pesquisa de doutorado, em paralelo aos eventos do Permangola. Gradualmente, essa dinâmica, que tem três fases distinta, se torna o coração do *CosmoAngola*. Primeiro Cobra Mansa dá uma palestra sobre a sua pesquisa teórica com a *Dikenga*. Em seguida, os participantes são convidados a atravessar a *Dikenga* e, assim, se reconectar com o processo cíclico da vida e do viver. Por fim, participantes abrem uma roda de conversa e compartilham verbalmente suas experiências e sentimentos vividos durante o processo e possíveis conexões com as demais vivências no *CosmoAngola*.

Na versão básica deste exercício de atravessamento em grupo, Cobra Mansa desenha o cosmograma no chão com giz, tão largo quanto o espaço da prática permitir. Ele também marca os quatro pontos do sol (ver imagem), que Fu-Kiau chama de “represas do tempo, e ao final entra no círculo e explica os parâmetros do ritual¹⁹. Então, participantes são convidados a entrar no cosmograma riscado no chão pelo ponto mais baixo, à meia-noite do caminho solar. Este é *Musoni*, em amarelo, lugar de concepção e tempo de germinação, do crescimento silencioso que precede o nascimento. Todos se agrupam no quadrante inferior da direita, sentados de forma a abraçar as pernas de forma compacta como uma semente pronta para germinar. A partir daí, todos começam a re-conceituar seu lugar no mundo, até que estejam prontos para nascer e refazer sua trajetória de

¹⁹ Isso sempre me pareceu interessante, pois Fu-Kiau observa que estar no cosmograma bakongo é como amarrar um nó social, aproximando as pessoas. Dikenga, ele acrescenta, vem do verbo *kenga*, que significa cuidar e proteger, mas também indica a chama ou fogo de dentro do círculo, simbolicamente a energia vital (*ngolo*) de uma comunidade.

atravessamento pelos “quatro cantos” da *Dikenga* tem aberto um campo de possibilidades para reflexões físicas/sensoriais/cognitivas/ancestrais, que estão em consonância com o que Arturo Escobar chama de "sentir-pensar com a terra" (2015). Os experimentos guiados com/através deste cosmograma alimentam, em particular, dois tipos de mobilização relacional: um para fora, seja para experimentação somática, para troca de conhecimentos, para tomada de consciência sociopolítica e ecológica, ou para criação artística de prática-como-pesquisa, e um outro para dentro, para o autoconhecimento e a auto cura singulares ou compartilhados. Ou seja, essas experiências de imersão na/com a cosmologia *Bantu-Kongo* tem o potencial de não apenas reviver e refletir sobre passados e futuros de forma visceral, na jornada pessoal de cada um, mas também geraram materiais tangíveis e intangíveis para ações no mundo compartilhado em que vivemos.

Não é raro as pessoas chorarem, se abraçarem, ou serem inundadas de emoções profundas quando compartilham suas experiências, o que reforça a responsabilidade de todos envolvidos nas dinâmicas. Também não é possível deixar de perceber que a condução de um exercício coletivo de proximidade psicossomático que nos leva a refletir sobre os ciclos da vida, nossos antepassados e nossos sonhos futuros, logo após o processo de isolamento imposto pela pandemia e de suas perdas dolorosas, tem contribuído para o nível de dramaticidade desses encontros na/com a natureza.

Conclusão

Esse artigo procurou dar uma breve introdução à uma coleção de ideias e experiências bastante complexas que, como proponho, tem várias repercussões práticas em termos de produção artísticas, mas também no que diz respeito ao entendimento de mobilizações sociopolíticas e ambientais e de processos de auto cura e saúde. Os princípios cosmológicos identificados acima, em particular, abriram uma nova etapa nesse ciclo de trocas, cujos frutos ainda estão por vir e serão devidamente abordados em publicações posteriores. Inicialmente, eu utilizei esses princípios para estruturar a pedagogia das minhas oficinas de movimento nesse ciclo de encontros. Aos poucos, eu comecei a compartilhar essas ideias durante minha oficina, ora de forma verbal e racional e ora de maneira intuitiva e não verbal. Com o tempo percebi que esses princípios cosmológicos não eram relevantes somente às

oficinas de movimento que eu estava desenvolvendo de modo “preparatório”. Na verdade, eles funcionam como princípios condutores dos movimentos cognitivos que perpassam todas as atividades desenvolvidas no *CosmoAngola*, desde a infraestrutura de organização do evento como um todo e as divisões de tarefa no tempo e espaço do encontro, as oficinas de plantio ou de confecção de instrumentos, os mutirões de construção, a preparação das refeições, o “show de talentos” (as performances que acontecem na última noite do *CosmoAngola*) até as menores ações do dia-a-dia, como falar, ouvir, comer e descansar. Nos bate-papos, por exemplo, nós interagíamos com esses princípios de maneira “abstrata”, enquanto dentro das práticas corporais eles ganhavam uma dimensão encarnada e visceral. Portanto, a minha oficina de movimento proporcionava uma oportunidade para pessoas de vários campos de conhecimento a vivenciar esses princípios cinesteticamente, muitas vezes de através de jogos e brincadeiras, antes mesmo que a dimensões filosóficas e políticas dessa ontologia relacional não binária pudesse ser absorvida. Ao mesmo tempo, essa maneira de introduzir ideias complexas sobre uma cosmologia não eurocêntrica – e pouco conhecida pela maioria dos participantes - através de dinâmicas de movimento proporcionava um entendimento cenestésico dessa visão de mundo, que muitas vezes dispensava análises verbais.

Comecei a especular que a *Dikenga dia Kongo* (mapa) funcionava como guia visual de conscientização epistemológica, ambiental, social e pessoal praticadas no *Kilombo Tenondé*, baseados num sistema de organização corporal e produção de conhecimento (estética da ginga) cultivados em poéticas afro-centradas de natureza verbal (e.g., linguagem proverbial das cantigas e ladainhas) e não verbal (e.g., ritmo e jogo de corpo). Para testar essa hipótese na última edição de junho eu criei cartazes, com cada um dos princípios discutidos abaixo, e estes foram espalhados ao longo do *Kilombo*. Desta maneira, cada participante do último ciclo teve uma oportunidade de entrar em contato com essas imagens/palavras e de refletir sobre elas não somente enquanto estavam participando da oficina de movimento, mas também quando participavam das rodas de capoeira, trabalhavam na horta, ouviam uma palestra ou esperavam na fila para comer.

FU-KIAU, K. K. B. **Tying the spiritual knot: African cosmology of the Bântu-Kôngo: principles of life & living** (2nd ed.). Brooklyn, N.Y.: Athelia Henrietta Press, 2001b. Disponível em: <https://archive.org/details/africancosmology00kimb>.

GOTTSCHILD, B. D. **Digging the Africanist Presence in American Performance: Dance and Other Contexts**. Westport: Praeger, 1998.

GREINER, C. **O Corpo, pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

HOOKS, B. **Yearning: Race, gender and cultural politics**. Boston MA: Southend Press, 1990.

KRENAK, A. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**. Anansi International, 2020.

MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo na África. São Paulo: **Revista USP**, n. 28, p. 56- 63, dez./fev, 95-96.

QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

REZAIRE, T. (2019) **Lubricate Coil Engine - Decolonial Supplication**, offering. Disponível em: <https://www.serpentinegalleries.org/whats-on/shape-circle-mind-fish-plants/>

ROSA, C. F. **Brazilian Bodies and their Choreographies of Identification: Swing Nation**. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2015.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes, **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], v. 78, 2007. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/753>. Acesso em: 14 set. 2022.

SANTOS, T. Ressonâncias e ontologias outras: pensando com o pensar Bantu-Kongo. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 45, Ed. Especial. 149, p. 149-168, 2022.

SANTOS, T. S. N. **A cosmologia africana dos Bantu-Kongo por Bunseki Fu-Kiau: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8160/tde-30042019-193540/pt-br.php>.

THOMPSON, R. F. **African Art in Motion: Icon and Act in the Collection of Katherine Coryton White**. Los Angeles: University of California Press, 1974.

VAZQUEZ, R. Towards a Decolonial Critique of Modernity: *Buen Vivir*, Relationality and the Task of Listening. In: Raúl Fonet-Betancourt (ed.), **Capital, Poverty, Development, Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und interkulturalität**, Wissenschaftsverlag Mainz: Aachen, v. 33, p. 241-252, 2012.

WELSH-ASANTE, K. E. **The African Aesthetic: Keeper of the Traditions.** Westport,
CT: Greenwood Press, 1994.

Profa. Dra. Cristina Fernandes Rosa
(University of Roehampton e UFBA) 2533
E-mail: Cristina.rosabr@outlook.com

Improvizando um corpo: a atenção e as metodologias de primeira-pessoa na dança

Giordani Gorki Queiróz de Sousa (UFBA)

Natalia Pinto da Rocha Ribeiro (UFBA)

Comitê Temático Somática e Prática como Pesquisa em Dança

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar algumas pistas sobre a importância da atenção nos processos de aprendizagem em dança, em específico das práticas improvisacionais. O texto surge da convergência de alguns temas abordados nas pesquisas de doutoramento das autoras no Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDança/UFBA). Tendo como aporte teórico para nossas reflexões a abordagem enativa da cognição corpórea (VARELA, THOMPSON & ROSCH, 1991), articulamos os estudos da atenção (KASTRUP, 1999, 2004; VASCONCELOS, 2009; SADE & KASTRUP, 2011; ROMERO, 2018; WU, 2014; GANERI, 2017; WATZL, 2017), as metodologias de primeira pessoa (SCHIPHORST, 2009; VARELA, THOMPSON, VERMERSCH, 2003, 2206), as práticas somáticas e as suas possíveis contribuições para os processos artísticos e pedagógicos que têm as práticas improvisacionais como foco.

Palavras-chave: IMPROVISAÇÃO EM DANÇA. DANÇA E APRENDIZAGEM. ABORDAGEM ENATIVA DA COGNIÇÃO. ESTUDOS DA ATENÇÃO. METODOLOGIAS DE PRIMEIRA PESSOA.

Abstract: This article aims to present some clues about the importance of attention in dance learning processes, specifically in improvisational practices. It the text arises from the convergence of some themes addressed in the doctoral research of the authors in the Postgraduate Program in Dance at the Federal University of Bahia (PPGDança/UFBA). Having as a theoretical contribution to our reflections the enactive approach of embodied cognition (VARELA, THOMPSON & ROSCH, 1991), we articulate the studies of attention (KASTRUP, 1999, 2004; VASCONCELOS, 2009; SADE & KASTRUP, 2011; ROMERO, 2018; WU, 2014; GANERI, 2017; WATZL, 2017), first-person methodologies (SCHIPHORST, 2009; VARELA, THOMPSON, VERMERSCH, 2003, 2206), somatic practices and their possible contributions to the artistic and pedagogical processes that have the improvisational practices as a focus.

Key words: IMPROVISATION IN DANCE. DANCE AND LEARNING. ENACTIVE APPROACH TO COGNITION. ATTENTION STUDIES. FIRST PERSON METHODOLOGIES.

1. Corpo-introdutório

Neste artigo, queremos compartilhar alguns pontos de convergência entre nossas pesquisas e reflexões desenvolvidas no doutoramento em dança, pelo

os processos de aprendizagem em dança por abordarem o corpo como um processo de circularidade entre a ação e a percepção que potencializam a produção de conhecimento de si e do mundo.

De acordo com Varela (1989) o mover do corpo é condicionado pelos seus aspectos sensoriais e, por sua vez, as perturbações que acontecem ao corpo são desencadeadas pelo seu mover, isso cria uma circularidade infinita, uma causalidade circular, produzindo uma dialética entre corpo e mundo. Quando improvisamos com dança podemos atenciar esta circularidade e o movente modifica-se a si e seu mundo pelo próprio ato de mover. Por exemplo, se em uma improvisação, vemos um corpo ou objeto em nossa proximidade, faremos uma escolha de ação e isto pode acarretar uma situação ainda não vivida ou não esperada por nós, dançarinos improvisadores. Esta circularidade entre percepção e ação possibilita a elaboração de escolhas estéticas que podem produzir novas formas de mover-se, bem como, composições diferenciadas e com isto corpar² saberes ainda não instanciados. Como o objeto da improvisação é a dança e o próprio corpo, o sujeito cognoscente é produzido no próprio conhecer-se movendo.

Vasconcelos (2009) fundamenta suas articulações a partir da abordagem enativa da cognição e nos apresenta a atenção a si como uma forma de autoprodução. Este entendimento é para nós uma pista importante sobre o papel da atenção nos processos de aprendizagem da improvisação e no próprio ato da composição improvisada. O autor nos traz que a "abordagem enativa da cognição depende diretamente da exploração da experiência, pois, esta se encontra na base da gênese da atividade cognitiva" (VASCONCELOS, 2009, p. 30). Para nós, a improvisação em dança tem como princípio fundante a exploração da experiência corpórea do movente, o que muito aproxima o nosso entendimento de como o corpo conhece ao improvisar com esta abordagem da cognição corpórea.

As ciências cognitivas, que tradicionalmente configuram suas pesquisas a partir de metodologias experimentais de terceira pessoa, vêm nos quase 50 anos, desde o lançamento do livro de Varela, Thompson e Rosch, *A Mente Incorporada: Ciências Cognitivas e Experiência Humana* (1991), buscando através das metodologias de primeira pessoa pesquisar a relação entre cognição e experiência.

² KATZ, Helena. Corpar. porque corpo também é verbo. In: BASTOS, Helena. (org.) Coisas vivas. Fluxos que informam. [recurso eletrônico] São Paulo: ECA-USP, 2021. 225 p. ISBN 978-65-88640-54-8, DOI 10.11606/9786588640548

Quanto a isso, Vasconcelos (2009, p. 4) nos indica que "a crescente utilização de metodologias de primeira pessoa tem colocado o problema de como acionar e mobilizar a atenção a si, acessando aquilo que se apresenta como experiência."

A seguir apresentaremos a discussão sobre a mobilização da atenção a si e de como o gesto atencional depende da forma como ele é corpado em um contexto e situação concreta. Queremos em sintonia com o que Vasconcelos (2009) nos apresenta, focar no entendimento que "a atenção a si não se resume a um processo de auto-observação, mas pode constituir um processo de auto-produção". (VASCONCELOS, 2009, p. 4). Esta é para nós uma pista importante sobre o papel da atenção nas práticas improvisacionais, tanto em seus aspectos pedagógicos quanto artísticos. Para isso dialogaremos com os estudos da atenção em articulação com as metodologias de primeira pessoa.

2. Corpo-atencioso

Os estudos da atenção vêm despertando cada vez mais interesse por parte das ciências cognitivas e da filosofia, interesse esse, fomentado pelo reconhecimento de que ela está intimamente ligada à consciência, percepção, ação, pensamento, justificação, memória, empatia e introspecção. (WU, 2014; GANERI, 2017; WATZL, 2017) Porém, principalmente nas pesquisas realizadas no campo da psicologia cognitiva, a abordagem da atenção que prevalece ainda parte do entendimento da cognição como um processo de solução de problemas, e a atenção neste processo recebe ênfase sobre seu papel no controle do comportamento e na realização de tarefas.

Em nossa pesquisa, abordamos a atenção pelo viés enativo, ou seja, para nós a atenção a si está sempre vinculada a um contexto e a uma história de acoplamentos entre corpo e mundo (SADE; KASTRUP, 2011). Assim como Vasconcelos (2009, p. 96) nós "colocamo-nos a questão de pensar o processo atencional como também sendo caracterizado por um modo de corporificação". A partir desse entendimento surge uma outra pista, a de que a cognição, assim como o corpo é sempre situada em uma situação concreta, ou seja, existe uma dialogia intrínseca entre o corpo vivo e o corpo vivido, entre o corpo biológico e o corpo social e cultural. Nesse sentido, Vasconcelos (2009) referenciando Varela, Thompson e Rosch (1992) nos diz que

O “conhecimento depende de estarmos em um mundo inseparável de nosso corpo, nossa linguagem e nossa história social, em síntese, de nossa incorporação” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992, p. 176). A corporeidade na abordagem enativa não se resume ao biológico e nem é causada pelo social. Nosso mundo biológico e cultural compartilhado não devem ser vistos como um fundamento pré-definido, representacional. Eles também são enatuados através de uma história de incorporações (VASCONCELOS, 2009, p. 35).

Os processos e gestos atencionais evocados nas práticas somáticas e nas práticas improvisacionais demandam uma qualidade diferente daquela a qual estamos acostumados a utilizar nas tarefas cotidianas. Nestas, a atenção tem uma função instrumental, geralmente voltada a realização de tarefas e solução de problemas. Para que o corpo possa produzir conhecimento de si com e a partir do seu próprio mover e desenvolver um repertório pessoal de habilidades sensório motoras que possam subsidiar suas práticas improvisacionais, faz-se necessário um outro tipo de atenção. O improvisador precisa ser capaz de "perceber as variações de qualidade da atenção que ele direciona para o seu corpo, influenciando assim sua experiência" (ROMERO, 2018, p. 202). Quanto a este tipo específico de atenção voltada a produção de conhecimento a partir de aspectos pré-refletidos do movimento, Sade e Kastrup (2011) nos apontam que

Essa atenção é marcada por uma abertura, o que é importante tendo em vista que o contato com essa dimensão muito fina e dinâmica da experiência pré-refletida, marcada por descontinuidades sutis, requer uma modalidade de atenção difusa, panorâmica, periférica ou flutuante (Petitmengin, 2006a; 2007). Essa atenção panorâmica é diferente da atenção focada, que é concentrada sobre um conteúdo particular. A não focalização dá a essa atenção uma abertura que lhe permite entrar em contato com elementos e aspectos indefinidos da nossa experiência (SADE; KASTRUP, 2011, p. 143).

Acreditamos que esta é exatamente a atenção solicitada tanto nas práticas somáticas quanto nas práticas improvisacionais em dança. Por sua vez, na intersecção entre a somática e a dança, temos testemunhado o desenvolvimento de práticas que criam uma interface que visa “capacitar a atenção e a consciência a estarem totalmente presentes na experiência” (KASTRUP, 2004, p. 9). Articulando este entendimento com o conceito de *devir-consciente*, Depraz, Varela e Vermersch (2003) nos apresentam uma interface para os estudos da atenção. Os autores nos convidam a investigar, através de uma metodologia de primeira pessoa, a experiência humana no momento de seu acontecer e não apenas os seus conteúdos. A partir da proposta de uma pragmática fenomenológica apresentada na

KASTRUP, 2011, p. 139).

Para que o corpo possa aprender com sua própria experiência durante as práticas improvisacionais seria então necessário cultivar e desenvolver este tipo de atenção em que aspectos pré-reflexivos do movimento possam ser trazidos a consciência e investigados. Dessa investigação do movimento, através do próprio mover, o corpo torna-se capaz de desenvolver um conjunto de habilidades sensório-motoras-afetivas que possibilitem ao movente configurar suas próprias metodologias de pesquisa. Seria como cartografar⁵ as próprias experiências com o intuito de aprender a aprender. O processo aqui seria caracterizado por uma aprendizagem inventiva, ou seja, ela “inclui a experiência de problematização” (KASTRUP, 2004, p. 8). A autora aponta para o entendimento de que “o problema de atenção que é requerida para que um processo de aprendizagem tenha lugar é substituído pelo problema da própria aprendizagem da atenção” (KASTRUP, 2004, p. 9). Por isso, em seguida apresentaremos mais pistas sobre os processos de aprendizagem e sua relação com a atenção.

3. Corpo-aprendiz

No que se refere aos processos de aprendizagem, Kastrup (2004, p. 14) nos traz que “o mecanismo circular da aprendizagem aponta que a atenção é, ao mesmo tempo, condição e efeito de um processo de aprendizagem”, e esse entendimento é para nós uma pista da importância que se deve dar à atenção e ao seu cultivo em processos de aprendizagem em dança. Ou seja, trata-se tanto de investir em um aprendizado atencional em seus mais diversos regimes, quanto de acordar o interesse nas práticas de gestos atencionais. Em muitas práticas pedagógicas em dança, a atenção é voltada para fora, para uma terceira-pessoa, seja ela o espelho, o professor ou o vídeo, e a aprendizagem acontece por imitação da forma, externa ao próprio corpo.

A proposta que as práticas somáticas trouxeram para dança foi a de possibilitar ao corpo a aprendizagem sobre si e seu mover através da própria

⁵ Cartografar aqui é entendido como acompanhar processos, ou ainda, habitar um território existencial. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009) O objetivo principal da cartografia é de pesquisar a experiência, entendida como o plano no qual os processos a serem investigados efetivamente se realizam. A realidade a ser investigada é composta de processos e não só de objetos (coisas e estados de coisas) delimitados por contornos precisos e atemporais. (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 300).

experiência. Diferente da nossa forma cotidiana de estar atentos a nós mesmos e ao mundo, a qual basicamente estamos voltados para resolução de tarefas e informações externas, nestas práticas os gestos atencionais são voltados para o vivido na primeira-pessoa. Dessa maneira, o movente direciona a atenção para si, percebendo como seu corpo atualiza seus acoplamentos com o ambiente, suas estratégias compositivas e sua produção de sentido. O eu-corpo é para si a maior referência de criação. Esse gesto atencional possibilita que o aprendiz seja redirecionado do **'o que'** para o **'como'** do movimento, através de uma atenção engajada, panorâmica e aberta aos aspectos sensório-motores-afetivos do corpo, ainda indefinidos da nossa experiência.

Quando articulamos os estudos da atenção e das práticas somáticas, enquanto metodologias de primeira pessoa, com os processos de aprendizagem em dança, aqui mais especificamente com as práticas improvisacionais, entendemos a importância dos gestos atencionais corpados na construção das habilidades necessárias ao corpo movente para desenvolver uma técnica pessoal. Assim, estamos nos referindo a uma situação concreta, um corpo, situado em um contexto, atencionando sua própria experiência, no intuito de desenvolver e cultivar uma habilidade específica, a de compor improvisando. Como Kastrup (2004, p. 13-14) nos lembra, “estes aprendizados concretos que podem ser muito diversos” consistiriam em atualizações concretas do próprio aprender.

Parafraseando a autora, podemos pensar que a habilidade de improvisar com dança não é meramente técnica, nem visa um adestramento apenas muscular e mecânico. Está envolvida neste processo uma aprendizagem da sensibilidade, o que significa a aprendizagem de uma atenção especial que encontra a dança, deixando-se afetar por ela e acolhendo seus efeitos sobre si (KASTRUP, 2004, p. 12). Seria uma aprendizagem por cultivo, através de uma prática repetida de certos gestos atencionais e por práticas disciplinadas que capacitem e habilitem o corpo movente a desenvolver dinâmicas de movimento que existiam como virtualidade. “O aprendizado por cultivo é um processo de atualização de uma virtualidade, ganhando o sentido de diferenciação. Trata-se de ativar gestos, aumentando sua força através do exercício e do treino” (KASTRUP, 2004, p. 13).

4. Corpo-improvisado

Nas práticas improvisacionais, sejam elas pedagógicas ou artísticas, não existe um conteúdo ou forma pré-definidos, e, deste fato, surge a questão: o que se aprende ao improvisar em dança, ou ainda, como aprender a dançar a partir de práticas improvisacionais? Esta questão nos remete novamente ao problema da atenção. Sem formas pré-definidas, a partir de que referenciais o corpo é capaz de desenvolver uma técnica pessoal que o possibilite a dançar e improvisar?

Para nós, é preciso desenvolver, através da prática regular de uma metodologia de primeira-pessoa, no cultivo e aprendizado de atenção a si, a possibilidade de mover a partir de pelo menos três gestos atencionais: atenção aos aspectos somáticos do movimento, atenção a relação corpo/ambiente e atenção ao ato de compor. Tais gestos podem ser compreendidos como uma rede na qual existem várias conexões e desdobramentos com outros gestos em uma estrutura circular como na redução fenomenológica. Além disso, todos esses gestos, são também ou devem estar interconectados ao gesto de atenção a si. O emaranhamento fluído e aberto desses gestos entre si e todos os outros constituintes passageiros ou “fixos” dos territórios daquela dança, engendram um ecossistema atencional. Assim, propomos que a partir desses três gestos atencionais conseguimos chegar a um processo ecológico de atenção conjunta (CITON, 2016), no qual o processo criativo e pedagógico da improvisação em dança pode ser configurado como um ato de co-criação e devir consciente. Isto possibilitaria ao corpo movente, a capacidade de construir o seu próprio repertório sensório-motor-afetivo e configurar, a partir de sua própria experiência, um corpo-improvisador.

Esses três gestos atencionais podem ser entendidos como princípios orientadores para invenção de procedimentos e práticas improvisacionais. As formas como eles se combinariam entre si vão se configurar a partir das necessidades de cada corpo ou grupo de improvisadores e dos objetivos de cada prática ou processo criativo. Podem ser distribuídos em uma única sessão ou distribuídos ao longo do tempo com ênfases diferentes. Referindo-se aos três gestos da *epochè*, suspensão, reversão e deixar vir, gestos estes bastante presentes em várias práticas somáticas, Kastrup (2004) no traz a ideia de circularidade, que é como nós abordamos os três gestos de nossa proposta.

Cada sessão, como de resto todo o aprendizado, assume a forma de um círculo. Os três gestos constituem um ciclo onde o movimento é de reincidir, retornar, renovar, reinventar, reiterar, recomeçar. Em última análise, a lógica circular do aprender aponta para o inacabamento do processo, pois não há solução definitiva para o problema da atenção. O aprendizado jamais é concluído e cada sessão abre para um novo aprendizado. Ele é contínuo e permanente, não se fechando numa solução e não se totalizando em sua atualização, precisando por isso ser sempre reativado (KASTRUP, 2004, p. 13).

Quanto aos três gestos atencionais que propomos nesse artigo e em nossas práticas: atenção aos aspectos somáticos do movimento, atenção a relação corpo/ambiente e atenção ao ato de compor, gostaríamos de discorrer um pouco sobre como eles se dariam nas situações concretas das práticas improvisacionais. A divisão em três gestos é puramente didática e tem como objetivo articular os princípios que os constituem. Na verdade, eles não estão separados no momento da improvisação, principalmente nas práticas de composição improvisada, ou seja, improvisação cênica.

O primeiro gesto, *atenção aos aspectos somáticos do movimento*, tem como objetivo possibilitar ao corpo movente a investigação e exploração dos movimentos que surgem ao se atencionar aspectos do corpo vivo e vivido, ou seja, estrutura e subjetividade, tais como: respiração, sensações físicas, relação com a gravidade, interocepção, propriocepção, cinestesia, cinética, afetos, imagens, qualidades de movimento, temporalidade, estética e intencionalidade. Ao atencionar estes aspectos da existência corpórea com a intenção de produzir movimentos possibilita-se ao corpo entrar em contato com uma dimensão mais internalizada de si mesmo e acessar aquilo que já está presente na sua virtualidade e atualizá-los na concretude do movimento.

O segundo gesto atencional, *atenção à relação corpo/ambiente*, nos remete a outros conceitos como espacialidade (do corpo, do ambiente, dos outros corpos e objetos), tridimensionalidade (horizontalidade, verticalidade, volume e profundidade), características ambientais (luz, temperatura, som, discursos, afetos etc.), alteridade (outros corpos, objetos) e convida à exploração do movimento a partir dessas relações. Para o improvisador, atencionar estes aspectos da experiência complexifica as possibilidades de exploração do movimento, uma vez que outros aspectos da corporeidade podem ser investigados para além das próprias sensações físicas. O ambiente, de modo geral, está sempre se transformando e o corpo quando se movimenta em relação com ele tem que se

reorganizar a partir destas mudanças. Os possíveis imprevistos nessa relação servem tanto como possibilitadores quanto restritores do movimento improvisado.

A abordagem enativa nos traz o conceito de “*breakdown*” (quebra, ruptura), um aspecto importante na produção de conhecimento que se dá no corpo. A aprendizagem, que aqui é entendida como inventiva, se fundamenta na capacidade do corpo de produzir diferenças e conhecimento a partir delas. O *breakdown* seria então, para a abordagem enativa da cognição, a fonte do seu aspecto autônomo e criativo. Quanto a isto Vasconcelos (2009) nos aponta que

O *breakdown* é um momento no qual o concreto é atualizado, a partir de uma quebra, uma ruptura de simetria na atividade cognitiva. [...] O *breakdown* é crise (quebra), mas, ele também ensina o nascimento da experiência (VASCONCELOS, 2009, p. 36).

Nas práticas improvisacionais os *breakdowns* acontecem tanto de forma natural, como quando o corpo se encontra em uma situação na qual os hábitos sensório-motores precisam ser reconfigurados, quanto na forma de procedimentos que proponham restrições específicas. Isto pode acontecer na forma de regras, jogos ou partituras que demandem do corpo formas de diferentes de lidar com estes hábitos cognitivos. Nas nossas práticas improvisacionais costumamos utilizar o conceito de *brackdown* como um dispositivo de aprendizado. Percebemos que a sua utilização, em conjunto com outros recursos nos permitem improvisar a partir das surpresas, de modo a potencializar nossa criação, bem como, apurar nosso senso estético e dramático. Mas, principalmente, possibilita-nos o aprendizado e o cultivo de uma atenção fluida e aberta, que se dispõe a acolher as intercorrências, base dos territórios improvisacionais.

Essas restrições podem produzir quebras de padrões e com isto criar bifurcações, ou seja, colocam o corpo em estado de ter que produzir diferenças a partir do já conhecido. Esta é uma pista para o caráter inventivo da cognição, que não inventa a partir do nada, mas a partir de sua própria história de acoplamentos com o mundo. Sobre isto Kastrup (2004) nos traz que

[...] quando falamos em invenção recorremos a sua etimologia latina – *invenire* – que significa compor com restos arqueológicos. Inventar é garimpar o que restava escondido, oculto, mas que, ao serem removidas as camadas históricas que o encobriam, revela-se como já estando lá (KASTRUP, 2004, p. 13).

Esta invenção não se dá por si mesma, ela envolve o treino continuado e disciplinado, através de práticas que coloquem o corpo em estado de devir consciente. Por isto, acreditamos na importância das metodologias de primeira pessoa como um facilitador para este estado inventivo do corpo, no qual a invenção de problemas (bifurcações) possibilita a criação de diferenças que enriquecem as habilidades improvisacionais e a própria cognição.

O terceiro gesto atencional seria talvez o mais importante dos três e estaria de certa forma sempre presente nos outros dois, a *atenção ao ato de compor*. Quando pensamos em composição improvisada, ou seja, improvisação enquanto linguagem cênica, estamos pensando em dramaturgia, produção de sentido compartilhado, criação coletiva, atenção conjunta, ecologia da atenção e criação de ecossistemas atencionais. Cada um destes conceitos pediria um artigo só para si, o que foge ao escopo deste. Vamos então apresentá-los de forma geral tentando fazer jus a complexidade que eles evocam.

A improvisação cênica vem se tornando cada vez mais presente na cena contemporânea de dança, com isso, mais artistas da dança também vêm se intitulado improvisadores. Metodologias específicas vêm sendo desenvolvidas por artistas da dança internacionalmente, alguns exemplos são: Composição em Tempo Real por João Fiadeira (Portugal)⁶, o Modo Operativo AND (MO AND) por Fernanda Eugénio (Brasil/Portugal)⁷, Composição Instantânea por Julyen Hamilton (Reino Unido)⁸, entre outros.

Voltemos ao nosso tema central, a atenção. Dentro da abordagem enativa da cognição alguns filósofos da mente como Hanne De Jaegher & Ezequiel Di Paolo (2007) vêm desenvolvendo um projeto de pesquisa dentro do campo da cognição social a partir do conceito de Produção Participativa de Sentido (*Participatory Sense Making*). Esses autores argumentam que os processos de interação podem acontecer de forma autônoma e que a produção de sentido é gerada e transformada na articulação entre o desenrolar do processo de interação e os indivíduos engajados nele. Em processos coletivos de criação todos os agentes envolvidos produzem sentido sobre si e sobre o ambiente através de suas próprias ações moduladas pelos acontecimentos no meio, assim, o coletivo produz sentido de forma

⁶ Disponível em: <https://joaofiadeiro.pt/>.

⁷ Disponível em: <https://www.and-lab.org/>.

⁸ Disponível em: <https://www.julyenhamilton.com/>.

compartilhada.

Seguindo o entendimento apresentado pelos autores acima e partindo do pressuposto de que improvisação coletiva em dança é um acontecimento social, pensamos ser possível que este tipo de prática produz transformações interpessoais e produzem sentido de forma compartilhada. Dado que a tomada de sentido é um processo corpóreo de regulação ativa do acoplamento entre agente e mundo, a interação social, através de padrões de coordenação corporal, abre a possibilidade desse processo ser compartilhado entre os interagentes. Esse compartilhar cria um ecossistema atencional. Quanto a isso Romero (2018) em seu artigo “Sobre a atenção conjunta e a sintonia afetiva na dança Contato Improvisação” nos traz que

[...] a noção de ecossistema atencional é oriunda da proposta de uma “ecologia da atenção” elaborada por Yves Citton (2014) como alternativa à abordagem atualmente dominante da “economia da atenção”. Em tal proposta, com base em leituras de Gilbert Simondon (1989), Félix Guattari (1989) e Arne Naes (1989), Citton (2014) introduz a dimensão estética nas pesquisas atuais sobre a atenção e propõe uma inversão na maneira tradicional de concebê-la. Ao invés de concebermos a atenção como sendo uma capacidade do sujeito (o leitor, o espectador) diante de um objeto (um livro, um filme, uma dança), é preciso apreendê-la em termos de ecossistema no qual nos banhamos antes de identificar esse ou aquele objeto. O autor propõe que, de uma abordagem individualista da atenção, passemos a apreendê-la enquanto um fenômeno essencialmente coletivo. Assim, para além das relações de um “sujeito” com os “objetos” de atenção, ele aponta para a importância de se “identificar os regimes atencionais coletivos através dos quais somos levados a perceber o mundo” (ROMERO, 2018, p. 197).

Diante do exposto, podemos pensar em práticas improvisacionais enquanto práticas de atenção, de produção compartilhada de sentido e de criação de ecossistemas atencionais. Durante uma performance de composição improvisada os moventes precisam estar atentos ao que acontece em seus corpos, na sua relação com o ambiente e o contexto e território que estão inseridos e produzir sentido (dramaturgia) de forma coletiva e compartilhada. Para Citton (2014, p. 127) a atenção conjunta é um aspecto da dinâmica atencional que acontece em situações nas quais as “pessoas, conscientes da presença de outros, interagem em tempo real em função do que percebem em relação à atenção dos demais”. Com relação à atenção conjunta Romero (2018), citando Citton (2014) nos traz que

Além do aspecto da co-presença, ele desenvolve outros três, também característicos de situações de atenção conjunta: o princípio de reciprocidade, o esforço de sintonia afetiva e as práticas artísticas de improvisação. O princípio de reciprocidade diz respeito à necessidade de que a atenção possa “circular de maneira bidirecional” (p. 128) entre as

peças em interação. Isso é fundamental para que o esforço de sintonia afetiva se dê. Este, por sua vez, diz respeito ao “incessante trabalho de ajustamento recíproco” (p. 129), aos “micro-gestos” necessários para que as pessoas em interação possam manter uma “boa ressonância afetiva” (p. 130). Ele comporta um caráter necessariamente de improviso, pois a sintonização entre duas ou mais pessoas não é algo que possa ser preparado com antecedência.

O exposto acima contribui para o nosso entendimento de que durante o processo de disponibilização do corpo para a improvisação, a aprendizagem e cultivo destes gestos atencionais podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao corpo improvisador. Praticar a co-presença, a reciprocidade, a sintonia afetiva e as práticas de improvisação em processos de criação coletiva desenvolvem de forma enativa a capacidade do corpo de produzir sentido de forma compartilhada.

5. Corpo-inconclusivo

Aqui tentamos apresentar de forma bastante sintética alguns pontos de convergência entre as nossas pesquisas de doutorado. Sabemos que são temas complexos e demandam mais profundidade na sua articulação, mas esperamos que o leitor possa, através das pistas que apresentamos, entender a importância dos estudos da atenção, das metodologias de primeira pessoa e das abordagens corpóreas da cognição para os processos de aprendizagem em dança, em especial das práticas improvisacionais. O cultivo da atenção a si em articulação com os três gestos apresentados tem o potencial de desenvolver no corpo movente a habilidade de aprender com o próprio mover e com isso desenvolver seu repertório pessoal de habilidades sensório-motoras-afetivas e disponibilizar o corpo para o ato da improvisação em dança. Na nossa percepção, a produção de conhecimento que se dá no corpo através do movimento improvisado é um tema que pode inaugurar no campo da dança novos entendimentos sobre nossas práticas pedagógicas e artísticas.

Referências

CITTON, Y. **The ecology of attention**. Cambridge: Polity, 2016.

DEPRAZ, N., VARELA, F., VERMERSCH, P. A redução à prova da experiência.

2547

Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 58, n. 1, p. 75-86, 2006.

DEPRAZ, N.; VARELA, F.; VERMERSCH, P. **On becoming aware**: a pragmatic of experiencing. Philadelphia-Amsterdam, Benjamin Publishing, 2003.

EHRENBERG, S. A kinesthetic mode of attention in contemporary dance practice. **Dance Research Journal**, v. 47, n. 2, p. 43-61, 2015.

GALLAGHER, S.; ZAHAVI, D. Phenomenological Approaches to Self-Consciousness. **The Stanford Encyclopedia of Philosophy** (Spring 2021 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Disponível em:
<https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/self-consciousness-phenomenological/>. Acesso em 07/09/22.

GANERI, J. **Attention not self**. Oxford University Press, 2017. 403 p.

KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 3, p. 7-16; set/dez. 2004.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papyrus, 1999.

KATZ, H. Corpar. porque corpo também é verbo. In: BASTOS, H. (org.) **Coisas vivas**. Fluxos que informam. [recurso eletrônico] São Paulo: ECA-USP, 2021. 225 p. ISBN 978-65-88640-54-8, DOI 10.11606/9786588640548

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROMERO, M. L. Sobre a atenção conjunta e a sintonia afetiva na dança Contato Improvisação. **Ayvu: Revista de Psicologia**, v. 5, n. 1, p. 188-215, 2018.

SADE, C.; KASTRUP, V. Atenção a si: da auto-observação à autoprodução. **Estudos de Psicologia**, v. 16, n. 2, p. 139-146, mai./ago. 2011.

SCHIPHORST, T. H. H. M. **The varieties of user experience**: bridging embodied methodologies from somatics and performance to human computer interaction. 2009. Tese (Doutorado em Computação) Center for Advanced Inquiry in the Integrative Arts, University of Plymouth, United Kingdom, 2009.

SOUZA, G. G. Q. **Improvisar-se dançando**: cognição e investigação da experiência. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

TEDESCO, S. H.; SADE, C.; CALIMAN, L. V. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 299-322, Maio/Ago. 2013.

VASCONCELOS, C. S. **Atenção a si**: da auto-observação à auto-produção. 2009. 178 f. Tese (doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

WATZL, S. **Structuring mind**: the nature of attention & how it shapes consciousness. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press, 2017.

WU, W. **Attention**. New York: Routledge, 2014.

Giordani Gorki Queiroz de Souza (UFBA)

E-mail: giorrdani.gorki@ufba.br

Artista da dança e performance, doutorando e mestre em Dança pelo PPGDança/UFBA (bolsista CAPES), fisioterapeuta, dança terapeuta, integrante do Grupo X de Improvisação em Dança, do E AÍ? Coletivo Artístico, do Grupo de Pesquisa Ágora: modos de ser em dança (UFBA/CNPq) e do Grupo de Pesquisa CORPOLUMEN: Redes de estudos de corpo, imagem e criação em Dança (UFBA).

Natalia Pinto da Rocha Ribeiro (Pessoa com deficiência visual) (UFBA)

E-mail: nattyribeiro@yahoo.com.br

Artista da dança e performance, consultora em acessibilidade, atriz e pedagoga. Doutoranda em Dança e Mestre em Dança (PGDANCA/UFBA). Integrante do Grupo X de Improvisação em Dança e do Grupo de Pesquisa PROCEDA (UFBA/CNPq), e Coordenadora do GDEF – Grupo de Estudos da Deficiência.

2549

Pesquisa em Dança. O estudo apresenta como eixo condutor a Prática como Pesquisa (PaR). PaR entrelaça experiência e teoria, dispondo seu suporte no processo corporal para criar e apontar questões e respostas.

A PaR propõe que o trabalho criativo do artista seja realizado e reconhecido como uma forma de pesquisa. A PaR necessita fazer perguntas sobre a prática artística e seus processos, bem como articular e compartilhar pesquisas por meios artísticos. Como Hazel Smith e Roger Dean observam, a PaR surge da ideia de “que o trabalho criativo em si é uma forma de pesquisa e gera resultados de pesquisa detectáveis” (2009, p. 5) (CHOREOGRAPHIC LAB, 2021, tradução nossa)¹.

Até que as indagações do processo de pesquisa sejam compreendidas e organizadas no corpo, de modo a clarear o percurso trilhado, a visão do todo fica comprometida. Logo, para falar a respeito ou escrever sobre esta investigação é necessário um refletir, e um distanciamento do material experienciado.

Observamos que a relação entre as linguagens movimento e texto é afetada a partir dos procedimentos envolvidos neste estudo. Iniciar uma pesquisa experimental, neste projeto também é um percurso criativo. Desafiador, pois implica colocar o pesquisador na posição de sujeito da investigação. A exemplo de uma pessoa frente a uma janela, que se coloca ali para observar a paisagem e ao mesmo tempo que pode ser vista pelo lado externo. O pesquisador que utiliza a prática como pesquisa necessita desta exposição para desenvolver seu projeto. Ao se colocar na janela, o indivíduo se propõe a ter uma vivência específica, naquele local e durante um determinado tempo. Mas, para melhor compreender a sua experiência na janela, às vezes o indivíduo necessita sair e colocar-se no ambiente que lhe proporcionou a vivência, de modo a compreender melhor o que ocorreu com ele. Deste modo, o indivíduo relaciona dados vividos recentemente, com outros que ocorreram a mais tempo, e esta articulação atenta possibilita e oferece suporte para o desenvolvimento de sua investigação.

A pesquisa corporal nos laboratórios apontou matrizes de movimentos que, com o decorrer do contato e trabalho, possibilitaram um aprofundamento de questões importantes para os desdobramentos da investigação. O entendimento e análise do que surgiu nos procedimentos levou a organização de um roteiro para os

¹ PaR proposes that the creative work of the artist can be undertaken and acknowledged as a form of research. PaR necessitates asking questions about arts practice and its processes, as well as articulating and sharing research through artistic means. As Hazel Smith and Roger Dean note, PaR arises out of the idea ‘that creative work in itself is a form of research and generates detectable research outputs’ (2009, p. 5).

laboratórios, facilitando o diálogo entre a teoria e a prática. Ou seja, questões que o corpo gerava podiam ser aprofundadas, a partir de referências que foram gradativamente adotadas na pesquisa. Neste processo, pude reconhecer e significar conceitos da *Ideokinesis*, abordagem somática escolhida para essa pesquisa, alguns já vivenciados mas que agora provocavam diferentes reações no meu corpo, e outros que possivelmente ainda irão emergir.

A *Ideokinesis* surge com Mabel Todd (1880-1956), criadora de uma das primeiras abordagens somáticas do final do século XIX, que inicia uma pesquisa para a melhora de suas dificuldades e mobilidades interrompidas após um acidente. A partir da prática e observação desenvolve procedimentos que visam o trabalho principalmente em “bases psicofísicas da postura” (HUXLEY, 2011, p. 34). Abordar o entendimento de corpo como integrado, ao qual mente e corpo não se separam, e apresenta um corpo com “intelecto, fatores motores” e sociais, e não uma coleção de partes (TODD apud HUXLEY, 2011, p. 34).

Em sua abordagem e aplicação, a *Ideokinesis* utiliza a imagem como meio de atuar nas organizações corporais. Uma visualização inseparável do pensamento e movimento, que atuam como facilitadores de um melhor alinhamento corporal, da postura, dos gestos e dos movimentos. Seus procedimentos são claros e flexíveis, priorizando o acompanhamento da realização do movimento, com utilização de imagens que não são aleatórias, e possuem sempre um início, um percurso e uma finalização. É através da imagem específica que a *Ideokinesis* possibilita as mudanças de padrões de movimento (CONZ, 2013).

As ideias de Todd envolviam o uso de imagens visuais criativas, baseadas na anatomia humana e na intenção conscientemente relaxada de criar uma refinada coordenação neuromuscular. O trabalho de Todd foi publicado em seu livro *The Thinking Body* (1937), que agora é considerado pelas escolas de dança modernas como um estudo clássico da fisiologia e da psicologia do movimento (BEARLZ, 2018, p. 98).

Bearlz (2018) cita Bernard (2006), um dos pioneiros da abordagem somática *Ideokinesis*, que esta é uma disciplina que utiliza de imagens que proporcionam situações que ocorrem naquele momento. Mesmo que as imagens tenham início e uma finalização, a atenção a cada passo do percurso é essencial para que se reconheça e possa haver a melhora de padrões musculares. Os princípios dessa abordagem continuam em estudos desenvolvidos através dos

pesquisadores: Lulu Sweigard, Bárbara Clark, Pamela Matt, Irene Dowd, Nancy Topf e Andre Bernard.

Ideokinesis foi o termo originalmente usado pelo professor Bonpensière, nos anos 1920 e 1930, a partir das junções das palavras *ideo* (imagem) e *kinesis* (movimento) para nomear o seu sistema de ensino de piano (BERNARD, 2006, p. 5). Lulu Sweigard (1895-1974), uma das pioneiras no estudo da Ideokinesis emprestou esse termo, nomeando assim o método que havia estudado com sua mestra, considerada a criadora da Ideokinesis, Mabel Todd (1880-1956) (CONZ, 2013, p. 87).

Com a continuidade de estudos relacionados a *Ideokinesis*, a discípula de Todd, Lulu Sweigard (1895-1974), desenvolveu as 9 linhas de movimento. Essas linhas relacionam imagetivamente partes específicas do esqueleto, que se interligam no corpo e, na sua utilização promovem uma melhor e mais profunda organização corporal. Na utilização das 9 linhas, a parceria corpo e mente é essencial, tanto pelo fato que a imaginação é primordial na *Ideokinesis*, como por sugerir uma ininterrupta conexão entre as partes, visando a apreensão do corpo como um todo. A utilização constante das linhas conduz a um treino, que permite internalizá-las. Deste modo, o indivíduo estabelece uma relação entre as partes do corpo com o todo, tanto em sequências de movimentos como torna-se capaz de ajustar o corpo a um desempenho mais eficaz.

Sweigard (1974) deixa claro para que essa atuação seja bem sucedida, a imagem e o movimento sejam estreitamente ligados com o que cada linha propõe. Em seu livro, *Human Movement Potential: Its Ideokinetic Facilitation* publicado em 1974, que adota várias imagens para a realização do Repouso Construtivo, outro procedimento utilizado pela abordagem estudada, que favorece o aprendizado e utilização constante entre o imaginar e realizar. A autora utiliza em seu livro, uma imagem que considero especial, que é de um terno vazio, que gradativamente vai sendo preenchido a partir das instruções dadas verbalmente. Ao segui-las, o praticante não só preenche o terno, mas interliga as 9 linhas de movimento no corpo. O terno é apresentado de acordo com as linhas de movimento, porém as instruções não mencionam linhas no corpo mas sim da imagem como conhecemos de um terno tradicional, isto é, sua cor, textura, acabamento na cintura, o vinco das calças, como o paletó se ajusta ao corpo, onde estão os bolsos da calça na parte de trás ou se a calça se fecha com zíper ou botões. Entretanto, para este ou outras imagens nos Repouso Construtivos, o condutor da experiência deve não só se ater

às imagens, mas conhecer o sistema músculo esquelético e os princípios da abordagem *Ideokinesis*, para que as imagens sugeridas provoquem os percursos desejados. Para as próximas etapas dessa pesquisa de mestrado, pretendo aprofundar ainda mais as linhas do terno e, a partir deste trabalho, trazer detalhadamente as repercussões tratadas na preparação e também criativamente para o trabalho cênico.

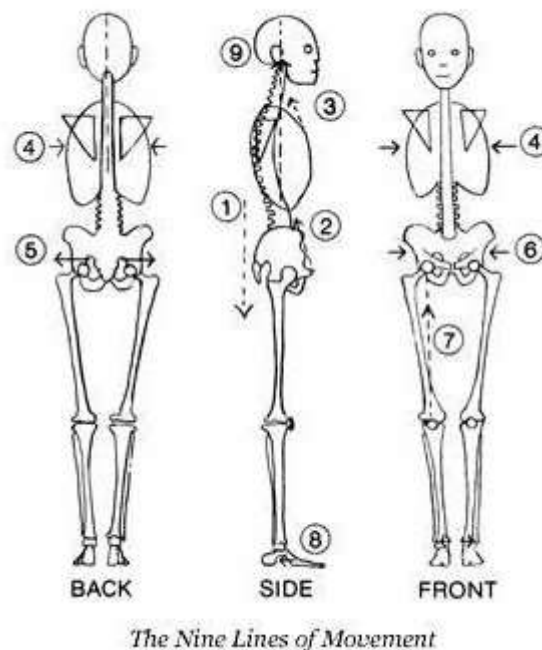


Fig. 1. Nove linhas de movimento de Lulu Sweigard. Fonte:

<https://rachelvogel.files.wordpress.com/2012/02/screen-shot-2012-02-12-at-7-54-39-pm.png>

Para todos verem: Imagem das 9 linhas de movimento. Para demonstrar os pontos que ligam as 9 linhas, a imagem traz três esqueletos. O primeiro está de costas, trazendo duas linhas, a 4 e a 5, a qual a linha 4 aponta para a caixa torácica, indicando o movimento descendente das costelas, e a linha 5 a qual desenha uma seta do osso sacro para fora lateralmente, indicando a intenção de afastar essa região. No segundo esqueleto, posicionado lateralmente, apresenta-se 5 linhas: a linha 1, que indica a intenção de alongar a coluna para baixo; a linha 2 que procura aproximar a frente da pelve com a décima segunda vértebra torácica; linha 3, que inicia na parte superior do osso esterno até a primeira vértebra cervical da coluna; a linha 8, localizada no pé, vai do hálux até o osso calcâneo; e a linha 9, indica um alongamento da coluna, da cabeça ao cóccix. No terceiro e último esqueleto, posicionado de frente, aparece novamente a linha 4 apontando para a caixa torácica; a linha 6, com as flechas apontadas para a pelve, indicando diminuir o espaço na frente da pelve; e a 7ª linha, a qual tem uma seta apontando do joelho para cima, indicando o alinhamento do osso fêmur.

2. O uso da imagem

No decorrer da pesquisa, algumas imagens surgiram com características que foram se especificando, até chegar na imagem do pulmão. Para a realização

dos ciclos de respiração, a imagem do pulmão foi bastante utilizada para visualizar as estruturas fisiológicas internas, como a pleura e o seu entorno de ossos e músculos. Adentrar nos pulmões trouxe a visão dos brônquios, bronquíolos e alvéolos como a ideia de uma rede imensa, em que suas conexões vão ficando mais finas e delicadas. Uma imagem significativa para os procedimentos que permite ser expandida para todo o corpo.

Esta visão trouxe associações, como a das árvores, presentes em nosso cotidiano e imaginário. Mas cada árvore é diferente, certo? O meu pulmão se tornou a metáfora de uma árvore especial, onde em sua estrutura os brônquios remetiam a seu tronco, e os bronquíolos a estruturas menores como galhos e as folhas.

Pesquisando sobre seus significados, a árvore é um símbolo utilizado tanto na cultura oriental, quanto na cultura ocidental. Miranda (2000) apresenta algumas simbologias da árvore relacionada ao corpo. Na tradição Judaica, o crescimento do corpo e da pessoa é comparado ao crescimento da árvore das vidas. A árvore das vidas é apresentada como fonte da sabedoria, caminho da experiência e da experiência do interior. Já na tradição judeu-cristã, possui a imagem da árvore plantada no centro do jardim do Éden, colocada como a reunião de toda iluminação para compreensão do corpo e sua verticalização e ascensão a Deus.

A simbologia da árvore é uma das mais difusas em todas as culturas. Ela representa a vida em perpétua evolução e em ascensão rumo aos céus. A árvore evoca a comunicação entre, de um lado, as realidades cósmicas, subterrâneas e terrestres e, de outro, as celestes ou aéreas. A árvore é um símbolo do caminho ascensional entre o visível e o invisível, um lugar da manifestação do divino (MIRANDA, 2000, p. 36).

Jung (1875-1961) também coloca a árvore como um representativo geral de um aspecto do símbolo do si-mesmo quando se refere a questão do crescimento. No livro “Estudos Alquímicos” (2002), o autor apresenta o arquetípico da árvore como um símbolo que sofre desenvolvimento com o tempo, principalmente no cerne do seu sentido, e indica aspectos de sua significação:

As associações mais frequentes no que diz respeito à árvores são: o crescimento, a vida, o desdobramento da forma sob o ponto de vista físico e espiritual, o desenvolvimento, o crescimento de baixo para cima e vice-versa, o aspecto materno (proteção, sombra, fronde, frutos comestíveis, fonte de vida, firmeza, duração, enraizamento e também impossibilidade de mudar de lugar), idade, personalidade e finalmente morte e renascimento (JUNG, 2002, p. 265-266).

Segundo Wohlleben (2017) a árvore é sinônimo de equilíbrio, realizando

Segundo Wohlleben (2017) a árvore é sinônimo de equilíbrio, realizando

trocas para seu crescimento, integrando e gerenciando o ambiente compartilhado com outras árvores. Na pesquisa, a figura da árvore cresceu e passou a ocupar todo o meu corpo, estabelecendo uma conexão vital entre respiração, movimento e equilíbrio. As folhas vivas, a estabilidade do tronco foram as primeiras informações que chamaram mais atenção. A cor verde acolhe, o tronco mostra a estrutura de sustentação e condução, uma imediata metáfora do meu próprio torso. Ele precisava se alicerçar, estar pronto para deixar livre os membros para mexer. Logo, antes da pesquisa ir adiante, sabia que a minha árvore do pulmão necessitava ser entendida e desenvolvida.

Pelo percurso que a pesquisa já tinha desenhado até então, a possibilidade de agregar a imagem da árvore às movimentações que estavam em percurso, foi assumir um processo já iniciado mas que poderia ser melhor explorado. Assim, como provocação sugerida pela orientadora e também pela abordagem da *Ideokinesis*, começo o trabalho corporal pelas imagens, texturas, sensações que a árvore me oferece.

É pela imagem da árvore que vem o estímulo para a criação, pela poésis que "então seria o impulso do espírito humano para criar algo a partir da imaginação e dos sentimentos" («Etimologia - Origem e Conceito», 2019)². Ela é imagem agente, passível de criar uma percurso funcional para esta pesquisa, desde acomodar a relação entre prática/teoria e até uma simbologia capaz de elucidar a função dos pulmões. Deste modo, esta seria a oportunidade de ampliar e aprofundar outras questões relacionadas a esta simbólica imagem. Entre várias possibilidades, como apresentada anteriormente, eu escolhi a leitura do livro “A vida secreta das árvores” (2017) de Peter Wohlleben, para provocações e embasamento poético do trabalho. O autor apresenta as árvores como seres sociais. Inseridos em contexto, em que diversos organismos contribuem ou dificultam o seu crescimento e a sua continuidade. Seres que necessitam da sua individualidade ou que não conseguem sobreviver, se não estiverem em coletivo. O autor nos conta sobre as lutas de suas bordas e raízes, ao longo de séculos, para continuar sua permanência.

² Consultado em 24 de fevereiro de 2022.



Fig. 2. Capa do livro “A vida secreta das árvores”, de Peter Wohlleben. Imagem de Briana Garelli.
Fonte: <https://c5s9i6d5.stackpathcdn.com/wp-content/uploads/2019/03/VIDA-SECRETA-DAS-ARVORES.png>

Para todos verem: Desenho de três árvores, sendo a do meio a maior delas. As árvores têm troncos escuros, com bastante galhos e muitas pequenas folhas, que sobrepostas, ficam com a cor verde mais escura. Suas raízes são numerosas e esparramadas. Para diferenciar a parte de cima com a de baixo da terra, tem o desenho de uma superfície com uma vegetação rasteira.

Não foi difícil, ao ler o livro, estabelecer uma relação entre o desenvolvimento das árvores e o meu próprio. Afinal, neste processo de investigação e estudos percebo que meu corpo está em um contexto, onde a empenho atual é para continuar crescendo, principalmente na proposta de conhecer minha estrutura interior, para que ela, ao ser ainda pouco conhecida por mim, não seja um fator incômodo ou um desafio para meu desenvolvimento pessoal e artístico. Nos laboratórios estou atenta e procuro me adaptar às mudanças enquanto ocorrem, como as árvores cuidam das relações que se estabelecem com os fungos e vírus que as cercam. Acredito que minha escolha por observar as árvores não tenha sido aleatória, pois vi-me espelhando em semelhanças.

O conteúdo do livro utilizado como apoio para adentrar ainda mais o universo das árvores me deixou fascinada, principalmente pela sabedoria e organização apresentadas pelas árvores para sobreviverem e viverem bem em comunidade. O que comecei a compreender a respeito das raízes, isto é, como elas atuam em relação ao solo, trouxe imediata e clara conexão com meus pés e pernas. Movida pelo significado e importância que as árvores têm em nossas vidas, eu compreendi que ao estudar suas estruturas, observar o modo como crescem, a região geográfica onde mais se adaptam, como reagem os infortúnios da natureza e sua fantástica capacidade de viver em comunidade sem perder suas próprias características, seria um percurso interessante para explorar nos laboratórios. Não é

uma questão somente de abordar o assunto poeticamente, mas aprender como elas respiram em diferentes condições. Comecei a me interessar muito por conhecer e compreender como as raízes das árvores as ajudavam, como elas desenvolviam uma base de apoio tanto para sustentá-las na adversidade quanto no auge de seu florescimento.

Uma parte fundamental da estrutura não é vista por nós, pois está organizada em rede abaixo da terra, onde realiza processos fisiológicos fundamentais para que todo o tronco e folhas vivam e fiquem fortes para sustentar por anos suas funções e sua beleza. Assim, como similaridade de imagem, as pernas ganham uma prioridade de movimentação e uma questão para ser trabalhada esteticamente na composição: como dar visibilidade para algo que está e fica embaixo da terra?

No fim, a árvore forma um tronco curto, grosso e totalmente coberto pela copa. Já casos extremos de espécimes de parque que parecem ser apenas uma enorme copa. Sua raízes penetram menos de 50 centímetros no solo compacto e quase não oferecem sustentação, uma situação arriscada para espécimes de tamanho normal, que ficariam instáveis. Numa floresta antiga, em que as raízes são profundas, o centro de gravidade da sequoia é baixo. Por isso, ela não perde o equilíbrio facilmente durante uma tempestade e é bastante estável (WOHLLEBEN, 2017, p. 156).

Olhando para a imagem da árvore, penso na possibilidade de inversão das raízes com seus galhos ou a uma mesma estrutura, quase como uma imagem refletida pela água de um lago ou um espelho, ao qual me proporciona a imagem da árvore invertida. Jung (2002) coloca a citação de Blasius Vigenereus que apresenta a base de toda a estrutura inferior fixada no alto e que o ponto mais alto da árvore está na parte de baixo, como a inversão da estrutura da árvore. Decido inverter a árvore, e assim, inverter o corpo: as pernas precisam estar em um plano alto. O desafio tem sido então, a pesquisa de como alcançar, e observar, o que provoca a inversão do corpo no espaço.

As ilustrações alquímicas que representam a opus como uma árvore e suas fases como folhas trazem à mente a idéia hindu da libertação pelo “saber”, isto é, pela aquisição do conhecimento depositado no Veda. Na Índia, a árvore brota do alto para baixo; na alquimia, pelo contrário, ela cresce (pelo menos nas representações) de baixo para cima, se acreditarmos na imagem nas imagens da Pretiosa Margarita Novella de 1546, analogamente à forma dos aspargos. O impulso impressionante dos tenros aspargos para o alto descreve com efeito nitidamente o crescimento interior dos conteúdos antes inconscientes, que passam para a consciência. Nos dois casos, tanto na psicologia oriental como na do Ocidente, trata-se de um processo vital e também de um processo de conhecimento ou de iluminação; pode-se sem

dúvida aprendê-lo mediante uma compreensão intelectual, sem que no entanto se deva confundi-la com ele (JUNG, 2002, p. 306).

A partir dessa escolha, que por não ser a posição natural, bípede e vertical do ser humano, eu preciso encontrar uma maneira de inverter o eixo do corpo e um modo que consiga permanecer ativa por algum tempo e, assim, ter uma estabilidade para explorar as movimentações nessas premissas. A inusitada troca da posição provocou diferentes percepções, sensações e pensamentos pelo corpo, ainda mais que os pulmões estavam muito perto do solo, sem tanta liberdade quase comprimidos, distinta da posição de pé. Como seria manter a vitalidade e a respiração funcional naquela posição?

Assim, como a exemplificação emergida durante o processo, a continuidade da pesquisa está em compartilhar o processo relacionando imagens e processo corporal, entrelaçar prática e teoria das somáticas, buscando desenvolver uma metodologia que dialogue a prática artística com a escrita acadêmica a partir do tema da respiração.

Referências

BEARLZ, E. B.; **Poética Ponderal da Montanha** uma proposta de sistematização composicional em dança. 2018. 164f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas), orientação Alice Stefânia Curi - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CHOREOGRAPHIC LAB. **Interventions into Practice as Research**, 2021. Página Interventions into Practice as Research. Disponível em: <https://www.choreographiclab.co.uk/interventions-into-practice-as-research/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CONZ, R. **Resquícios e rosas: as memórias na criação em dança contemporânea**. 2013. 141f. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena), orientação: Julia Ziviani Vitiello – Instituto de Artes – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.

HUXLEY, M. F. Matthias Alexander and Mabel Elsworth Todd: Proximities, practices and the psycho-physical. **Journal of Dance & Somatic Practices**, v. 3, p. 25-42, 2012. Disponível em: <https://www.ingentaconnect.com/contentone/intellect/jdsp/2012/00000003/f0020001/art00003>. Acesso em: ago. 2021.

JUNG, C. G. **Estudos Alquímicos**. Tradução de Dora Mariana R. Ferreira da Silva, Maria Luiza Appy. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIRANDA, E. E. **Corpo Território do Sagrado**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2000.

SWEIGARD, L. E. **Human movement potential: its ideokinetic facilitation**. New York, NY: Harper and Row, 1974.

WOHLLEBEN, P. **A vida secreta das árvores**. Tradução de Petê Rissati. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

Júlia Ferreira (IA/UNICAMP)

E-mail: juliaferreira140713@gmail.com

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Artes da Cena IA/Unicamp, Bolsista CAPES, Graduada em Dança pela Unicamp, Integrante do Grupo de Pesquisa Dançaberta- pesquisa, corpo e arte.

Julia Ziviani Vitiello (IA/UNICAMP)

E-mail: jziviani@unicamp.br

Profa. Titular do Instituto de Artes, Unicamp, Docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação Artes da Cena, Diretora do Grupo de pesquisa Dançaberta- pesquisa, corpo e arte.

2560

A magia astrossoma: o processo artístico somático astrológico

Luana Garcia (UFRJ)
Lígia Tourinho (UFRJ)

Comitê Temático Somática e Prática como Pesquisa em Dança

Resumo: Este artigo busca discutir a metodologia aplicada à pesquisa de mestrado da autora. Para tal, debate-se formas outras de gerar conhecimento acadêmico que não as formas de pesquisa quantitativa, qualitativa ou pesquisa prática. Trata-se da Prática como Pesquisa (PaR), que como tal não se visita e estuda sobre uma experiência artística, mas com ela, como sugere Ciane Fernandes e Diego Pizarro. Nesse processo, é possível perceber como há um mergulho dentro de si na prática artística, trazendo as experiências vividas para a vivência artística, tomando como base a metodologia somática Life Art/Process de Anna Halprin. Como aprofundamento metodológico somático, que busca viver artisticamente por meio de gestos, dança, performance, os aspectos identificados em uma forma mística de leitura da personalidade: a astrologia. Astrossoma une a somática como pesquisa artística com a astrologia, onde para alcançar discussões do acesso ao inconsciente a magia, tão polêmica no mundo acadêmico, é fortalecida com os atos psicomágicos de Alejandro Jodorowsky.

Palavras-chave: DANÇA. ASTROLOGIA. SOMÁTICA. ASTROSSOMA.

Abstract: This article seeks to discuss the methodology applied to the author's mastering research. To this end, other ways of generating academic knowledge are debated, diverse than the quantitative, qualitative or practical research forms. It is about Practice as Research (PaR), which as such is not a visit and a study about an artistic experience, but with it, as Ciane Fernandes and Diego Pizarro suggest. In this process, it is possible to notice how there is a dip within oneself in the artistic practice, bringing the lived experiences to the artistic experience, based on Anna Halprin's somatic Life Art/Process methodology. Like a somatic methodological deepening, which seeks to live artistically through gestures, dance, performance, the aspects identified in a mystical way of reading the personality: astrology. Astrossoma unites somatics as artistic research with astrology, where in order to reach discussions of access to the unconscious, magic, so controversial in the academic world, is strengthened with the psychomagical acts of Alejandro Jodorowsky.

Keywords: DANCE. ASTROLOGY. SOMATIC. ASTROSSOMA.

1. Autoconhecimento e a somática da cena

Em um mundo que está constantemente nos exigindo um afastamento de si (HANG, 2017), encontrar formas de estar em contato e ir de encontro a si

mesmo¹, é transgressor e político. Das diversas possibilidades desse encontro acontecer, destacamos duas: a somática e a prática artística. Ambas têm o contato e mergulho em si mesmo como pré-requisito para acontecer, e geram reverberações em outros momentos da vida. Reverberações essas, que possuem efeitos transformadores no modo hegemônico de operar socialmente. Tanto a somática quanto a cena, podem ser combinadas tornando-se uma ferramenta de autoconhecimento, é o que é proposto aqui.

No processo artístico o artista tem a oportunidade e possibilidade de olhar para si e se conhecer durante a criação. Seja ela guiada por um tema ou seguindo um roteiro, cada artista imprime um pedaço de si naquela obra. Ora, não é assim com todos os processos criativos? O artesão não imprime muito de si em cada peça que cria e produz? Um escritor não expõe o seu ponto de vista nas palavras, ainda que seja um relato cotidiano? Com o artista da cena não seria diferente. Ainda que a dramaturgia da obra tenha personagens com suas próprias histórias a serem contadas, o criador artista descobre em si mesmo potências que darão vida àquela narrativa, que imprimirão algo como uma assinatura ou uma impressão digital na obra.

Esse processo o modificará, o fará aprender algo sobre si mesmo que fará com que não mais seja o mesmo, pois criação artística é voltar a si mesmo e se colocar à prova de transformações de si mesmo (PIZARRO, 2020 e FERNANDES, 2018).

Em obras que não tem personagens ou histórias a serem contadas, que tem a própria vivência do artista como ponto de partida poético para a criação, a possibilidade de autoconhecimento é intensificada.

Os processos somáticos também têm essa característica. É sobre voltar às suas próprias raízes, sobre entender seu próprio chão tanto quanto onde se pisa e como se pisa. Fernandes (2018) fala do processo artístico e seu fundamento de autoconhecimento e sua importância no processo somático, como veremos mais à frente.

Na contemporaneidade tem surgido processos de criação artísticos somáticos, isto é, fazer, das próprias pulsões, conflitos e desejos, obra artística. Especialmente no meio acadêmico, essa tem sido uma das formas como os artistas

¹ Entendendo “si” como a constituição e o existir da corporeidade no mundo, o contexto social inserido e os próprios hábitos, traumas, vícios e zonas de conforto.

têm encontrado de inaugurar uma nova metodologia de pesquisa científica que coloca em destaque como meio e como obra o próprio artista e sua relação com o mundo e o outro: a Prática como Pesquisa (PaR²).

Diferente de coleta e análise de dados, a prática como pesquisa, coloca o processo artístico em um lugar diferente daquele que precisa gerar resultados ou comprová-los. Trata-se de uma vivência, de um foco na experiência (LARROSA, 2014), sem ter um lugar pré-concebido a que chegar, sem algo a ser analisado de fora. A prática como pesquisa não coloca o pesquisador como espectador ou analista de algo que está “fora” dele, pelo contrário, coloca o pesquisador como seu próprio objeto de pesquisa no momento em que a pesquisa está acontecendo, em gerúndio. Pesquisador pesquisando pesquisa.

Ela se assemelha a PesquisarCOM (KASTRUP; MORAES, 2010) que desfaz a fronteira entre pesquisador e pesquisado e constrói uma pesquisa em que ambos atuam para construí-la, num processo de vivência COM, ao invés de SOBRE.

Pesquisa SOBRE uma obra artística é bem diferente de pesquisa COM obra artística. Na primeira, há uma análise posterior da obra, uma visita a algo que já se encerrou, que já foi apresentado, finalizado. Pode-se incluir o processo de composição, mas a pesquisa SOBRE se dá depois do processo de criação e depois da apresentação da mesma. Na segunda, há uma construção da pesquisa durante o processo de criação e da apresentação da obra, como um processo cartográfico, em que se estuda na mesma medida em que se faz³. Podemos destacar a forma nominal verbal nesse modo de pesquisa: fazendo, estudando, sentindo, escrevendo, agindo, vivendo, pesquisando... verbos no gerúndio, sempre indicando continuidade do fazer, e não a finitude de algo dado ou pronto, como algo criado, usado, feito, apresentado, dançado. Assim, o interesse não é um processo artístico que ilustre um tema pesquisado teoricamente, não é tornar visível cenicamente teorias e referências bibliográficas. É viver as questões pulsantes cenicamente, fazendo da cena o espaço de pesquisa (e não um/qualquer espaço de pesquisa). A cena é o lugar de pesquisar, é o lugar do “vivendo” tanto quanto do “escrevendo”.

Há olhares para si que se abrem durante a criação, há entendimentos e fatores de si que são revelados, há algo que se entende em si mesmo enquanto está

² *Practice as Research.*

³ Mais sobre cartografia em: ESCÓCIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade.* Porto Alegre: editora Sulina, 2009.

criando. Podemos dizer que um processo artístico cênico somático é, além de outras coisas, uma ferramenta de autoconhecimento. Não que esse seja o objetivo principal, mas é uma consequência a qual não se pode fugir, pois é preciso olhar para si durante o processo.

O autoconhecimento se afigura importante tanto na formação quanto na prática atual do artista-pesquisador, propiciando-lhe redescobrir suas potencialidades e perceber como se está a transformar a cada dia. O que para nós é significativo tanto na Arte do Movimento quanto na Prática como Pesquisa é que ambos proporcionam esse autoconhecimento, e, ao mesmo tempo, só funcionam através dele (FERNANDES *et al.*, 2018, p. 5).

Das várias abordagens somáticas, que hoje existem, algumas têm afinidade com o fazer artístico e a dança. O BMC⁴ que se volta a um estudo minucioso dos órgãos e as constituições corporais, que tem várias reverberações terapêuticas na vida, faz parte do arcabouço de preparação corporal e estudo do movimento e da cena de várias figuras da dança, como Diego Pizarro em sua tese (2020), por exemplo. O sistema Laban/Bartenieff, que além das qualidades de movimento, o relaciona com o espaço, como bem destrinchado por Ciane Fernandes (2006). A metodologia somática Life Art/Process (LAP), criada por Anna Halprin⁵, tem uma consequência terapêutica também ao colher elementos de nossa própria história e vivendo-os artisticamente.

O estudo de si e o reconhecimento de aspectos que nos constituem, seja ele anatômico, físico, ou algo da psique que mora no inconsciente, essa simples anuência, muda a forma como agimos e existimos. Com toda a relevância do autoconhecimento, os momentos de olhar para si e se descobrir e estudar são preciosos e, como citado anteriormente, transgressores e políticos, pois eles produzem uma pausa e propõe uma forma diferente de viver da que a vida capitalista se dá e nos pressiona para ser. A valorização e a abertura de espaço para esses momentos se faz urgente e é uma oportunidade de investir na prática somática artística não só como ferramenta de autoconhecimento, mas como forma transgressora de viver.

Para essa pesquisa, o Life Art/Process é um exemplo de aplicação somática artística, onde, na cena, se pulsa aspectos próprios e pode ter uma

⁴ *Body-mind centering*SM, de Bonnie Bainbridge Cohen. Mais informações em: <https://www.bodymindcentering.com/>.

⁵ Mais em: <https://www.tamalpa.org/>.

consequência de transformação deles.

2. Life Art/Process e magia no acesso artístico do inconsciente

Life Art/Process (LAP) acolhe, reconhece e faz pulsar aspectos da vida na criação de arte, da cena. Nesse processo, há uma conexão interna que reverbera em si mesmo. Diversos elementos são usados no LAP, como a escrita automática, desenhos, falas, textos, relação com o outro ou não, e a dança. Em sua trajetória, Anna Halprin (1920-2021) buscava pesquisar a cena e muitas vezes foi interpretada como Dança Teatro. Suas criações, transgressoras para a época, abraçavam vários artistas na sala de ensaio, que era um deque em seu jardim, onde mais tarde se tornaria o Instituto Tamalpa⁶. Com forte conexão com a natureza em um sentido integrativo espinosista, como diz Deleuze (2002) "... uma Natureza que é ela própria um indivíduo variando de uma infinidade de maneiras" (p. 127), inclui nos corpos que se relacionam e se afetam essa Natureza, provocando as mudanças no meio assim como somos também provocados e nisso reverberações mundiais podem se dar, como na performance Planetary Dance⁷, repetida em várias regiões do mundo, com diferentes comunidades. Os efeitos terapêuticos ficavam cada vez mais claros. A vivência artística a partir de materiais colhidos nos processos de vida desencadeiam nessas consequências transformadoras, e por vezes até curativas, no caso dela mesma, onde se curou de Há algumas ferramentas que podem guiar um processo artístico de cura no LAP⁸, como o processo de 5 partes (identificação, confronto, liberação, mudança e crescimento); os 3 níveis de consciência e resposta (física, emocional e mental); a construção de mapa corporal; auto retrato dançado; rituais na natureza etc. Ressalto a ferramenta de processo psico-cinético-imaginário, que é feito em ciclos de dança, desenho e narrativa. A ordem dos ciclos no processo influencia e há vários desdobramentos possíveis que podem surgir no momento da ação, como a narrativa enquanto se dança, ou dançar os desenhos, entre outros. Essa ferramenta, segundo Jong (2020) e Daria Halprin (2003), é importante de ser realizada em sua completude do ciclo, pelo menos uma vez em um processo criativo, pois é um meio

⁶ Mais é encontrado no documentário biográfico de *Anna Halprin: Breath made visible*, dirigido por Ruedi Gerber, 2009.

⁷ HALPRIN, Anna. *Making Dances that matter: resources for community creativity*. Middletown: Wesleyan University Press, 2009.

⁸ JONG, Liesbeth. *Resource booklet Life Art Process: its tools in images and words*. Coppel: Colophon, 2020.

de acesso ao inconsciente que expõe as questões que pulsam por atenção e serão trabalhadas na cena: “Esse processo permite que recursos do inconsciente venham a superfície” (JONG, 2020, p. 14, tradução nossa)⁹.

Como os atos psicomágicos de Jodorowsky (2009), em que há um acesso ao inconsciente por gestos e ações, que podem incluir desenho, escrita, performance, relações diversas com o entorno “Então eu percebi que, para o inconsciente, os objetos que trazemos conosco, assim como os que estão à nossa volta, fazem parte de sua linguagem. (JODOROWSKY, 2009, p. 10). Jodorowsky receita¹⁰ a alguns sortudos sorteados visitantes de um Café em Paris, toda terça-feira, atos que parecem cotidianos ou surrealistas (o que é cabível para um artista surrealista como ele), mas que ele mesmo sabe que irá acessar algum hábito ou trauma no inconsciente da pessoa e isso a fará mudar a forma de agir, usando o inconsciente e não o consciente. Ele identifica esses hábitos e traumas quando joga Tarô¹¹ com a pessoa. A leitura do simbolismo das cartas, junto a conversa, contém uma pitada de misticismo que acessa a subjetividade de Jodorowsky, da pessoa e da relação entre os dois. Assim, Jodorowsky convoca gestos de acesso ao inconsciente para tocar subjetividades em algo que ele nomeia de psicomagia.

Ele não se enquadra em terapias ou medicinas convencionais porque não usa ferramentas catalogadas por nenhuma instituição, ao contrário, a partir de seus estudos e trajetória, ele mais se relaciona com os curandeiros populares. A partir das cartas do Tarô, ele estabelece uma relação profunda, que vai para além do que é superficialmente aparente, dando a pessoa não só uma consciência maior de si mesmo, como uma mudança, ou até mesmo uma cura, a traumas que resultam em características e hábitos particulares. Porque quando ele vai direto ao inconsciente sugerindo gestos surrealistas, ele atinge algo a mais que faz parte da constituição da questão, e há um movimento que antecede o consciente, como estudado por José Gil:

⁹ No original: “*This process allows resources from the unconscious to surface*”.

¹⁰ O próprio Alejandro Jodorowsky utiliza essa palavra ao se referir às sugestões que faz às pessoas que voluntariamente se sentam na sua mesa para o jogo de Tarô no Café La Promenade. Trata-se de um jogo de palavras usadas pelos curandeiros populares e a medicina tradicional.

¹¹ Trata-se de um baralho com 78 arcanos. Utilizado para leituras simbólicas do interior humano, onde os desenhos dos arcanos e a ordem de retirada das cartas do baralho embaralhado, podem responder perguntas e revelar camadas profundas da psique. Jodorowsky trabalha com o tarô de Marselha. Mais em: JODOROWSKY, Alejandro. Os caminhos do tarot. São Paulo: 1ª edição, Editora Chave, 2016.

Aquieto-me ao encontrar José Gil (1997), que afirma que o corpo tem uma função essencial na organização do inconsciente e que é através dos movimentos do inconsciente que o corpo age sobre a consciência (RIBEIRO, 2016, p. 20).

Então, assim como podemos encontrar em Jodorowsky pistas místicas para acionar mudanças e curas em nós, com o LAP, é na arte da cena que essa transformação se inicia. Na ferramenta de 5 partes, por exemplo, entre as partes de liberação, mudança e crescimento, há o momento de acionamento da transformação e a aplicação dela nos hábitos e no dia a dia, há um momento de “*shift*”, como um gatilho que se alcança ao se aprofundar artisticamente em si mesmo. Efeitos terapêuticos de gestos criados a partir de um jogo de tarô. Magia? Milagre? Talvez. Devemos estar mais atentos aos efeitos gerados ao invés de tentar definir um nome para esses efeitos.

De fato, na artesanaria das práticas somáticas, há espaço para a intuição e para a percepção profunda das trocas de energia entre as pessoas, e mudanças significativas são nítidas após um mergulho inusitado em nós mesmos; o que não quer dizer que houve um milagre, uma mágica ou qualquer ação sobrenatural. De tão esquecidas, as nuances do encontro conosco mesmo e com o mundo de forma simples e sincera – como perceber o ritmo respiratório, por exemplo –, quando emergem e trazem à tona sua potência negligenciada por anos a fio, acabam por nos surpreender milagrosamente (PIZARRO, 2020, p. 152).

Aqui, usaremos a palavra “magia”, nos baseando e fazendo viver Jodorowsky e a prática cênica ritual de Halprin. Mas se essa palavra ofende o meio acadêmico científico, podemos chamar de “transformações de subjetividades com inconsciente”.

Marie Close, artista Belga que trabalha com a metodologia Life Art/Process acrescenta uma pitada de psicomagia em seus processos de criação, fazendo com que os bailarinos não só vivam seus traumas, hábitos e questões na cena, mas que reverberem nele, há algo que se leva pra casa da sala de ensaio e do palco¹². Não que seja um processo fácil e simples, mas sua complexidade permite que os envolvidos se (re)conheçam na vivência cênica. Como afirma Lígia Tourinho ao falar sobre essa experiência de residência artística com Marie Close:

¹² Em 2019 fiz parte da Residência Artística dirigida por Marie Close intitulada: Fronteiras invisíveis - liminaridades em tempos de Balbúrdia, sob parceria com PPGDAN da UFRJ. Mais informações são encontradas em: SANTOS, B. Performance Fronteiras invisíveis: contemplações pós-coreográficas sobre a residência artística de criação e apresentações em contextos de liminaridades criativas. In: TOURINHO, L. Carnes vivas: dança, corpo e política. Salvador: Editora ANDA. 2020. p. 648-657.

O corpo que dança move e modifica o espaço. A reunião de um grupo, sua convivência corpo-a-corpo, co-criação e duração prolongada, são atos geradores de potências e novas possibilidades de existir e mover. (TOURINHO, 2020, p. 657).

Outros artistas usam e usavam essa metodologia somática de criar e reverberar em suas composições. Ciane Fernandes tem desenvolvido seus processos na universidade com a Prática como Pesquisa em seu grupo de pesquisa A-FETO da Universidade Federal da Bahia, com alunos dos cursos de artes da cena e dança, desenvolvendo a somática como criação em metodologia somático-performativa, como descrito em seu livro: *Dança Cristal: da Arte do Movimento à Abordagem Somático-Performativa*, 2018. Pina Bausch, como situado por Fernandes (2000) e Gil (2001) compunha com o material apresentado pelos próprios bailarinos, muitas vezes vindo de estímulos que ela oferecia relacionado a vida pessoal deles.

Se o seu trabalho [Pina Bausch] difere da terapia, é porque visa, antes do mais, fabricar uma performance artística, ainda que o seu método raie os modos de proceder terapêuticos. Atinge camadas profundas do inconsciente (e do inconsciente do corpo) dos seus bailarinos, mas recupera a energia com fins mais formais (GIL, 2001, p. 224).

Aqui, se bebe desses artistas e seus processos somáticos para a vivência de um processo somático único, também com uma pitada de magia (transformações de subjetividades com o inconsciente). A magia também é tema somático. Thomas Hanna, um dos principais pensadores da somática, enfatiza o conteúdo mágico que na Somática praticada por algumas mulheres existe:

A tecnologia que elas empregam apresenta curiosa semelhança com a antiga feitiçaria. Em contraste com os complicados diagnósticos e métodos terapêuticos da medicina científica, a terapia somática é baseada no empirismo direto. Da mesma forma que na dança moderna, seus praticantes são peritos em perceber. O diagnóstico é feito pelo olhar, pelo sentir e pelo ouvir. A cura é simples: às vezes, dá-se através da manipulação de músculos e membros; noutras, guiando a consciência das pessoas para específicas partes de seu corpo ou ensinando-lhes formas básicas de movimento e exercício (JOHNSON, 1990 *in* PIZARRO, 2020, p. 152).

Contudo, a Magia aqui utilizada não é o tarô. É também um conhecimento místico, e é também uma linguagem de leitura de mundo e seus acontecimentos: A astrologia.

3. Astrossoma

Das ferramentas usadas para o autoconhecimento, como o próprio Tarô, destacamos aqui a Astrologia. Trata-se de uma linguagem antiga, construindo mapa astral a partir do estudo dos planetas¹³ e suas posições¹⁴ e aspectos¹⁵ nas constelações do zodíaco¹⁶, em uma mandala que indica essas posições a partir do ponto de vista da Terra¹⁷. É possível construir várias mandalas diferentes, pois - astronomicamente - há movimentação constante planetária, e cada mandala possui uma forma de interpretação a partir da sua origem. A mandala do mapa natal parte do cálculo a partir da hora e local de nascimento de alguém, e é usada para entender várias camadas do ser humano, suas tendências, traumas, potências e em alguns casos, a probabilidade de acontecimento futuro. É possível produzir um mapa natal também de algo que nasce, como uma empresa, um relacionamento, uma cidade, como no exemplo a seguir, mapa da fundação da cidade do Rio de Janeiro segundo Mayara Lista para o livro de Alberto Mussa: *A biblioteca elementar*, 2018, encontrado na página 188:

¹³ Incluídos aqui os planetas do sistema solar: Mercúrio, Vênus, Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Netuno e Plutão (apesar de ser considerado planetóide para a astronomia). A astrologia também inclui o Sol, apesar de ser uma estrela, e a Lua, que é um satélite natural da Terra, nesse grupo de “planetas” do mapa astral.

¹⁴ As localizações com referência as chamadas casas zodiacais, que vão de 1 a 12, seguindo os signos do zodíaco.

¹⁵ São os ângulos formados entre as posições dos planetas no mapa: 60°, 120°, 90°, 180° e 0°.

¹⁶ Conjuntos de estrelas que levam nomes simbólicos: Áries, Touro, Gêmeos, Câncer, Leão, Virgem, Libra, Escorpião, Sagitário, Capricórnio, Aquário e Peixes.

¹⁷ ARROYO, Stephen. Astrologia, psicologia e os quatro elementos: uma abordagem astrológica ao nível da energia e seu uso nas artes de aconselhar e orientar. São Paulo: 2ª edição, Pensamento, 2013.

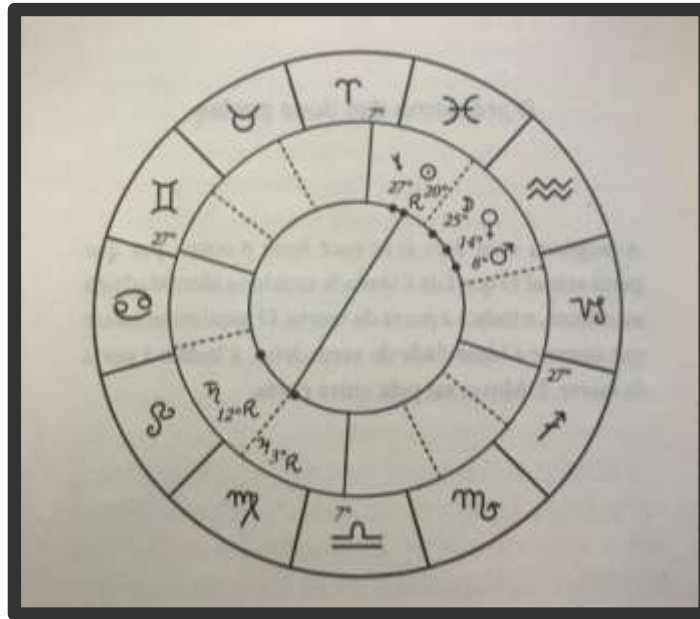


Fig. 1. Mapa Astral Natal da Fundação da cidade do Rio de Janeiro. Fonte: MUSSA, A. A biblioteca elementar. Rio de Janeiro: Record, 2018.

Para todos verem: Mandala contendo os símbolos dos signos do zodíaco em um círculo exterior separados por traços e símbolos dos planetas em círculo interior acompanhados por seus ângulos de localização. Um traço cruza a mandala marcando oposição do símbolo do sol e júpiter.

Então, a construção da mandala astrológica é uma potente ferramenta de entendimento e estudo aprofundado de algo ou alguém. Ela é uma linguagem de leitura de personalidades. Assim como o tarô, a astrologia possui simbologias e arquétipos nos mitos das constelações e planetas que revelarão detalhes profundos da personalidade e da psique humana. Como Áries e Marte, ambos deuses da guerra nas mitologias grega e romana; ou Netuno, o deus dos mares na mitologia romana; Vênus, a deusa do amor, na mitologia romana. As histórias desses deuses, os mitos de suas relações, constroem o entendimento das simbologias e arquétipos nos mapas astrais. Ela, a astrologia, não determina ou restringe alguém ou algo definindo-o, mas auxilia no entendimento das várias camadas que constituem a vida.

A astrologia oferece, como a religião e a filosofia, mais uma interpretação do que uma descrição da realidade. É uma interpretação que é fundamentalmente mais simbólica e imaginativa do que racional e descritiva. Como um sistema de crença, não é baseada no mundo objetivo físico, mas em um reino psicofísico de significado humano (MARSHALL, 2004, p. 399).

Então, apesar de se basear em algo visível como o céu, as estrelas e os planetas, ela conta histórias e metáforas para que possamos nos aproximar desses elementos. Ela se aproxima da forma mitopoética (MARSHALL, 2004) de pensar e

analisar o inconsciente coletivo. É essa forma mitopoética que faz com que a astrologia, o tarô e outras ferramentas que nos liguem com o imaginário e faça possível com que acessamos partes nossas que são silenciadas pela vida apressada e agitada que levamos no contexto atual. Estudar a si mesmo com a astrologia, não só provoca o autoconhecimento que aqui foi defendido, como nos aproxima dessa Natureza e Corpo (DELEUZE, 2002) indo de forma transgressora às demandas do século XXI (HANG, 2017).

No mapa astral, olhamos para nós mesmos, vemos nossa própria história e temos a oportunidade de fazer o “*shift*” de aproveitar as brechas que ali se mostram para construir novas possibilidades de ser e conviver. Como afirma Gudrum Buckhard (1992, p. 14, tradução nossa): “Trabalhando conscientemente em nossa própria história de vida nos faz desenvolver a capacidade de entender as histórias de vida

Contudo, o estudo do mapa astral de forma teórica, ainda que analítica, não basta. Ele não atinge camadas do inconsciente. Para isso, aqui é defendido que o processo artístico somático é exatamente essa ponte entre consciência e inconsciência que produz transformações em nosso cotidiano, em nossa vida. Assim como os atos psicomágicos de Jodorowsky, que há algo a ser feito que pode acessar o que foi identificado no tarô.

Aqui, buscando acessar essa identificação no meio astrológico, busca-se usar o processo artístico somático LAP, pois acredita-se que esse tripé de autoconhecimento pode ser uma potente ferramenta metodológica de criação e que gera conhecimento.

Não se trata de estímulo poético para a criação cênica, mas a vivência cênica como espaço de trabalho astrológico, a própria cena como ato psicomágico somático, um ato astrossomático.

Entendendo aqui que quando se fala de processo artístico se fala também de somática enquanto área de pesquisa. *Astros* se unem ao *Soma*, já que soma é um Eu-corporal (PIZARRO, 2020), é o próprio devir da corporeidade e da existência da vida, é o entendimento de si no mundo, e a Astrologia uma linguagem de leitura de si no mundo.

A partir disso, buscando a experiência, a vivência astrológica e somática na cena. Não há resultados esperados quanto a efetividade de um método e seus efeitos terapêuticos, não há um experimento de algo que pode ou não funcionar e se

tornar uma fórmula rígida para aplicar em específicas situações. Provocando apenas entender que conhecimentos são gerados na vivência psicomágica a partir de identificações astrológicas, ao viver astrossoma.

Proponho um tripé de autoconhecimento que age cirurgicamente no ser humano: a criação cênica, a somática como pesquisa e a interpretação astrológica.

Referências

ARROYO, S. **Astrologia, psicologia e os quatro elementos**: uma abordagem astrológica ao nível da energia e seu uso nas artes de aconselhar e orientar. 2 ed. São Paulo: Pensamento, 2013.

BURKHARD, G. **Taking Charge**: your life patterns and their meaning. First published 1992. Edinburgh: Floris Books, 3 printing, 2014.

DELEUZE, G. **Espinoza**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

ESCÓCIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

FERNANDES, C. **Dança cristal**: da arte do movimento à abordagem somático-performativa. Salvador: EDUFBA, 2018.

FERNANDES, C. **O corpo em movimento**: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: 2ª edição, Annablume editora, 2006.

FERNANDES, C. **Pina Bausch e o wuppertal dança-teatro**: repetição e transformação. São Paulo: 3ª edição, Annablume, 2017.

FERNANDES *et. al.* A arte do movimento na prática como pesquisa. *In*: CONGRESSO DA ABRACE, 10, 2018, Natal. **Anais [...]**, Belo Horizonte: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, v. 19, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view>

GIL, J. **Movimento Total**: o corpo e a dança. Lisboa: Relógio d'água editores, 2001.

HALPRIN, A. **Making Dances that matter**: Resources for community creativity. Middletown: Wesleyan University Press, 2009.

HANG, B. **Sociedade do cansaço**. 2ª edição ampliada - Petrópolis: Vozes, 2017.

JODOROWSKY, A. **Os caminhos do tarot**. 1ed. São Paulo: Chave, 2016.

JODOROWSKI, A. **Psicomagia**. São Paulo: Devir, 1ed., 2009.

JONG, L. **Resource booklet Life Art Process**: irs tools in images and words.

Coppell: colophon, 2020.

KASTRUP, V.; MORAES, M. (Orgs.). **Exercícios de ver e não ver**: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau Editora/FAPERJ, 2010.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica editora, 1 ed., 2014.

MARSHALL, P. **A astrologia no mundo**: uma visão histórica para entender melhor a personalidade humana. Rio de Janeiro: Nova era, 2006.

MUSSA, A. **A biblioteca elementar**. Rio de Janeiro: Record, 2018.

PIZARRO, D. **Anatomia corpoética em (de)composições**: três *corpus* de práxis somática em dança. 2020. 446 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32962>. Acesso em: 02 nov. 2021.

RIBEIRO, R. **Sensorial do corpo**: via régia ao inconsciente. Niterói: Eduff, 2016.

SANTOS, B. Performance Fronteiras invisíveis: contemplações pós-coreográficas sobre a residência artística de criação e apresentações em contextos de liminaridades criativas. *In*: TOURINHO, L. **Carnes vivas**: dança, corpo e política. Salvador: Editora ANDA, 2020. p. 648-657.

Luana Garcia (UFRJ)

E-mail: luana.danca.garcia@gmail.com

Luana é bacharela em Dança, astróloga e mestranda em Dança na UFRJ. Foi coordenadora do acervo midiateca do Centro Coreográfico da Cidade do Rio de Janeiro. Hoje, além de atuar na educação, pesquisa a arte da cena dança e astrologia.

Lígia Tourinho (PPGDan / DAC / UFRJ)

E-mail: ligiatourinho@eefd.ufrj.br

Artista do movimento e coreógrafa. Professora Associada do Departamento de Arte Corporal e do Programa de Pós-graduação em Dança da UFRJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Dramaturgias do Corpo (CNPQ/UFRJ). Doutora e Mestre em Artes (UNICAMP). Bacharela em Artes Cênicas (UNICAMP). Analista do Movimento Laban/Bartenieff (CMA/LIMS/NYC).

2573

A presença da ossatura como elemento constituinte na Metodologia Angel Vianna

Marcilio de Souza Vieira (UFRN)

Comitê Temático Somática e Prática como Pesquisa em Dança

Resumo: A Metodologia Angel Vianna educa considerando que primeiro é preciso saber que se tem um corpo e então considerar a biodiversidade dos corpos na sua experiência sensível e singular. Parto do objetivo de que é possível um processo em dança a partir da ossatura considerando compreender como esse princípio/fundamento da MAV para a conscientização do movimento na dança a partir de minhas experiências práticas com a MAV e suas reverberações na escrita acadêmica. O processo metodológico para a pesquisa parte da Fenomenologia, em particular de Merleau-Ponty (1960, 1991, 2000), como abordagem metodológica e atitude de pesquisa. Elejo como método a intercorporeidade que perpassa meu mundo vivido para dialogar com a escrita desse texto.

Palavras-chave: METODOLOGIA. ANGEL VIANNA. OSSO. MOVIMENTO.

Abstract: The Angel Vianna Methodology educates considering that first it is necessary to know that one has a body and then consider the biodiversity of bodies in their sensitive and singular experience. I start from the objective that a process in dance from the bones is possible, considering understanding how this principle/fundamental of MAV for the awareness of movement in dance from my practical experiences with MAV and its reverberations in academic writing. The methodological process for the research starts from Phenomenology, in particular from Merleau-Ponty (1960, 1991, 2000), as a methodological approach and research attitude. I choose the intercorporeity that permeates my lived world as a method to dialogue with the writing of this text.

Keywords: ANGEL VIANNA. METHODOLOGY. BONE. MOVEMENT.

1. Breve introdução

O desejo de escrever sobre a presença da ossatura na Metodologia Angel Vianna me acompanha desde que iniciei o curso Conscientização do Movimento e Jogos Corporais/Metodologia Angel Vianna. Embora saiba que muito já foi escrito sobre essa personalidade Angel Viana e sua metodologia não encontrei escritos que tratassem diretamente de seus princípios/fundamentos (pele, osso, articulações); estes estão diluídos nessas escritas e muitas vezes, para um leitor desatento possa passar despercebido tais princípios/fundamentos. O desejo veio também da práxis com a Metodologia e da compreensão desses princípios/fundamentos, em particular

2574

como reproduzindo esse osso através de desenhos (figura 1). Tal percepção na Metodologia é singular a cada indivíduo e cada um ao tocar-se (re)descobre partes ósseas que muitas vezes passam despercebidas no cotidiano. Ao tocarmos um osso, a sensação tátil é ressaltada através do registro de sua forma, de sua textura, de seu volume e de sua consistência. Esta experiência pode ser realizada, como aponta Teixeira (2008) e por mim vivenciada com a Metodologia Angel Vianna, com um osso de cadáver ou peça sintética e com o próprio osso em áreas fáceis de serem tocadas provocando um dos processos de construção da imagem do corpo que segundo Schilder (1994) se dá pelo toque.

Para a sinalização do osso na abordagem pedagógica do trabalho corporal da Metodologia Angel Vianna, primeiro apresenta-se o osso, não pela figura e sim pela presença, a exemplo de um osso de cadáver ou de uma peça sintética; depois introduz o conhecimento anatômico do segmento ou parte do corpo referida, para que possa ser reconhecida no próprio corpo do aluno. O objetivo, segundo Teixeira (2008, p. 33-34) “[...] é oferecer a percepção do que está sendo mostrado reconhecendo, assim, a forma, o tamanho e a mobilidade possível do segmento dentro de cada aluno, em si mesmo, para que a referência visual no atlas ou no cadáver seja inferida juntamente com o referido”.

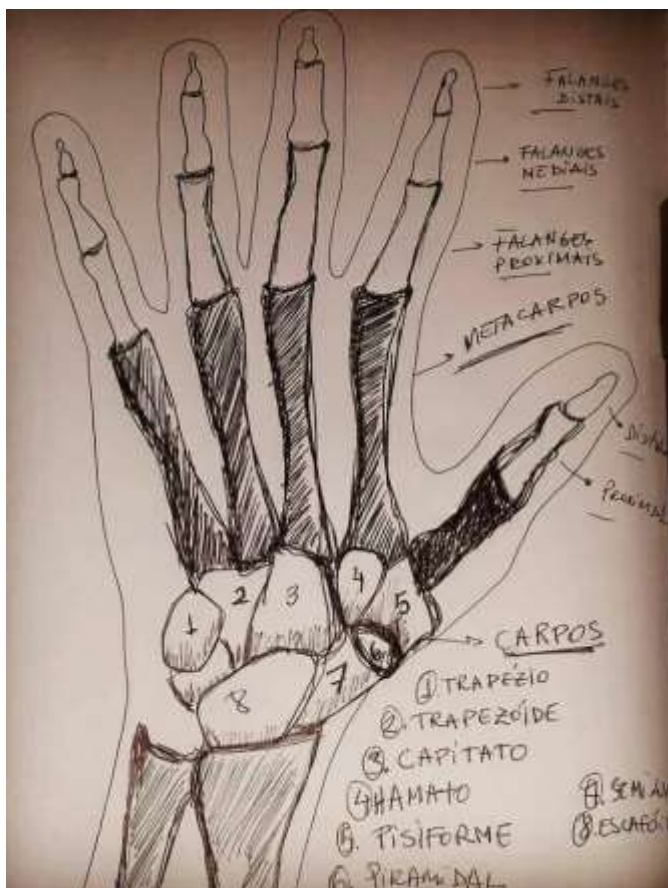


Fig. 1. Representação da ossatura da mão feito por Tatiana Félix. Fonte: arquivo pessoal de Tatiana Félix, janeiro de 2020.

Para todos verem: Imagem de uma mão desenhada em caneta preta descrevendo a ossatura de carpos, metacarpos e falanges.

A experiência do desenho se deu em uma das aulas em que fomos provocados para a sensibilização da ossatura da mão ao mesmo tempo que (re)conhecíamos esses ossos em sua estrutura, volume e textura e permitíamos recriá-lo no formato de desenho e de outros materiais que dessem a ver essa mão percebida no formato de desenho e outras formas possíveis de a representar.

A técnica do desenho da figura humana ou parte dessa figura, constitui um instrumento (teste) em que é possível compreender o estado proprioceptivo inicial do indivíduo e sua condição após algumas aulas. O que indica que a consciência corporal não está dada, mas vai se constituindo ao longo de um processo e que este processo é de responsabilidade do profissional ao planejar a ação pedagógica com este fim. Essa técnica na Metodologia Angel Vianna advém dos estudos dos Vianna com a Eutonia e que depois de estudada e familiarizada foi-se constituindo como uma das maneiras do indivíduo (re)conhecer seu corpo ou

Fomos solicitados por uma das professoras a exercitar o desenho da mão atribuindo-lhes características próprias; também foi requerido experimentar essa feitura da mão em outros materiais a exemplo da argila. Nessa tessitura do fazer nossa própria mão com outro material levou-nos a história de dança e de vida de Angel Vianna considerando a trajetória/memória dos Vianna como um pensamento em movimento. Em uma das aulas foi-nos exposto um recorte dessa trajetória e dentro desse recorte temporal o trabalho de esculpir de Angel Vianna quando ela teve aula de escultura com o pintor Alberto da Veiga Guignard na Escola de Belas-Artes de Minas Gerais. ¹Aliado a esse movimento da escultura, as aulas de Anatomia, Fisiologia e Cinesiologia na Faculdade de Odontologia que ela frequentou em Belo Horizonte, além dos estudos de piano com o italiano Francisco Masferrer (TAVARES, 2009).

Tal experiência em nós provocada, aliada a esse recorte temporal da vida da mentora da Metodologia interfaceados pela interdisciplinaridade entre História/Memória, Trabalho Corporal na Metodologia Angel Vianna e vivência prática nos faz compreender essa Metodologia como o lugar de observar o outro, do toque, da manipulação de toda a textura do corpo a partir da ossatura, da pele e das articulações. Esse lugar do ver e do tocar compreende a nossa intercorporeidade provocada nessa Metodologia como essa aderência carnal que nos ata, estabelecendo relações entre corpos que usam os sentidos não apenas para agir por si só, mas para agir coletivamente. Criamos dessa maneira, horizontes de convivências por meio de relações intercorpóreas.

Como experiência prática, para além do desenho, trabalhamos o peso de um objeto em uma das mãos: levantamo-la do solo até o punho sem perder a interconexão com o objeto; esse objeto foi pressionado e despressionado lentamente, assim como foi tocado com as pontas de cada dedo. Outras experiências, que parece banal para o cotidiano, foi sustentar a mão e deixa-la despencar com a gravidade; ou ainda, em decúbito lateral traze-la pelo lado do corpo até que o braço estivesse no nível alto e fazer o caminho de volta até que a mão se posicionasse no lado das costas. A experiência foi repetida outras vezes com o mesmo lado e depois com o outro. Nessa seção trabalhamos com a ossatura

¹ A anatomia na Metodologia Angel Vianna é uma referência, ela não define como o corpo tem que ser ou deve ser, é sempre uma referência, visto que cada pessoa tem a sua condição anatômica e que se organiza corporalmente.

da mão, com as pregas das articulações, com o tecido conjuntivo e com improvisações a partir da ossatura da mão criando possibilidades de deslocamentos com toques ora na barra de dança, ora na parede para sentir o peso dessa mão em relação ao corpo como um todo. Fomos experienciando esse deslocamento tocando na mão do outro e descobrindo possibilidades de deslocamento do peso com o contrapeso do corpo do outro.

A experiência citada anteriormente corrobora com o pensamento de Teixeira (2008) quando diz que a estrutura ou arcabouço ósseo na Metodologia Angel Vianna é dirigido para a observação tanto visual quanto tátil dos ossos, para que através dessa informação se interiorize a percepção da estrutura e conduza o movimento pelo osso. Em todas as aulas da disciplina Metodologia do Trabalho Corporal em Angel Vianna (MTCAV) as experiências vivenciadas com a ossatura nos levavam a sensibilização óssea para a partir dessa sensibilização possibilitar o trabalho criativo em dança.

Tal trabalho criativo em dança a partir da improvisação reporta-nos a experimentação a partir da ossatura de uma das partes do corpo a encontrar micro movimentos nessa parte corporal e ir ampliando essa movimentação até passar para o todo do corpo. Nesse trabalho, experienciado com a improvisação, o espaço é utilizado para a ampliação do gesto dançado, explorando movimentações, saindo do nível baixo, passando pelo nível médio até chegar no nível alto explorando esse gesto dançado com uma das partes do corpo. Tal géstica partia sempre do movimento micro para o macro e do macro para o micro fazendo o caminho de volta até está no nível baixo.

No solo, com a atenção para si, para o outro e para o espaço foi explorado movimentos com a coluna cervical, que passou esse movimento para a coluna torácica e deu continuidade com a coluna lombar. As repetições eram sempre numa crescente com a intensão de sair do nível baixo e chegar no nível alto fazendo a improvisação de movimentos com a coluna vertebral (re)conhecendo o processo de mover-se a partir dessa parte do corpo sem perder a qualidade de movimento. A intensão dessa improvisação era a sensibilização óssea da coluna vertebral em diálogo com o espaço, consigo e com o outro, corroborando com o pensamento de Teixeira (2008) quando trata da sensibilização óssea. A autora citada diz que,

A sensibilização dos ossos – considerando que são envolvidos por uma membrana fibrosa/periósteo – ocorre por meio de contatos com objetos, superfícies e pelo micro estiramento. É na relação estabelecida pelo contato do osso com um objeto, seja ele consistente ou maleável, que a pele do osso (periósteo) é estimulada, tanto pela ativação do apoio ósseo quanto pelo próprio atrito provocado pelo contato. Pode ocorrer também a relação entre o próprio corpo, por exemplo: dorso ou palma da mão com os ísquios ou vice-versa, ou com outro corpo (costas com costas) (TEIXEIRA, 2008, p. 32).

Quando o movimento é dirigido pelos ossos, a ação ocorre mais internamente e a musculatura age em consequência, propiciando o uso da força necessária sem esforço e com a máxima eficiência. Ao adquirirmos uma clara sensação do volume do osso, todos os músculos ligados a ele obtêm um tônus mais equilibrado. Conhecer a direção dos ossos permite corrigir as alterações causadas pelo mau uso do corpo, reorganizando a musculatura e possibilitando a liberação de energias represadas.

A descoberta de que a estrutura do corpo é composta por ossos e o fato de poder manipulá-los, perceber o movimento que nasce do estímulo deles, faz perceber a materialidade corpórea e também coloca o corpo em contato com a materialidade do espaço por meio dos apoios no chão. No trabalho da Metodologia Angel Vianna as relações que se estabelecem entre espaço e corpo são concretas, o que já propõe uma abertura para o estado de presença.

Esse estado de presença é uma constante na Metodologia uma vez que vamos percebendo nosso corpo e o corpo do outro pelo toque, pela visão e audição. Essa presença se dá no corpo vivo, pulsante que valoriza o enrolar e desenrolar da coluna vertebral, com a flexão e extensão das pernas, com o reconhecimento do corpo a partir da pelve que se liga à coluna através do osso sacro; a coluna é formada por vértebras que se “empilham” e sustentam a cabeça que se projeta no espaço acima dela; ligadas a algumas vértebras estão, ainda, as costelas que se unem ao osso esterno acima do osso do púbis e sustentam a cintura escapular (clavículas, acrômios, escápulas) de onde “pendem” os braços, antebraços e mãos (úmeros, rádios, ulnas e ossos do carpo, metacarpo e falanges). Toda essa ossatura é ressaltada pela importância das junções dessas estruturas ósseas, as articulações, que possuem espaço e fluidez, permitindo a mobilidade.

Mobilidade essa que se dá por essa fluidez das articulações e pela pele que brinca com o espaço, com o outro, consigo próprio através dos Jogos Corporais muito caro à Metodologia Angel Vianna. Nesse jogo os corpos se interconectam pela

presença ao tocar, por exemplo a mão do outro e entrecruzá-las elevando-as para cima até que elas se soltem ou quando em dupla o corpo do outro vai sendo dobrado até que a cabeça fique pendurada e a partir dessa posição o parceiro inicia a tapotagem do sacro para a coluna cervical. O corpo do outro é retornado a sua posição bípede e há o toque dos ossos do crânio por trás da orelha, por exemplo, estimulando a um caminhar ainda com o toque do outro e depois essa caminhada ganha o espaço sendo seguida pelo olhar do outro. Todo esse estado de presença é para que as pessoas em jogo possam também perceber sua imagem corporal através da pele que se apoia nos fêmures e estes, por sua vez, se apoiam nas tíbias e fíbulas, ossos das pernas, estas se apoiando no tálus e nos demais ossos dos pés (tarso, metatarso, falanges e calcâneos) que enfim criam a base e se enraízam para além do chão.

O jogo pode ser transformado em dança quando caminhamos no espaço explorando o tempo e usando a atenção para as articulações coxofemoral ou a partir de pontos de apoio dos pés criar linhas (do maléolo até os ombros) que atravessam o corpo a partir das transferências desses pontos de apoio e peso. A partir dessas linhas e pontos de apoio, por exemplo aliados ao caminhar, o gesto/movimento ganha o espaço através da improvisação que alicerça esse jogo no dançar.

Por possuir um caráter lúdico, o jogo corporal pressupõe a relação, tanto comigo mesmo (a), como com o (a) outro (a), proporcionando o autoconhecimento e a autonomia, pelo processo da auto investigação, o que também lhe confere uma dimensão política, pois pressupõe-se que o sujeito se encontra atuante dentro desse processo (ALMEIDA, 2016).

Com uma ampla gama de exercícios e propostas de pesquisa do corpo em sua potência perceptiva, enfatiza-se o reconhecimento da nossa estrutura interna (esquema musculoesquelético), da ocupação espacial de cada segmento ósseo, da projeção e alinhamento dos planos do corpo no espaço e do comportamento do nosso “recheio”, como diz Angel, referindo-se a tudo o que há no espaço entre os ossos e a pele.

Pela ossatura o corpo é convocado a pressionar, a espreguiçar no chão ou bípede, a mover-se nos níveis (baixo, médio e alto). Pela ossatura somos convidados a percepção da qualidade do movimento remetido ao aprendizado anatômico ao reconhecer a parte do corpo que move, como essa parte funciona no movimento e como o todo corporal está comprometido com as partes. Nesse

sentido, a parte específica do corpo que é sensibilizado e ativado, a exemplo de uma ossatura dos membros inferiores, tem o intuito de interiorizar a dimensão dessa parte e poder, assim, adquirir uma condução leve e suave do movimento.

Teixeira (2008) vai dizer que uma das formas para que isso aconteça é propor a sensação/percepção do osso até a pele, áreas de aquisição da imagem corporal, assim como da propriocepção. Via escuta do corpo, os ossos, assim como a pele, os músculos, a respiração e a sensibilização provocam e promove o encontro de cada pessoa com o seu ser sensível, replicando a necessidade do cuidado de si.

Para essa sensação/percepção do osso a imagem corporal², assim como o esquema corporal são de grande importância na Metodologia. Destarte, a tomada de consciência do corpo ou de uma das suas partes faz com que o aluno entre em contato com o seu corpo, sua intercorporeidade, percebendo como está, qual sua posição, em que espaço se encontra na sala, o que seu corpo deseja. Assim, seu esquema corporal vai se organizando, deixando seu corpo ir se adequando ao comando do professor/instrutor, mas sem copiar um modelo pré-estabelecido.

Por meio de sua imagem corporal os ossos, assim como a pele e os músculos vão se assentando no solo ou se organizando com o apoio de um objeto como bola de tênis ou caule de bambu, por exemplo. Sobre esquema corporal corroboramos com o pensamento de Merleau-Ponty (1999) que considera o esquema corporal como sendo um resumo de nossa experiência corporal, envolvendo a propriocepção, a localização de estímulos em partes do nosso corpo, o arco reflexo, o balanço dos movimentos realizados e as impressões cinestésicas. Para o filósofo citado, o esquema corporal não é apenas o resíduo da cinestesia, ele é a base que nos orienta por meio de uma espécie de síntese intersensorial que permite a comunicação entre os sentidos, o movimento e as ações realizadas no espaço e tempo, registradas em nossos sistemas aferentes e eferentes. Nesse sentido, a Metodologia Angel Viana por meio do volume do corpo, que é a nossa pele, da liberdade, flexibilidade e maleabilidade corporal, que se relacionam com nossas articulações e da forma do corpo, compreendida pelos nossos ossos, dão a ver nosso esquema corporal.

Essa sensação/percepção do osso provoca, pela imagem e esquema corporal, uma atenção dirigida, um mapeamento da parte corporal ativada

² Essa sensação/percepção pela imagem corporal advém dos estudos da propositora dessa Metodologia da Eutonia.

interfaceada por espreguiçamentos e alongamentos com o intuito de liberar as tensões e acionar o corpo presente. Nesse sentido, Araújo (2020, p. 408-409) vai dizer que por meio de um comando firme e objetivo ocorre, gradativamente, um relaxamento atento, mas não abandonado do corpo, onde a pessoa, deitada no chão, realiza uma verificação minuciosa de cada segmento corporal.

Nesse contexto, movimentar-se através da percepção dos apoios dos ossos no chão ajuda, como diz Mele (2019, p. 6) a descobrir novas possibilidades e qualidades de movimento a partir do osso, mas, principalmente, “[...] permite perceber que para poder deslocar com mais eficiência é necessário ceder, entregar o peso, sair do controle, conectar o movimento e o pensamento sem hierarquias”.

De maneira análoga, sobre essa sensação/percepção corporal, partindo da ossatura, Trajano (2011, p. 20) vai dizer que,

A partir do momento em que a consciência de ossos e pele vai sendo aprimorada, por meio de exercícios de auto-contato e pesquisa de movimento, a relação com a organização tônica do corpo muda, produzindo alterações de comportamento. Conseqüentemente, o trabalho sobre o corpo ganha amplitude e novos contornos, demonstrando que a parte mecânica do movimento não está dissociada da vida psicológica do sujeito.

Nesse sentido, há pela Metodologia Angel Vianna uma conscientização do movimento cuja principal função é direcionar através de estímulos diretos, esse autoconhecimento para que cada um descubra, por si só, todas as suas possibilidades de movimento. O procedimento para o movimento, qualquer que seja ele, conforme Teixeira (2009), é conduzido e orientado pelo toque, isto é, “[...] por uma mão mais experiente que sabe reverberar no corpo do outro a comunicação da diretriz que está sendo trabalhada. [...] além do uso do toque, se utiliza a fala como orientação. [...] foco nas direções ósseas [...]” (idem, p. 41). Sendo assim, na pesquisa de movimento orientado, o professor propõe um movimento e ao mesmo tempo incentiva o aluno a buscar novos caminhos. Esse diálogo sugere uma intercorporeidade dada pelo corpo próprio ao corpo do outrem.

Na Metodologia Angel Vianna os ossos, nosso alicerce, localizam a região estrutural. Podemos por exemplo, movimentar o corpo todo ou direcionar esse movimento para uma determinada parte do corpo. Em uma das vivências/experiências com a Metodologia movemos a partir do caminhar para perceber as estruturas ósseas dos pés e suas inter-relações com a cintura pélvica. Pelo caminhar fomos percebendo o espaço da sala e o outro, enquanto

caminhávamos, bem como o contato dos pés com a madeira do chão, sua textura e temperatura, levando a atenção para os apoios utilizados no caminhar. Utilizamos em um determinado momento da vivência/experiência a bola de tênis levando a atenção para essa parte do corpo solicitada. Fomos, certa maneira, “acordando” esse pé e toda a sua estrutura a partir da sensibilização da bola de tênis.

Os pés têm lugar de destaque no trabalho da Metodologia Angel Vianna, na concepção dessa Metodologia os pés são nossa base e apoio e para fazer um melhor uso deles deveríamos massageá-los diariamente. Nas aulas, frequentemente, massageamos os pés com objetos como bambus e bolinhas de tênis ou com a própria manipulação no intuito de “abrir espaços”.

Para termos uma compreensão dessa vivência/experiência a partir de outras possibilidades, fomos convocados a apreciar a estrutura do pé no esqueleto ‘Oscarzinho’ e também em um atlas de anatomia.

Após observar, o aluno poderá manipular as peças ou seus próprios ossos, lidando assim com a materialidade do osso. Após tocar, ele poderá mover-se a partir das sensações experimentadas, sentindo a materialidade do osso em contato com as materialidades das superfícies por onde o corpo transita: seus apoios (MELLE, 2019, p. 5).

A partir dessa experiência do ver, fomos questionados sobre o número de ossos existentes no pé, como eles se apoiam no chão e conseqüentemente se movem, qual apoio é mais utilizado ao caminhar e o que acontece com esses apoios quando modificamos as direções espaciais da caminhada e alteramos a velocidade do caminhar.

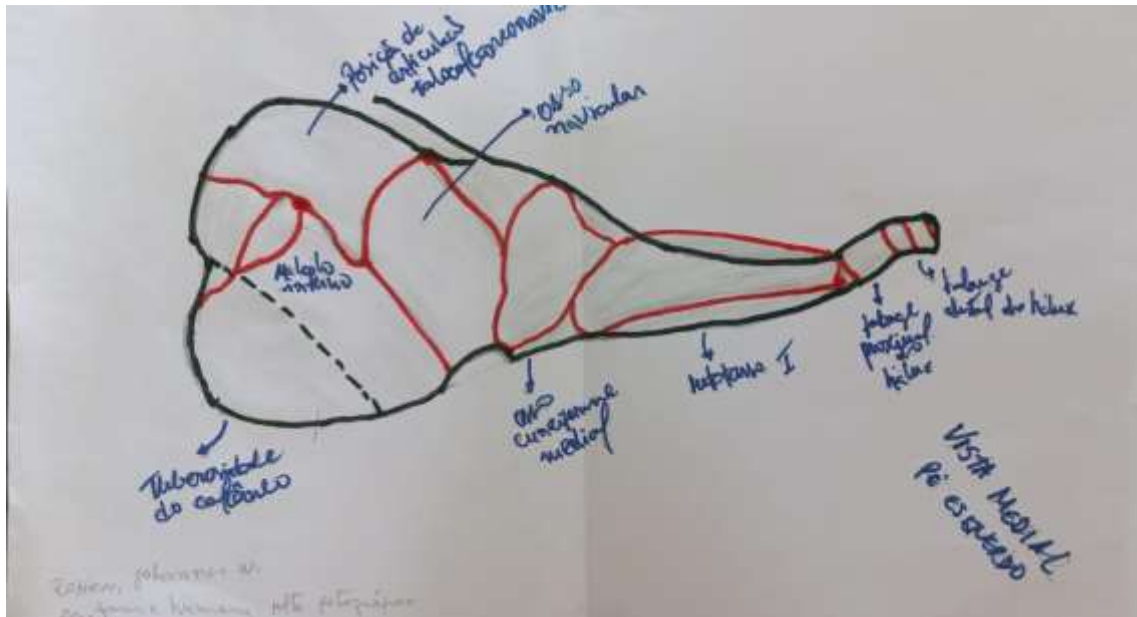


Fig. 2. Desenho do pé. Arquivo pessoal do pesquisador, 2020.

Para todos verem: Desenho de um pé em preto e vermelho com informações escritas sobre cada osso que o compõe.

Ainda nessa vivência/experiência desenhamos a estrutura de um de nossos pés, conforme figura 2, revelando o que Teixeira (2008) a partir da Metodologia compreende sobre imagem corporal compreendida pela via da prática eutônica:

A capacitação da imagem corporal proporcionada pela prática eutônica leva o aluno, que esteja consciente de seu corpo, a ver na modelagem ou no desenho a sua própria imagem ao identificar, por exemplo, uma perna mais volumosa, um ombro mais alto, um quadril bem saliente, um ombro estreito, um peito franzino etc.; marcado, de certa forma, no manuseio com a argila ou com o lápis e condizente com o que ele/aluno percebe em si mesmo. Isto acontece exatamente porque é moldado à própria imagem que temos de nós mesmos, sem a referência de um modelo ideal projetado externamente, levando assim ao reconhecimento da imagem do corpo na modelagem ou no desenho realizado pela experiência (TEIXEIRA, 2008, p. 30-31).

Nesta experiência, a partir da prática eutônica, pudemos vivenciar pelo universo da expressão corporal, a *Sensopercepção*, conceito que articula experiências pessoais à expressão/movimento. Conhecemos o sentido de imagem corporal a partir da experiência/movimento/sentido de integração, percepção e proporção (íntero, êxtero e proprioceptivo) do nosso corpo consigo mesmo, com o desenho e com o observar a ossatura no ‘Oscarzinho’.

A partir da experiência do desenhar fomos explorando as várias possibilidades do caminhar pela sala de aula: caminhadas para a frente, para trás,

nas bordas internas e externas dos pés, na meia ponta e nos calcanhares observando/sentindo toda a ossatura que compõe o pé e tomando consciência de que “[...] a dimensão vertical é uma referência para a organização corporal, sendo trabalhada em íntima relação com a percepção de apoios ósseos e espaço. A verticalidade é percebida/entendida como uma força que atravessa e organiza o corpo” (TRAJANO, 2011, p. 25).

Outras experiências exitosas foram feitas com os objetos a exemplo da bola de tênis ou uma bola de meia quando deixamos que esta rolasse na parte plantar de um dos pés enquanto a perna de base sustentava o peso do corpo. Essa bola “passeou” pela pele do pé, pressionou-o na sua parte plantar e também foi pressionada nos metatarsos, no meio do pé até chegar ao calcanhar. A experiência/vivência foi repetida na direção contrária sempre acompanhada pela observação da professora, assim como da própria auto-observação. Observamos que foi necessário que a parte do corpo trabalhada cedesse ao objeto, sempre colocado em contato com ele e se deixasse ficar num prolongamento dos minutos da vivência e pelo fazer de novo, em outras vivências. Mesmo os momentos de movimento são atentos; é quase sempre um micro movimento, estudado, pesquisado e sentido pelo corpo em conexões.

No trabalho de percepção do corpo ou parte dele, que constitui o “eu” de cada sujeito, instaura-se o processo de autoconhecimento e, quando esse sujeito se conhece, aceita suas características e limitações, pode se abrir para o outro e para o mundo, compreendendo-os e sentindo-os com suas características e limitações.

Em uma das experiências com nossa ossatura fomos levados a experienciar de micro movimentos que se iniciou na cabeça e foi até os calcâneos. Deitados, foi solicitado que déssemos uma espreguiçada por todo o corpo. Em decúbito dorsal, pernas alongadas e braços ao lado do corpo, levar a atenção para a respiração: deixar o ar inspirar pelo nariz e expirar pela boca, prolongar o máximo essa expiração, esvaziando o peito. Levar a atenção para o osso occipital (osso em contato com o chão). O osso occipital se apoia na primeira vértebra da coluna cervical, o atlas, ele tem um forame grande por onde passa a vértebra (a medula da coluna vertebral) e onde há a proeminência da segunda vértebra (áxis) e processo odontóide que passa pelo meio do forame obturatório da medula.

2586

Para ajudar no relaxamento do corpo, deixar a língua bem aberta na

arcada dentária inferior; deixar a boca semiaberta e levando a atenção para a primeira articulação da coluna vertebral que é o encontro do occipital com o atlas e com o eixo, fazer pequenos movimentos de “sim” desenhando a linha superior e inferior; inspirar e elevar o queixo em direção ao teto, expirar trazendo o queixo em direção ao osso esterno. Repetir experimentando o movimento do “sim” com a língua bem aberta na arcada dentária inferior e observar esse “sim” com um estado de relaxamento na cervical anterior e posterior, nos ombros, na face, na aponeurose craniana; observar as sensações que esse movimento traz para o corpo e ir deixando-o bem claro: as sensopercepções quando nos apropriamos delas com clareza, elas são altamente estruturantes porque o sujeito reconhece aquilo que sente e que percebe, assim o corpo aprende a reconhecer aquilo que ele sabe.

Experimentar o movimento do “não”. Micro movimentos, inspirar levando a cabeça para o lado direito e expirar levando-a para o lado esquerdo; repetir a movimentação no sentido inverso: inspirar levando a cabeça para o lado esquerdo e expirar trazendo-a para o lado direito. Observar as sensações do corpo, o estado de tensão do rosto, da pele, da aponeurose craniana. Ao término da movimentação do “não”, dar uma parada com a cabeça no eixo, inspirar profundamente pelo nariz e quando soltar essa expiração pela boca, pressionar a cabeça no chão. Sentir o apoio do osso occipital e observar até onde a compressão, o peso da cabeça através do occipital reverbera na coluna, nos ombros, nos braços, na musculatura anterior, no peitoral, nos intercostais; na frente do pescoço, no rosto, e repetir a respiração com a pressão da cabeça no chão. Na experiência sentir o peso da cabeça, de outra vez o apoio do crânio no chão e também a pressão dessa cabeça no solo, alternando essas possibilidades de tempo de compressão e a intensidade da compressão. Observar a sensação do eixo da coluna vertebral, do eixo axial até que essa sensação fique clara, nítida.

Observar/experienciar o apoio do gradil costal, as costelas do lado direito e esquerdo do tórax. Inspirar pelo nariz e expirar pela boca pressionando as costelas no chão. A ideia dessa pressão é acionar a musculatura mais profunda do tronco. Repetir a experiência/vivência.

Observar se a percepção de apoio das costelas do lado direito é igual ao apoio das costelas do lado esquerdo. Na respiração empurrar fazendo pressão das costelas no chão sentindo o apoio dos processos espinhosos da coluna torácica, das costelas, empurrar as costelas no meio da coluna e prolongar a respiração

observando o que acontece com a musculatura que “abraça” as costelas; perceber qual o apoio da coluna fica mais nítido; levar a atenção para a coluna lombar (a lombar faz uma lordose que é natural, orgânica e fisiológica de cada indivíduo) e quando soltar o ar pressionar as vértebras lombares no chão; inspirar e expirar repetindo a movimentação; dobrar os joelhos apoiando os dois pés no chão para sentir melhor o apoio da coluna lombar; usar o apoio da lombar empurrando os dois pés para o chão para trazer a púbis em direção ao umbigo pressionando a lombar para o chão.

Observar após a movimentação como está a curvatura da coluna lombar quando inspira e expira, deixando-as “bem natural”; quando soltar o ar pressionar as vértebras lombares no apoio; repetir a movimentação “carimbando” as vértebras lombares no chão. Quando soltar o ar (expiração) pressionar o sacro no chão, observando que quando esse sacro é pressionado no chão, os ossos da cintura pélvica “abraçam” a pelve e se juntam no púbis, conectam a cintura pélvica com a cabeça do fêmur, no acetábulo e nessa posição, os ísquios estão apontando para os calcânhares; inspirar e expirar pressionando o sacro no chão deixando a pelve, as vísceras e musculatura da pelve “abraçar” o quadril.

Esticar os braços ao lado do corpo, apoiar as palmas das mãos no chão e quando liberar o ar, pressionar todos os apoios ósseos do esqueleto axial, do eixo, pressionando cabeça, coluna vertebral, cintura pélvica, sacro; contrai o abdômen e na inspiração relaxa todo o corpo; repetir a sequência de movimentos.

Levar a atenção para o esqueleto axial como um todo (ossos da cabeça, da face, clavículas, coluna vertebral, costelas, sacro, cóccix) e “crescer” esse eixo crânio-sacral em oposição ao quadril, crescer o cóccix em oposição ao topo da cabeça com o apoio da coluna vertebral no chão. Levar a atenção para o esqueleto apendicular (escápulas, braços, mãos) conectando escápulas úmero, rádio, ulna e mãos; conectar a escápula com a mão direita e escápula direita com a mão esquerda; inspirar e expirar pressionando os membros superiores contra o chão e observar o tronco, os músculos que se contraem, até onde vai essa contração, inspirar e expirar relaxando o corpo; retomar a atenção para braços e pernas (esqueleto apendicular) inspirando e expirando e empurrando braços e pernas e pés para o chão visualizando escápulas, úmeros, rádio, ulna, mão, íliacos, fêmures, tíbia, fíbula e pés como unidades motoras que podem ser “empurradas” para o chão. Inspirar e expirar repetindo o movimento.

Buscar uma posição, bem devagar, que o corpo se sinta confortável. Espreguiçar-se. Deitar-se de lado e sentar.

Por que é tão importante se ter um mapeamento do esqueleto numa condução de aula prática ou de criação em dança, de sensibilização quando o sujeito toca o corpo do outro com a mão, com o olhar, com o propósito de uma intervenção?

Creemos que a partir desse mapeamento corporal consciente o indivíduo experimenta corporalmente os formatos dos ossos, respeitando as torções e leves oposições naturais da ossatura ao longo do corpo, aumentando a capacidade de acionar a musculatura de modo eutônico, sem tensão, ampliando suas capacidades perceptivas do movimento, mesmo que repetido, constitui-se como diz Trajano (2011), uma experiência única.

Na Metodologia Angel Vianna, a percepção dos ossos é estimulada durante todo o trabalho desde o espreguiçamento, agrega em suas práticas informações de grande precisão anatômica (nome de ossos, vetores de força, eixos articulares), ao mesmo tempo em que trabalha com estímulos lúdicos que mobilizam a sensibilidade e a imaginação do intérprete-criador. Pelo estudo do osso no corpo movente são exploradas maneiras diversas de se movimentar, de “[...] explorar de muitas maneiras o movimento de caminhar, observando apoios e transferências de peso. Trabalhando diferentes marchas, pode-se desenvolver tanto o equilíbrio quanto o reflexo plantar, determinante na organização vertical do corpo” (TRAJANO, 2011, p. 13).

Por essa Metodologia, é possível realizar um movimento, com experiências sensíveis diferentes, de acordo com o tipo de estímulo que é proposto; exercícios de sensibilização e improvisos a partir da ossatura são capazes de convidar o sujeito que se move a entrar em contato com o momento presente, redimensionando noções de espaço-tempo, experimentando constantes variações na função tônica do corpo, como aponta Trajano (2011).

Ainda com a ossatura, variados deslocamentos, pausas, mudanças de direções e de níveis no espaço são trabalhados como jogos corporais a fim de que o corpo possa experimentar, através do desenvolvimento de suas capacidades motoras, uma expansão multidimensional no mundo. A partir desses jogos corporais outras conexões são feitas, a exemplo da dança e da conscientização pelo movimento do corpo dançante.

Retomamos a epígrafe que inicia essa nota e que foi proferida por Angel Vianna em algum momento de sua vida: “Não somos apenas um monte de ossos, músculos e órgãos”. De fato, somos um corpo vivido, de experiências com o outro, com nossa intercorporeidade, com nossas singularidades, afetando e sendo afetados, reconhecendo no corpo que somos e que não temos um corpo: eu sou o meu corpo e com ele dialogo com o outro, com o ambiente, com a natureza. Com ele me desloco, danço, caminho, pauso, crio possibilidades de movimento no espaço. Com a sua configuração conecto-me com todas as partes ou parte nenhuma. Sou osso, pele, articulação, visão; sou dança.

Referências

ARAÚJO, M. F. Corpo e dança: Angel Vianna e a manutenção da sensibilidade. In: Educação: Corpo em movimento II. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 406-415, jan./abr., 2020.

MATOSI, V. ANATOMOPOESIA – uma proposta pedagógica de integração dos saberes. In: Educação: Corpo em movimento. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 695-725, set./dez., 2019.

MELLE, C. A produção de estados de presença através da Metodologia Angel Vianna. **Psicologia USU** – saberes e questões. Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 01-21, 2009.

MERLEAU-PONTY. Le philosophe et son ombre. In: **Signes**. Paris: Gallimard, 1960, p. 201-228.

MERLEAU-PONTY. **Signos**. Tradução Marina Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MERLEAU-PONTY. **A Natureza**: notas: cursos no Collège de France; texto estabelecido e anotado por Dominique Ségler; Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SCHILDER, P. **A Imagem do Corpo** – As energias construtivas da psique. São Paulo: Martins Fontes, 2^o ed, 1994.

TEIXEIRA, L. **Inscrito em meu corpo**: uma abordagem reflexiva do trabalho proposto por Angel Vianna. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) Rio de Janeiro: PPGAC / Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008.

Marcilio de Souza Vieira (UFRN)

E-mail: marcilio26@hotmail.com

Bolsista de Produtividade em Pesquisa – nível 2, Artista da Cena, Pós-Doutor em Artes e em Educação, Doutor em Educação, Professor do Curso de Dança e dos Programas de Pós-Graduação PPGArC, PPGEd e PROFARTES da UFRN. Líder do Grupo de Pesquisa CIRANDAR e Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa ESTESIA/UFRN.

A abordagem somático-performativa e os mapas de criação: emaranhando conceitos no processo criativo em dança

Mariah Sumikawa Spagnolo (UNESPAR)

Rosemeri Rocha da Silva (UNESPAR)

Comitê Temático Somática e Prática como Pesquisa em Dança

Resumo: A abordagem somático-performativa (FERNANDES, 2014) se baseia na educação somática e na performance para defender a prática como pesquisa, gestando caminhos para a legitimação da arte enquanto campo de produção de conhecimento. Já o mapa de criação (SILVA, 2013) é uma estratégia metodológica que permite ao artista pesquisador organizar e priorizar informações ao longo do processo, colaborando com a produção dos discursos do corpo. Tendo em vista os dois termos apresentados acima, o objetivo deste artigo é discutir como o mapa de criação pode auxiliar no desenvolvimento da abordagem somático-performativa no processo criativo em dança, entendendo os princípios que estruturam ambos os conceitos e como eles podem nutrir a prática criativa.

Palavras-chave: CRIAÇÃO. DANÇA. MAPAS DE CRIAÇÃO. EDUCAÇÃO SOMÁTICA.

Abstract: The somatic-performative approach (FERNANDES, 2014) is based on somatic education and performance to defend practice as research, creating ways to legitimize art as a field of scientific knowledge production. The creation map (SILVA, 2013) is a methodological strategy that allows the artist-researcher to organize and prioritize information throughout the process, collaborating with the production of body speeches. Therefore, the objective of this article is to discuss how the creation map can help in the development of the somatic-performative approach in the creative process in dance, understanding the principles that structure both concepts and how they can nourish the creative practice.

Keywords: CREATION. DANCE. CRIATION MAPS. SOMATIC.

1. Contexto

A dança é uma área de conhecimento que vem inundando os espaços de educação formal, como a universidade e as escolas. E sendo ela um tipo de conhecimento artístico (VIEIRA, 2006), isto é, um fazer que se ocupa com a criação de outras formas de compreender a realidade, a pesquisa em dança se elabora no próprio fazer criativo. É no movimento do corpo no tempo-espço de um sujeito interessado no gesto, na sua expressividade e em suas reverberações que brota o saber em dança. Um saber presente, curioso e insistente.

2592

O objeto de estudo desta pesquisa é a prática em dança, apontada neste processo de criação artística, desenvolvido pela mestrandia Mariah Sumikawa Spagnolo. A prática é o eixo que sustenta este trabalho que trata da obra *Delineio*, criada em 2021 como parte do projeto *Arquipélago*, proposto pelo UM – Núcleo de Pesquisa Artística em Dança da UNESPAR/FAP.

Ao longo de 2021, as aulas do UM estavam acontecendo no formato remoto, por consequência da pandemia de covid-19 e, por isso, a obra *Delineio* foi configurada como um vídeodança que estreou na XV Mostra UM's & Outros pelo canal do *youtube*¹ do grupo. O UM é um grupo artístico e cultural da UNESPAR/FAP que completou 35 anos de existência e funciona como um ambiente de encontro de artistas e pessoas da comunidade interessadas em dança. Para participar do núcleo não é necessário experiência prévia e a cada ano o UM apresenta um formato proposto pela direção do grupo em colaboração com seus integrantes.

Seis artistas integrantes propuseram no ano letivo de 2021 um plano de trabalho que aconteceu a partir da ideia de arquipélago composto por ilhas propositivas. Semanalmente aconteciam aulas com o grupo todo ministradas pela professora Dra. Rosemeri Rocha, coordenadora; pelo professor Me. Danilo Ventania, professor colaborador, e por artistas convidados. Posteriormente, cada um destes 6 artistas abria sua própria sala virtual nos aplicativos do *Zoom* ou *Google Meet* separadamente, onde os outros integrantes acessavam e participavam dessa reunião, a qual acontecia no formato de grupos de estudo.

O objetivo era que os seis artistas que gerenciavam suas chamadas “ilhas” apresentassem na mostra, que aconteceu de 11 de novembro a 04 de dezembro de 2021, um solo síntese do seu processo criativo. E pretendia-se que os integrantes do grupo também apresentassem um trabalho, mas podendo estar sozinhos, em duplas, trios e explorando também diferentes formatos, desde vídeo dança, até aulas abertas ao público.

¹ Canal do UM, disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC-T20LyIRcSsmh9cN0quRA>.



Fig. 1. Imagem utilizada para divulgação da ilha no perfil do Instagram @umnucleo. Fonte: Acervo pessoal 2021.

Para todos verem: Imagem borrada nos tons de marrom, preto e bege mostra um corpo em movimento com roupa preta de manga e calça longa deitado no chão preto, com mãos e pés para cima com cabelos escuros, longos e presos. No centro com letras brancas está escrito “Entre rastros e raízes. Mariah Sumikawa Spagnolo”.

Com a colaboração de artistas do núcleo que participaram da ilha intitulada Entre rastros e raízes, surgiu o vídeodança “Delineio”. Com a música de Marcelo Zarske, captação de imagens de Beatriz Fidalgo e com a edição, proposição e performance de Mariah Sumikawa Spagnolo, construiu-se um trabalho de 8 minutos e 6 segundos.

Tela preta, sons de papel sendo amassado e rasgado. Papel amassado aparece na tela. Dedos das mãos de um humano rasgam e perfuram o papel. Dedos emergem à superfície montanhosa dos amassos que não param de aparecer. Unhas, dedos, mão, punho. As linhas das dobras do papel seguem seu caminho nas linhas da pele da mão. Pele papel. Papel pele.

Buraco grande e escuro faz nascer fios longos e pretos de cabelo.

2594

Cabeça ultrapassa o buraco do papel. Papel pele encobre a cabeça. As mãos abraçam as grandes folhas de papel pele marrom e o papel abraça a cabeça fios longos e pretos de cabelo. Papel, pele, cabeça.

Enquanto o papel pele se solta da cabeça fio, outros buracos pretos aparecem ao fundo. A música com piano começa e causa uma espiral de sensações. Contornos de troncos, braços, cabelo, árvores, fios, aparecem movendo-se em sobreposição à pele papel. Pés pisam sobre as mãos que nascem do chão de nuvens. Enquanto os pés amassam o chão, as mãos crescem para o alto, alcançando a luz do sol. Tronco, mãos, pés, nuvens, árvore pele e papel juntos em uma espiral de linhas e contornos que compõem um só corpo.

2. Entrelaçamentos: Abordagem somático-performativa e o mapa de criação

O modelo social da modernidade, consolidado com o fim da Idade Média, nos fez acreditar que a mente é algo separado do corpo. A lógica linear e dualista conseguiu esculpir a nossa sensibilidade para uma compreensão de mundo em que o corpo é meramente um mecanismo regido por leis imutáveis e a mente é uma substância racional e separada das emoções, percepções e da fisicalidade (NAJMANOVICH, 2001). Acreditava-se que o cérebro exercia a função de comandar o corpo e, sendo assim, a percepção e a geração do comando eram anteriores a realização da ação.

Este panorama é alterado com o avanço das ciências cognitivas e com a afirmação da corporalidade dos sujeitos, sendo que sua estrutura corporal, seu contexto e suas experiências moldam a ação no mundo e, ao agir, a sua percepção é atualizada. Essa dinâmica compõe um ciclo contínuo entre percepção e ação, isto é, o cérebro coordena de forma contínua e simulada as informações provenientes do sentido do movimento (BERTHOZ, 2001). Sendo assim, corpo não é matéria moldada pela mente, já que suas experiências e sensações são fatores importantes na constituição da sua estrutura cognitiva e, portanto, do seu modo de agir no mundo. Corpo, mente e ambiente interferem um no outro em relação de co-dependência.

A integração desse dualismo persistente trouxe à tona o movimento corporalista no início do século XX, tendo os pesquisadores pioneiros, Laban, Alexander e Feldenkrais. A partir disso surgiu uma área que pretendia dar ênfase

para a experiência, buscando compreender o ser humano em sua totalidade através da reeducação do movimento e da consciência corporal, a Educação Somática².

Com o desenvolvimento desta nova área, os artistas começaram a elaborar outros caminhos de criação e, conseqüentemente, de ensino-aprendizagem do movimento. Podemos entender que a partir daqui é possível pensar que o conhecimento não é mérito exclusivo do cérebro e da mente, mas que ele flui pelos músculos, ossos, órgãos entre outros sistemas do corpo. E, mais do que isso, o conhecimento não precisa ser registrado somente na forma de contas ou relatos, mas também pode adquirir outras existências no mundo.

O paradigma da Pesquisa Performativa surge no contexto de um mundo dominado pelas formas quantitativa e qualitativa de pesquisa. Para Haseman (2006), o artista performativo é quem realiza a ação, e o que ele realiza se transforma na pesquisa. Isto implica uma expansão do modo que se entende pesquisa, bem como as possibilidades de construção da sua metodologia.

É nesse contexto de quebra de paradigmas que emerge a abordagem somático-performativa, que parte da educação somática e da prática como pesquisa para configurar seu próprio alicerce. Fernandes (2014) explica que

“para utilizar essa abordagem, não é necessário ter nem a educação somática nem a performance como temas ou métodos de investigação, mas que a associação de ambas facilite e estimule o surgimento de perspectivas artísticas plurais e inovadoras, de aplicações irrestritas” (FERNANDES, 2014, p. 89).

Considerando o estímulo mencionado acima pela autora para o surgimento de perspectivas artísticas plurais, o mapa de criação (SILVA, 2013) é trazido como uma estratégia de organização e acesso às questões da pesquisa que emergem no enquanto da prática. Tendo como referência um corpo improvisador que investiga o movimento e está consciente das alterações que acontecem em seu corpo e no espaço ao longo do processo, é importante ter um suporte para estruturar palavras, sensações e imagens importantes que emergiram naquele momento, já que a construção da pesquisa demanda registros para aprofundamento posterior.

O mapa de criação é uma estratégia metodológica que permite ao artista-pesquisador organizar e priorizar informações ao longo do percurso de

² Educação Somática é um campo teórico-prático que trabalha a partir da reeducação de hábitos psicomotores através da exploração dos movimentos do corpo com o objetivo de promover a consciência corporal e o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

pesquisa. Ele ajuda o corpo a acessar e resgatar informações anteriormente elaboradas nos laboratórios investigativos, as quais são pontos importantes para a construção do discurso da pesquisa.

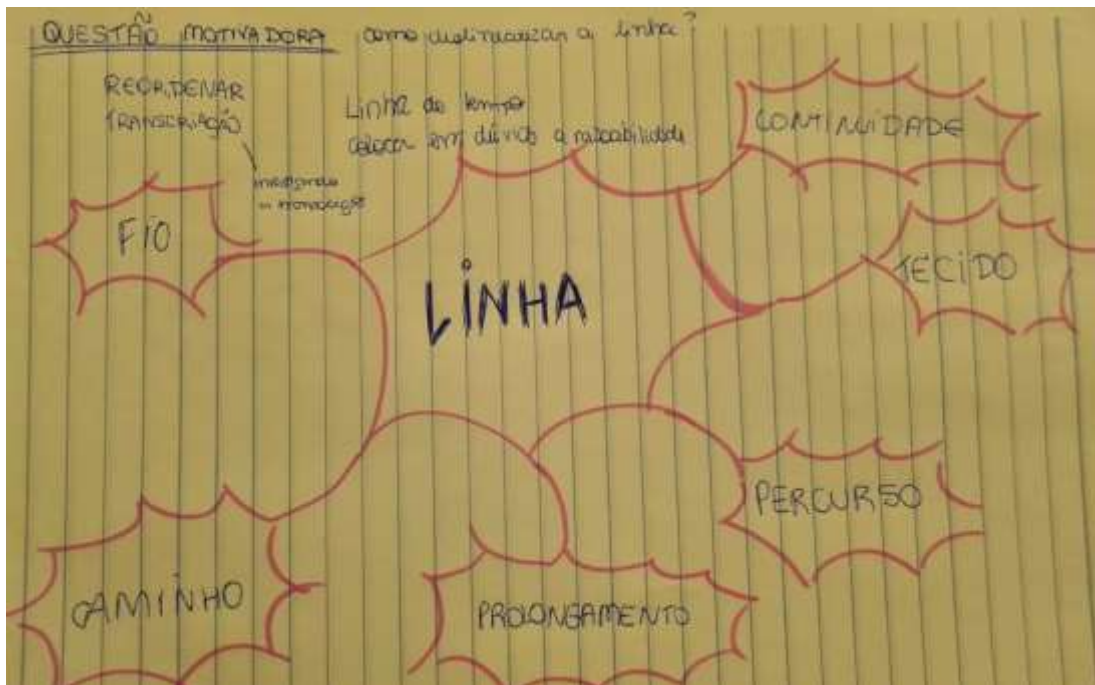


Fig. 2. Foto de uma etapa do mapa de criação com a questão motivadora da obra Delineio. Fonte: Acervo pessoal 2021.

Para todos verem: Folha de papel branca com linhas azuis com um desenho em forma de neurônio no centro com a palavra Linha. Em torno dele há mais seis desenhos menores em forma de neurônio que se conectam ao desenho central. Neles está escrito da esquerda, para baixo, para direita e para cima: fio, caminho, prolongamento, percurso, tecido e continuidade. Em cima e no canto esquerdo está escrito “questão motivadora” e “como deslinearizar a linha?”.

O mapa de criação foi formulado por Silva (2013) em sua tese de doutorado a partir das ideias de mapa mental, desenvolvido pela neolinguística, e de mapa cognitivo, desenvolvido pelas ciências cognitivas. Ele é desenhado no formato de um neurônio para estimular a atividade cerebral, tendo em vista que o pensamento é radiante, isto é, acontece em várias direções ao mesmo tempo.

Dentro de cada desenho em formato de neurônio é adicionada uma palavra-chave que representa uma imagem-chave, que resgatam várias sensações, experiências e lembranças ao mesmo tempo. Ao longo de laboratórios investigativos em dança, muitas percepções podem vir à tona. É possível selecionar uma palavra-chave que sintetize essa experiência e escrevê-la dentro do desenho central do neurônio. Nos outros neurônios ao redor dele serão adicionadas outras palavras que remetam à primeira, mas que possam colaborar no desdobramento futuro da

pesquisa. Por isso, o mapa de criação enfatiza algumas pistas e princípios direcionadores da sua pesquisa e ajuda a construir um foco de atenção para a criação da obra.

Ao auxiliar o refinamento da atenção para os caminhos que a pesquisa está construindo e se direcionando, os mapas de criação potencializam a presença da abordagem somático-performativa que busca o estímulo para o surgimento de perspectivas artísticas plurais e inovadoras, como pontuado por Fernandes (2014).

3. Considerações: delineando o processo de criação

A arte tem a capacidade de transformação poética das coisas e a dança tem a capacidade de transformação poética do corpo. No corpo a pele papel se desdobra e demarca acontecimentos que ficam cravados. Não há retorno e apagamento. As linhas traçam seu caminho no papel pele e escorregam pela pele papel dos braços e cabelos. Os traços do rosto, o formato das mãos, dos pés e dos fios de cabelo reconectam com memórias de antepassados com estes mesmos contornos. As linhas percorrem as lembranças e delineiam a dança que acontece.

A educação somática é uma área que apresenta ferramentas que sugerem elaborações de metodologias para acessar os dados da subjetividade que, diferente das ciências duras que se distanciam de seus objetos de pesquisa e o descrevem de longe através da lógica do controle, a dança pretende entender o que acontece consigo e como criar com isso. Criar buracos pretos, fendas e espaços de passagem que rasguem superfícies duras e reguladoras.

A experiência acontece no corpo, e a dança parte do corpo, pelo corpo e se dá a ver no corpo. É sobre prestar atenção no que você vive. E a atenção não é individual, separada do mundo. Ingold (2015) diz que as coisas são as suas relações, e isso também vale para a atenção. A atenção dança entre pele, papel, cabelos, dedos, luz, céu, pés, mãos e nuvens. Enquanto as mãos buscam o céu, a luz do sol e o vento que vem de longe, sempre lembram o corpo de seu lugar na terra. A experiência acontece na relação, corpo, mente e ambiente.



Fig. 3. Registro e edição de imagem de Beatriz Fidalgo do processo criativo da obra Delineio. Fonte: Acervo pessoal 2021.

Para todos verem: Imagens sobrepostas com fundo branco. É possível ver papel marrom amassado ocupando grande parte da imagem, braços que abraçam, cabeça com cabelos pretos no centro e partes de cotovelos abaixo.

O corpo é o lugar de ocorrência da discussão em dança, e, por isso, um dos maiores desafios é escapar das restrições impostas pelos padrões de movimento incorporados que podem dificultar os caminhos para a criação. Partir de uma abordagem que se conecta com a atenção e a consciência de si e do movimento no espaço, tendo uma estratégia para organizar informações importantes que possam emergir durante esta investigação, é uma saída para a construção de códigos capazes de se organizarem na linguagem que se almeja produzir (HERCOLES, 2021).

A dança pode acontecer de diferentes formas, e um exercício de improviso para investigar o movimento pode trazer tantas sensações e percepções que às vezes é difícil fazer o recorte que o processo de pesquisa demanda. Escrever no centro de um desenho de neurônio a palavra Coluna em letras grandes e garrafais é um exercício de recorte e, ao improvisar, a coluna vertebral vai se conectando com outras informações. Assim, é possível expandir o entendimento de coluna para a experiência daquilo que acontece com ela no espaço, por exemplo, e para as reverberações que a coluna provoca nas outras partes do corpo.

De repente, a coluna deixa de ser uma estrutura central de sustentação e se prolonga, ocupando, braços, pernas e o ambiente. E o que tem nesse movimento expansivo que interessa na pesquisa? O mapa de criação auxilia no desenvolvimento da consciência corporal, ao convidar o artista para perceber sua dança e nomear as coisas, sensações, percepções que aparecem ao longo dela.

E, considerando isto, a abordagem somático-performativa contribui no desvio de um caminho exclusivo controlado pelo raciocínio lógico. Ela nos lembra que uma dança não surge de imediato, mas se sustenta em memórias, no olhar presente e no desejo da dança que está por vir.

Referências

BERTHOZ, A. O sentido do movimento. Entrevista, por Florence Corin. *In: Florence Corin (Org.). Vu du corps*. Nouvelles de danse. Bruxelles: contredanse. Périodique semestriel automne-hiver, n. 48-49, p. 80-93, 2001.

DELINEIO. Proposição de Mariah Sumikawa Spagnolo. Captação e edição de Beatriz Fidalgo. 1 vídeo (08 min e 06 seg). Curitiba, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/xl6K7zecszo>.

FERNANDES, C. Pesquisa Somático-Performativa: sintonia, sensibilidade e integração. *In: Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Arte*, v. 1/2, p. 76-95, jul./dez., 2014.

HASEMAN, B. Manifesto pela pesquisa performativa. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM ANDAMENTO PPGAC/USP*, 5, 2015, São Paulo. **RESUMOS [...]**, São Paulo: PPGAC-ECA/USP, 2015. v. 3, n. 1, 205p. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/spa/Manifesto%20pela%20pesquisa%20performativa%20%28Brad%20Haseman%29.pdf>.

HERCOLES, R. As Dramaturgias do Movimento. *Dramaturgias, [S. l.]*, n. 8, p. 88–99, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/dramaturgias/article/view/14969>. Acesso em: 26 jun. 2021.

INGOLD, T. **Estar vivo**: Ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2015.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SILVA, R. R. **UNO, mapa de criação**: ações corporalizadas de um corpo propositor num discurso em dança. 206 p. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA),

Salvador, BA, 2013.

VIEIRA, J. A. **Teoria do conhecimento e arte**: forma de conhecimento – arte e ciência uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expressão gráfica e editora, 2006.

Mariah Sumikawa Spagnolo (UNESPAR)

E-mail: mariah.spagnolo@hotmail.com

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes da UNESPAR, pós-graduada em Antropologia Cultural pela PUCPR, bacharel e licenciada em dança pela UNESPAR. É artista integrante do UM - Núcleo de Pesquisa Artística em Dança da FAP/UNESPAR.

Rosemeri Rocha da Silva (UNESPAR)

E-mail: rosemerirocha@gmail.com

Doutora e Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA. Docente do colegiado do curso de Licenciatura e Bacharelado em Dança desde 1996 da FAP/UNESPAR, atualmente é diretora do Centro de Artes. Faz parte do colegiado do PPGARTES. Coordena o Grupo artístico e Projeto de Extensão: UM - Núcleo de Pesquisa Artística em Dança da UNESPAR.

2601

Dança e[m] espaços urbanos: uma revisão sob a perspectiva da somática e da prática como pesquisa em dança

Michele Carolina Silva (UNICAMP)

Comitê Temático Somática e Prática como Pesquisa em Dança

Resumo: Este artigo aborda o contexto e os procedimentos utilizados nas intervenções urbanas que integraram a Residência Artística Dança e[m] Espaços Urbanos, concebida pelo Coletivo Ruínas no ano de 2019, ante a perspectiva atualizada da pesquisa de mestrado em andamento (2022) pela autora Michele Carolina Silva no Instituto de Artes da Unicamp revista sob a influência da Somática e da Prática como Pesquisa em Dança. Será feita uma breve apresentação das instâncias envolvidas na pesquisa tecendo nexos que partem do macro (da conjuntura sociopolítica, urbanística e cultural) mirando o micro (cada pessoa, percepções, sensações) motivada pelo questionamento: “Como a Somática e a Prática como Pesquisa em Dança atualizam reflexões relativas ao fazer artístico continuado?”.

Palavras-chave: DANÇA. INTERVENÇÃO URBANA. PRÁTICA COMO PESQUISA. RESIDÊNCIA ARTÍSTICA. ESPAÇO PÚBLICO

Abstract: This article addresses the context and procedures used in the urban interventions that integrated the *Dança e[m] Espaços Urbanos* Artist Residency, conceived by *Coletivo Ruínas* in 2019, from the updated perspective of the master's research in progress (2022) by author Michele Carolina Silva at the Unicamp Arts Institute revised under the influence of Somatics and Practice as Research in Dance. A brief presentation of the instances involved in the research will be made, weaving links that start from the macro (from the socio-political, urban and cultural conjuncture) aiming at the micro (each person, perceptions, sensations) motivated by the question: "How may Somatics and Practice as Research in Dance update reflections on ongoing artistic making?".

Keywords: DANCE. URBAN INTERVENTION. PRACTICE AS RESEARCH. ARTIST RESIDENCY. PUBLIC SPACE

1. Introdução

O Vale do Anhangabaú é como se fosse o quintal do Centro de Referência da Dança da cidade de São Paulo (CRDSP)¹. Localizado na Galeria

¹ Localizado na Galeria Formosa, nos baixos do Viaduto do Chá, local que sediou a Escola Municipal de Bailado (atual Escola de Dança de São Paulo – EDASP), por mais de 70 anos, o CRDSP é um equipamento municipal, fruto de um projeto de gestão compartilhada entre a Secretaria Municipal de Cultura e a Cooperativa Paulista de Dança, cuja implementação se deu em 2014, com a finalidade de "difundir a dança enquanto bem cultural em esferas locais, nacional e internacional, reconhecendo a

Formosa nos baixos do Viaduto do Chá, bem em frente à Praça Ramos de Azevedo. A reforma no Vale do Anhangabaú, iniciada no ano de 2019, afetou diretamente o cotidiano de quem o visita ou por ele atravessa, como é o caso de quem frequenta o CRDSP. É possível que a transeunte², ao se deparar com a obra de reforma, instantaneamente questione consigo mesma seus motivos, uma vez que não havia ali dano ou necessidade de reparo que justificasse sua total reconfiguração. Qual seria, então, a proposta urbanística que a reforma trará para a cidade de São Paulo, entendendo urbanismo como um conjunto de práticas e ideias não apenas sob o ponto de vista da ordenação do território, mas como fruto das relações sociais?

Com o intuito de argumentar tanto o modo de ocupação do Vale do Anhangabaú pela obra quanto a proposta urbanística que a gestão pública em questão pretendia com a reforma urbanística é que a residência artística Dança e[m] Espaços Urbanos foi concebida pelo Coletivo Ruínas. O trabalho se propôs a abordar artisticamente a relação com o espaço público urbano e colocar o corpo e a experiência criativa como fator de reflexão.

Revisitar a investigação, posta em foco, sob a perspectiva da Somática e da Prática como Pesquisa em Dança, me parece propiciar o aprofundamento e a expansão de reflexões sobre as bases que apoiam o corpo, as emoções, os procedimentos criativos e os vínculos que estruturam e organizam o fazer artístico, bem como, facilitam o acolhimento das trocas interpessoais.

2. Os espaços urbanos em questão: Vale do Anhangabaú e Centro de Referência da Dança da cidade de São Paulo (CRDSP)

Para quem não conhece o centro da cidade de São Paulo, segue uma breve descrição do 'teatro a céu aberto' onde aconteceu a residência artística Dança e[m] Espaços Urbanos. O Viaduto do Chá é um dos cartões postais da cidade, e em suas extremidades estão, de um lado, a Praça do Patriarca e a Prefeitura do Município de São Paulo e, do outro, o Teatro Municipal da cidade de São Paulo e o Shopping Light. Nos baixos do Viaduto do Chá ficam: o Vale do Anhangabaú (que recebeu este nome por ser o vale do rio Anhangabaú, que permanece seguindo seu

diversidade cultural brasileira, promovendo a interação e o diálogo entre as poéticas e estéticas na transversalidade das artes em relação à cadeia produtiva da dança: pesquisa, criação, difusão, circulação e formação" (MANZINI, 2017).

² Informo que este artigo abordará os termos genéricos no feminino por opção da autora.

curso dentro de canos e abaixo do concreto) as galerias Prestes Maia e Formosa, a Praça Ramos de Azevedo entre outros pontos históricos.

Diferente do Viaduto do Chá, o Vale do Anhangabaú parece não ter vocação para ser cartão postal. Quando penso em cartão postal reconheço em mim a tendência em imaginar lugares que não mudam, ou paisagens que permanecem pouco modificadas ao longo dos anos. Ambas as situações não se aplicam ao Vale do Anhangabaú, região que sofreu intensas e recorrentes reformas topográficas e arquitetônicas ao longo dos últimos séculos. Cada projeto urbanístico propõe um tipo de ocupação com finalidade pré-determinada, seja ela desejada ou esperada pela população ou não. A autora Luiza C. de A. Barbosa e os autores Péricles V. Gomes, Carlos E. M. Miller e Luciano de Assis apontam transformações ocorridas no Vale do Anhangabaú através de perspectivas históricas, sociais e políticas, localizando os processos de elitização no modo de configurar sua ocupação.

Como uma das principais paisagens da cidade de São Paulo, o Vale do Anhangabaú é também um dos espaços públicos que mais se transformaram, simbólica e espacialmente, na capital paulista ao longo do século XX. De um aglomerado de plantações de chá e agrião e pântano insalubre, ele se transformaria em decorrência do desenvolvimento cafeeiro da virada do século XIX em um dos principais parques municipais, refletindo não só os padrões estéticos e sanitários da época como também o próprio desejo de se fazer representar de uma nova elite em formação. Com a chegada de Prestes Maia à prefeitura e sob novos ideais de progresso, o Vale do Anhangabaú passaria por um novo processo de transformação. Ao desenho bucólico do parque de Bouvard seria sobreposto o traçado retilíneo do Plano de Avenidas, tornando o Anhangabaú, ou melhor, o agora sistema “Y”, em um dos principais eixos viários da cidade, conectando suas porções norte e sul por vias de tráfego rápido (MILLER; BARBOSA; GOMES, 2020)³.

No século XVI, O vale do Anhangabaú, ou na língua tupi anhangaba-y, era uma terra indígena. O vale recebeu esse nome devido ao rio homônimo. Seu significado: Rio do malefício, da diabrura, do feitiço, do diabo. As tribos que habitavam o local, nativos da região e donos legítimos antes da chegada do povo branco europeu, batizaram o local com esse nome devido a suas crenças e conhecimentos populares que acreditavam ser aquele lugar amaldiçoado [...] segundo o povo indígena, o lugar era habitado por Anhangá, uma terrível criatura que protegia a mata, o rio e os animais que ali viviam. Quando tem contato com algum humano, traz para quem o viu a desgraça e os lugares frequentados por ele são ditos mal-assombrados. Ele protege os pequenos animais e plantas dos seres humanos, ou seja, não deixavam nem os índios caçarem para subsistência [...] é a única região urbana do Brasil em que se concentram tantos casos sobrenaturais. Seria a ação do Anhangá punindo os seres humanos por terem destruído toda a natureza em volta do rio Anhangabaú? (ASSIS, 2011).

³ Seguindo a pista intuitiva de que o Vale do Anhangabaú não tem vocação para cartão postal, chamou minha atenção perceber que a foto de capa do livro *Vales Imaginários: Anhangabaú* é composta pela Praça Ramos de Azevedo, pelo Teatro Municipal, o Shopping Light, o Viaduto do Chá e a cidade a perder de vista. Não aparece o Vale do Anhangabaú.

Era junho de 2019 e, do dia para a noite, como em um passe de magia ou feitiço, se manifestaram, sem aviso prévio, tapumes metálicos bloqueando o acesso à Praça Ramos de Azevedo e, conseqüentemente, impedindo a entrada ao CRDSP e ninguém sabe de nada⁴. Os operários da obra não sabiam explicar, só repetiam que não podiam deixar ninguém entrar ali por estarem em obras. Depois que passou o choque inicial com aquela realidade, que se impôs no espaço público e no meu cotidiano de trabalho, aguardei à espera de um momento em que conseguisse passar o bloqueio e chegar à sala de ensaio. A praça estava revirada, os paralelepípedos da via de acesso ao CRDSP tinham sido removidos, havia valas abertas no chão, a terra estava remexida e a grama soterrada. Chegando ao CRDSP o assunto era apenas: 'o que é isso que está acontecendo?', 'como a prefeitura bloqueia a entrada a um equipamento público sem aviso prévio?'. Aquilo havia me deixado bastante perturbada e influenciou todo o ensaio daquele dia e dos seguintes.

Senti no meu corpo os conflitos gerados pelo gesto de atravessar um bloqueio, os tremores que percorreram dos pés à cabeça, o choque da surpresa do impedimento, a indignação com o modo abrupto de ocupação da cidade pelo governo, a incredulidade pela desconexão das ações da prefeitura no espaço público; 'como se fecha o acesso a um equipamento público sem considerar as pessoas que o frequentam? Comecei a pensar como eu, cidadã e artista, poderia atuar nesta situação? Imersa em pensamentos me lembrei do trecho abaixo:

Mas, como sabemos, os dissensos e conflitos urbanos não só são legítimos e necessários para a constituição da esfera pública e também dos espaços públicos, mas seria exatamente da permanência dessa tensão entre as diferenças não idealizadas nem pacificadas que dependeria a construção de uma cidade menos espetacular e mais lúdica e experimental (JACQUES, 2013).

Na tentativa de manter o acesso à sala de ensaio me sentia como uma fora da lei, como se estivesse fazendo algo errado e proibido ao cruzar os bloqueios de tapumes, os operários da construção civil, os guarda-corpos de metal, policiais militares e seguranças particulares.

⁴ Parafrazeando a canção *Mulato calado* de Adriana Calcanhoto.

3. Coletivo Ruínas

Os espaços urbanos da cidade de São Paulo como foco de pesquisa artística do coletivo surgiram devido ao interesse de investigar, por meio da dança, os sítios de demolição de casas para a construção de edifícios residenciais, em meados de 2013. A princípio foi uma curiosidade em estar naqueles ambientes, que espocavam vertiginosamente nos bairros, e de explorá-los movida por instinto, como bem fazem as crianças e os animais. A curiosidade se transformou em interesse de pesquisa, reflexão e crítica acerca das mudanças geográficas, sociais, culturais e econômicas no bojo da mudança de cenário habitacional e da vizinhança. O aprofundamento do interesse conduziu, primeiramente, processos de investigação performativa em sítio específico⁵ de demolição de casas e, em seguida, às múltiplas possibilidades de desdobramentos artísticos que me suscitavam os materiais poéticos gerados das perscrutações in loco.

Com o intuito de elaborar trabalhos artísticos partindo do material vivenciado e preservando o caráter experimental de pesquisa e horizontal das relações, concebi, no ano de 2014, o Coletivo Ruínas como uma plataforma artística independente de investigação, pesquisa e criação transdisciplinar, na intencionalidade de acolher quaisquer iniciativas e formatos que surgissem enquanto desdobramentos das experiências de dança nos espaços urbanos, como intervenções urbanas, peças, instalações, vídeos e fotos. O Coletivo Ruínas foi assim nomeado com o intuito de dar a ver a face da especulação imobiliária e da destruição que ela impõe aos espaços urbanos e, frente a isso, quais são as possíveis relações tecidas entre o corpo e o ambiente no qual se habita.

O "corpo-em-experiência" (2013) era algo novo que se apresentava. Não tinha referências prévias de como atuar nos espaços urbanos altamente especulados ou como desdobrar os materiais poéticos levantados durante as investigações em trabalhos que comunicassem com o público. A primeira pista metodológica foram os programas performativos concebidos por Eleonora Fabião:

⁵ O termo sítio específico faz menção a obras criadas de acordo com o ambiente e com um espaço determinado [...] a noção de *site specific* liga-se à ideia de arte ambiente, que sinaliza uma tendência da produção contemporânea de se voltar para o espaço - incorporando-o à obra e/ou transformando-o -, seja ele o espaço da galeria, o ambiente natural ou áreas urbanas. Relaciona-se de perto à chamada *land art* [arte da terra], que inaugura uma relação com o ambiente natural. Não mais paisagem a ser representada, nem manancial de forças passível de expressão plástica, a natureza é o *locus* onde a arte se enraíza. Informação disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5419/site-specific>. Acesso em: 11 set. 2022.

Sugiro que através da prática de programas performativos, o ator poderá ampliar seu campo de experiência e conhecer outras temporalidades, materialidades, metafisicalidades; experimentar mudanças de hábitos psicofísicos, registros de raciocínio e circulações energéticas; acessar dimensões pessoais, políticas e relacionais diferentes daquelas elaboradas no treinamento, ensaio ou palco. Tal prática conduzirá o artista pelas campinas da desconstrução da ficção e da narrativa; pelos sertões da quebra da moldura; pelas imensidões do desmanche da representação. Conduzirá à realização de ações físicas cujo objetivo é a experiência do espaço-tempo no aqui-agora dos encontros; cujo super-objetivo é o embate com a matéria-mundo. A concepção e realização de programas possibilita, para além de gêneros ou técnicas específicas, pesquisar capacidades, propriedades, especificidades do corpo, investigar dramaturgias do corpo. Programas tonificam o artista do corpo e o corpo do artista (FABIÃO, 2013).

Partindo do entendimento de que as grandes cidades são em geral palco de extensa diversidade de modos de vida, paradoxalmente notei que as transformações físicas dos espaços urbanos estavam sendo marcadas por uma enorme homogeneização das formas, das arquiteturas e dos projetos de vida, de modo a destacar uma entre muitas formas. Esse padrão de ocupação da cidade, de caráter privado e transnacional, se sobrepõe a uma noção de vida pública e extingue, o que o geógrafo Milton Santos (1996) vai chamar de forças horizontais, que são forças de trocas locais, comunitárias, que operam na relação direta dos corpos nos diferentes lugares. A pasteurização dos espaços públicos e privados, e sua consequente naturalização, massifica a produção dos corpos e impõe uma redução drástica da polifonia dos modos de vida.

Fui percebendo que a motivação das criações artísticas consistia em estabelecer com o público comunicação que aliasse estética à ética da equidade entre forças humanas e não humanas e que considerasse a terra e os diversos elementos que a compõem como “sujeitos de direito” (VIANA, 2013, p. 247).

Seguindo estas inquietudes, o Coletivo Ruínas encontrou nas residências artísticas o formato adequado para a elaboração dos materiais artísticos, pois tratando-se do encontro de artistas independentes, é comum não haver financiamento ou apoio econômico, provocando a redução dos encontros coletivos e a intensificação nos momentos de ensaio.

O CRDSP acolheu diversas iniciativas do Coletivo Ruínas, sendo uma delas, uma proposta de residência artística para acontecer ao longo do ano de 2019. O trabalho era pautado na tríade: investigação de dança nos sítios de demolição residencial nos arredores do CRDSP e no centro da cidade, estudos teóricos do material referencial e a articulação das investigações via experimento cênico

transdisciplinar em sala de ensaio. “Como elaborar esteticamente a noção da inseparabilidade entre corpo e ambiente?” era a questão provocadora.

O material referencial teórico central foi o livro: “O Declínio do Homem Público e as Tirantias da Intimidade”, do sociólogo e historiador estadunidense Richard Sennett (2014). Este material se mostrou relevante para a pesquisa cênica em curso por posicionar na arquitetura, e em seu uso social e público, rupturas entre o corpo e o ambiente, auxiliando no direcionamento da percepção para as operações de separação entre os corpos e a terra, que tem sido tema de pesquisa continuada da autora e do Coletivo Ruínas, o qual assentou uma metodologia de percepção da cidade, que ao ser aplicada como pesquisa já esboça paralelamente, outra maneira de existir politicamente.

4. Residência Artística Dança e[m] Espaços Urbanos revisitada pelas perspectivas da Somática e da Prática como Pesquisa em Dança

Como dito anteriormente, no ano de 2019 o Coletivo Ruínas apresentou uma proposta para a realização de residência artística ao CRDSP, e foi contemplado. A residência coincidiu com o início das obras de reforma do Vale do Anhangabaú e com a realização do evento de arte e política 2º A Dança se Move OCUPA! Organizado pelo movimento sociocultural A Dança se Move. Em sua segunda edição, o encontro contou com a parceria do equipamento CRDSP e o apoio financeiro da secretaria municipal de cultura da cidade de São Paulo. Sendo a autora tanto artista residente do CRDSP quanto articuladora do movimento supracitado, aliou as instâncias e participou tanto da organização do encontro como da proposição de uma das Residências Artísticas que o compôs.

O encontro de arte e política 2º A Dança se Move OCUPA!⁶ aconteceu dos dias 03 a 14 de dezembro de 2019, com programação intensa de aulas, compartilhamentos cênicos, apresentações, fóruns, debates, rodas de conversa, palestras e residências artísticas. O argumento do encontro era pensar o corpo político e refletir sobre as possíveis poéticas para sua abordagem no contexto vigente.

A residência artística Dança e[m] Espaços Urbanos tinha por objetivos:

⁶ Segue a programação completa do encontro de arte e política 2º A Dança se Move Ocupa! Disponível em: <https://fliphtml5.com/gqsbm/cpjj/basic>. Acesso em: 11 set. 2022.

compartilhar os procedimentos e percepções da pesquisa em andamento pelo Coletivo Ruínas e investigar artisticamente focando a obra de reforma no Vale do Anhangabaú e seus agentes. Foi realizado chamamento público para convidar artistas interessadas em participar. Foram cinco tardes intensas de práticas corporais, intervenções urbanas, caminhadas, estudos teóricos, captação sonora, vídeos, fotos, conversas, trocas de saberes, que culminaram em um compartilhamento cênico transdisciplinar com o público no último dia. O compartilhamento de metodologias de pesquisa em curso pelo Coletivo Ruínas, somado às trocas de percepção com artistas interessadas quanto ao fenômeno 'obra no Vale do Anhangabaú', se apresentava como possibilidade de testar os procedimentos e elaborar publicamente sobre os assuntos. Tratava-se de um convite à desnaturalização de hábitos hegemônicos que condicionam a vida em sociedade na atualidade.

Os encontros se iniciavam com práticas de sensibilização, respiração, automassagem e, apesar de estarmos em uma sala de ensaio, os ruídos, cheiros, fumaça e poeira do Vale invadiam o local. Era como se a própria cidade estivesse presente conosco na sala, borrando as fronteiras entre dentro e fora, característica marcante do cotidiano no centro da cidade.

Para apoiar o ato de revisitar os procedimentos realizados pela perspectiva atualizada da Somática e da Prática como Pesquisa em Dança, elegi três procedimentos investigativos [embasados conceitualmente no método cartográfico (2010) e na cartografia sentimental (2016)] e os compartilho brevemente abaixo:

1) Experimentação de caminhada pela Praça Ramos e Vale do Anhangabaú em trios, tendo cada pessoa uma função distinta e pré-definida. A pessoa 'A' experienciava o corpo no ambiente, com a premissa de caminhar atenta, observando as modulações em seu corpo, se aproximando dos lugares de interesse e/ou atração e se permitindo a estar de modo incomum, eventualmente até dançar. A pessoa 'B' registrava a ação e a trajetória no suporte que desejasse, por escrito, desenhando, em foto ou vídeo) e a pessoa 'C' acompanhava ambas com foco na segurança, podendo intervir caso percebesse necessidade. A experimentação tinha o tempo de sete minutos e se encerrava quando todas as integrantes haviam passado pelas três funções; 2) Caminhadas solitárias com a intenção de perceber e prospectar possibilidades de interação com a obra no Vale. As caminhadas tinham

duração aproximada de sessenta minutos; 3) Caminhadas coletivas com a intenção de perceber e prospectar possibilidades de interação conjunta com a obra no Vale. As caminhadas tinham duração aproximada de sessenta minutos. Todas as experimentações eram seguidas por um momento de compartilhamento oral, trocas de registros (quando havia) e análise dos acontecimentos visando a criação de um campo comum de percepção, entendimento e possibilidade de ação. Por se tratar de uma investigação artística direta na malha urbana, o risco foi posto como elemento central de atenção e orientação durante toda a pesquisa, os limites individuais se manifestavam e se atualizavam a cada momento. Acrescento ainda, que as intervenções urbanas se destacam dos procedimentos acima citados por conter o potencial de dar ‘um passo além’ nas convenções, uma vez que a pesquisa se propõe a questionar, interagir e despadronizar hábitos e corpos sociais. Para concluir este ponto, relato que foram feitas as seguintes provocações durante os momentos de reflexão e análise: quais os graus de intervenção que podem ser feitos naquele espaço urbano? Quais elementos diferenciam o corpo (gestões e ações) de uma transeunte e o corpo de uma dançarina?

Segue a descrição de um momento de Intervenção Urbana: iniciamos caminhando lentamente pela Praça Ramos, aos poucos o jogo que se apresentou consistiu em deslocamentos de aproximação e distanciamento entre as dançarinas, modulando as velocidades, interagindo com os elementos da praça, observando a nós mesmas, as transeuntes, a obra, os operários, as pombas, até chegar aos tapumes metálicos que cercavam o acesso a obra. Aquele muro erigido no Vale, e já adornado pelo pixo, atraía. Era como se fossemos ímãs, tal o efeito grude que causava. Ficamos boa parte do tempo realizando experimentações (sonoras, gestuais, vídeos) ao longo dos tapumes. Em um momento de pausa conjunta os olhares se voltaram todos para uma abertura que havia nos tapumes, dando a ver o interior da obra e o fluxo de vai e vem dos operários. Com o mesmo efeito imã causado pelos tapumes, aquela fresta atraiu nossos corpos para dentro da obra. Entramos. Corríamos de um lado para o outro naquele imenso campo aplainado de terra vermelha, cercado por terra remexida, montes de paralelepípedos, gigantescos canos pretos, máquinas amarelas, operários com uniformes laranjas e prateados. Logo cansamos e nos deitamos no chão, rolando de um lado para o outro. Era uma euforia que lembrava a infância. Os operários ficaram atônitos. Não sabiam o que fazer. Riam, tiravam fotos, faziam vídeos, titubeavam em se aproximar, alguns

fingiam que não estavam vendo e seguiam suas tarefas como se nada estivesse acontecendo. Quando finalmente alguns operários se aproximaram, possivelmente os mestres da obra, pedindo para sairmos e nós corremos para fora. Começamos a cantar e só conseguíamos caminhar ou correr saltitando. Aquela era uma vivência surreal no cotidiano da cidade. Completamos todo o trajeto do Vale e voltamos ao CRDSP. Chegamos mais vibrantes do que saímos.

Encerramos a residência artística em clima de cumplicidade, como se fossemos velhas conhecidas que em breve tornariam a se encontrar. Havia empatia e alegria entre nós. Os olhos comunicavam antes mesmo das palavras. Considero importante destacar esse aspecto da experiência, por ser uma pista de que há coerência e pertinência no desenvolvimento de trabalhos artísticos de natureza transdisciplinar, reflexivo, político, performativo e sem a finalidade de criar um produto mercadológico e rotulável. Achar as frestas e criar possibilidades em coletivo, somando potencias e perspectivas.



Fig. 1. Registro da residência artística, 2019. Local: Praça Ramos de Azevedo.

Para todos verem: gramado verde com presença de pedras de aproximadamente um metro cúbico com dançarinas apoiadas, sentadas ou em pé sobre elas. Uma dançarina no canto inferior esquerdo está sentada de cócoras. Da esquerda para a direita: Mônica Bernardes, Michele Carolina, Gabriela Miguel, Isabella Ferreira e Júpiter Campos. Registro Víctor Paris.



Fig. 2. Registro da residência artística, 2019. Local: Vale do Anhangabaú.

Para todos verem: tapume de alumínio cercado obra, em sua frente há cinco dançarinas em pé. Há pixos coloridos e placas de tráfego local nos tapumes. Acima vê-se prédios com alturas e estilos arquitetônicos diversos. Da esquerda para a direita: Isabella Ferreira, Júpiter Campos, Mônica Bernardes, Michele Carolina e Gabriela Miguel. Registro Victor Paris.



Fig. 3. Registro da residência artística, 2019. Local: Vale do Anhangabaú.

Para todos verem: cinco dançarinas e um dançarino dispostos em linha sobre o meio-fio que divide área gramada de área pavimentada. Estão em pé olhando atentamente para a mesma direção. Da esquerda para a direita: Sandro Bellido, Isabella Ferreira, Júpiter Campos, Gabriela Miguel, Mônica Bernardes e Michele Carolina. Registro: Victor Paris



Fig. 5. Registro da residência artística, 2019. Local: Obra de reforma do Vale do Anhangabaú.

Para todos verem: terreno aplainado de terra vermelha. No primeiro plano da imagem há uma dançarina vestindo conjunto de terno branco. Ela está com os braços levantados e as palmas das mãos abertas. Atrás dela há uma árvore. Atrás da árvore há uma cerca de tapumes ondulados de alumínio e fora da cerca vê-se uma parte de um prédio. Dançarina na imagem: Michele Carolina. Registro: Victor Paris.

dança em espaços urbanos como matéria poética para criação de trabalhos artísticos, encontrei na pós-graduação campo fértil de aprendizagem, reflexões e trocas entre pares. Foi neste contexto que me aproximei do método Prática como Pesquisa e hoje componho o grupo de pesquisa 'Prática como pesquisa: processos de produção da cena contemporânea', sendo uma das coordenadoras a profa. Dra. Silvia Maria Geraldi, co-orientadora da minha pesquisa de dissertação em andamento na Unicamp. Compartilho do entendimento abordado por Geraldi de que:

As universidades são ambientes relativamente recentes de criação artística: historicamente, artistas têm ocupado contextos extra-acadêmicos para produção de sua arte. No entanto, cada vez mais, eles têm se interessado não somente em produzir obras de arte, mas também em pesquisar sobre o seu processo criativo, suas obras, procedimentos e metodologias, produzindo estudos acadêmicos conhecidos como pesquisa artística. A pesquisa artística define-se como a investigação que é realizada no campo das artes no âmbito acadêmico (GERALDI, 2019, p. 141).

Por ser um ambiente relativamente recente de criação artística, no papel de discente, percebo que os conceitos e métodos estão sendo forjados por artistas-pesquisadoras de diversos modos, contemplando características específicas dos contextos e agentes que os desenvolvem. Deste modo, começa ser possível pesquisar arte na academia com metodologias próprias da área, e não mais pelo empréstimo, por assim dizer, de metodologias tradicionais, como indica Geraldi:

Mais recentemente, no entanto, uma terceira distinção metodológica, diferente das abordagens quantitativas e qualitativas, foi proposta por artistas-pesquisadores no âmbito acadêmico [...], de modo a não somente inserir a prática no âmbito do processo de pesquisa, mas, sobretudo, guiar a pesquisa através da prática (HASEMAN, 2015). Essa tipologia de pesquisa é conhecida também por variadas nomenclaturas: prática como pesquisa, performance como pesquisa, prática artística como pesquisa, pesquisa guiada pela prática, entre outras; e têm recebido a designação genérica de Pesquisa Performativa por parte de alguns pesquisadores (HASEMAN, 2015; ALARCÓN; LWDWIGS, 2014; LORENZINI, 2013). (GERALDI, 2019, p. 141).

4. Conclusão

Este artigo foi motivado pela questão: "Como a Somática e a Prática como Pesquisa em Dança atualizam reflexões relativas ao fazer artístico continuado?", e foi elaborada a partir da revisitação de uma experimentação artística, que não partiu de um trabalho somático, entretanto, ao refletir por esta perspectiva, a autora reconhece em si influências das práticas somáticas no modo

como percebe e sente o ambiente ao seu redor. Do mesmo modo, reconhece que a residência artística Dança e[m] Espaços Urbanos realizada em 2019 não partiu de uma metodologia de Prática como Pesquisa em Dança, todavia, nota que ao levar a pesquisa artística, encontra abordagens que tanto acolhem quanto expandem a compreensão do próprio fazer artístico, forjando para si meios de sustentação, comunicação e compartilhamento entre pares, o que considera de vital importância para o modo como compreende e pratica pesquisa em artes.

Referências

ASSIS, L. Crônica: Mistérios no Vale do Anhangabaú. **Recanto das Letras**. Sorocaba: Recanto das Letras. 2011. Crônica disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/cronicas/3220560>. Acesso em: 11 set. 2022.

FABIÃO, E. Programa Performativo: O corpo-em-experiência. **ILINX Revista do Lume**, Campinas, v. 4, p. 1-10, dez. 2013. Disponível em: <https://orion.nics.unicamp.br/index.php/lume/article/view/276>. Acesso em: 11 set. 2022.

GERALDI, S. M. A prática da pesquisa e a pesquisa na prática. In: **CUNHA, C.S.; PIZARRO, D.; VELLOZO, M. A.** (orgs.). **Práticas Somáticas em Dança**. Body-Mind Centering em criação, pesquisa e performance. Vol. 1. Brasília. Editora IFB, 2019

GOMES, P. V.; BARBOSA, L. C. A.; MILLER, C. E. M. **Vales Imaginários: Anhangabaú**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rio Books, 2020.

JACQUES, P. B. **Elogio aos errantes**. Salvador. EDUFBA, 2012.

JACQUES, P. B. In **CARERI, F. Walkscapes: O caminhar como prática estética**. 1ª edição. Osasco: editora GG, 2020.

MANZINI, Y. D. **Centro de Referência da Dança da cidade de São Paulo: A tradição e o cotidiano dançante no Vale do Anhangabaú**. 1ª edição. Secretaria Municipal de Cultura. São Paulo. 2017

PASSOS, E.; *et al.* (Orgs.) **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

PIONEIROS DA EDUCAÇÃO SOMÁTICA NO BRASIL. Johannes Frieberg. Concepção e direção Debora Pereira Bolsanello. (40 min 49 seg). Youtube. Rio de Janeiro e São Paulo: Núcleo Oito Educação Somática, 2020

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**. Transformações Contemporâneas do Desejo. Porto Alegre. Editora Sulina: UFRGS editora, 2016

ROLNIK, R. **Guerra dos lugares**. A colonização da Terra e da moradia na era das finanças. São Paulo: Editora Boitempo, 2015

SANTOS, M. **A natureza do espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SENNETT, R. **O declínio do homem público** – As tiranias da intimidade. Tradução Lygia Araujo Watanabe. São Paulo: Editora Record, 2014.

VIANA, M. G. A Terra como Sujeito de Direitos. **Revista da Faculdade de Direito**, Fortaleza, v. 34, n. 2, p. 247-275, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistadireito.ufc.br/index.php/revdir/article/viewFile/106/87>. Acesso em: 11 set. 2022.

Michele Carolina Silva (UNICAMP)

E-mail: michelecarolina.e@gmail.com

Formada atriz pela Escola Livre de Teatro. Licenciada em Letras Português e Inglês pela Universidade Paulista. Dançarina e criadora do Coletivo Ruínas. Mestranda no I.A. da Unicamp com a dissertação “Corpo e Ambiente: da percepção vibracional a criação cênica – Estudo sobre o embate das forças nos sítios urbanos de construção residencial” com Orientação de Renato Ferracini e co-orientação de Silvia Geraldi.

2617

Videodança e educação somática

Roberta Suellen Ferreira Castro (UFPA)

Comitê Temático Somática e Prática como Pesquisa em Dança

Resumo: Esta escrita é um recorte das reflexões iniciais de minha trajetória enquanto mestranda no Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, assim, este artigo se compromete em investigar a produção de subjetividades em um processo artístico de Videodança pelo viés do *videomaker* no contexto contemporâneo e a experiência de estágio docente na disciplina Educação Somática, regularmente ofertada na Faculdade de Dança da Universidade Federal do Pará.

Palavras-chave: VIDEODANÇA. EDUCAÇÃO SOMÁTICA. VIDEOMAKER.

Abstract: This text is a summary of the initial reflectionson my trajectory as a master's student of the Postgraduate Program in Arts at the Federal University of Pará. Therefore, this research is committed to investigating the production of subjectivities in an artistic process of videodance from the point of view of the videomaker in the contemporary context experience and the internship experience in the discipline of Somatic Education, that regularly is offered at the Faculty of Dance of the Federal University of Pará.

Keywords: VIDEODANCE. SOMACTIC EDUCATION. VIDEO-MAKER.

1. Apresentação

A proposta de escrita que apresento neste momento é um desdobramento e, ao mesmo tempo, uma conexão da minha atual pesquisa de mestrado com o campo de estudo da Educação Somática.

A pesquisa que desenvolvo no mestrado está localizada na linha de estudo Teorias e Interfaces Epistêmicas em Arte e se propõe a investigar os Processos de Produção de Subjetividade do corpo dançante no Vídeodança, a partir da relação do *videomaker* sob a ótica da dança contemporânea. Esta investigação é articulada, a princípio, com o corpo que se move com a câmera, construindo em tempo real e em plano sequência imagens coreográficas e cinematográficas no contexto interartes.

A necessidade de intercambiar conceitos e autores que me auxiliassem a pensar e a criar caminhos específicos sobre os aspectos da Produção de

2618

Subjetividade para a pesquisa do curso de mestrado, fui levada a procurar, dentro do meu contexto que é a Universidade Federal do Pará (UFPA) professores e grupos de pesquisas que tratassem desse recorte temático para compor com a minha pesquisa. Durante esse caminhar, que considero fazer parte do processo investigativo, me encontrei com o Leminiscates Grupo de Pesquisa que se dedica ao estudo sobre Políticas do Movimento: subjetividades, somática e educação no qual os membros participantes estavam se dedicando ao projeto de pesquisa.

Esse referido grupo me pareceu potente em produzir conexões entre áreas de conhecimento e de acolhimento das diferenças. Diante desse atrativo contexto, desde agosto de 2021 tenho participado como um membro do grupo e me dedicado aos estudos que teorizam a produção de subjetividades no campo da Educação Somática.

A partir dessa experiência com o grupo de pesquisa juntamente com um inicial mergulho no campo do conhecimento Somático, com o desejo de maior aprofundamento na área, decidi estabelecer uma nova conexão com esse campo de estudo: me propus a realizar o estágio docente na disciplina Educação Somática ofertada na Faculdade de Dança da Universidade Federal do Pará, sob a tutoria do professor Saulo Silveira.

No entanto, nesse contexto, tenho me deparado com algumas questões que me levam a pensar: quais e que tipos de relações possíveis são estabelecidas entre a Educação Somática e as práticas da produção do Vídeodança, na qual o *videomaker* se faz protagonista? De que modo o conhecimento somático poderia contribuir com os processos criativos com vídeos? O contato do *videomaker* com a prática somática estaria intervindo nos caminhos metodológicos de criação de Vídeodança? Quais modulações o *videomaker* que dança estabelece com o contexto somático? O que é provocado quando é colocado numa troca com outro corpo? O que sente na relação de troca com o outro? Por onde se cruzam os processos de produção de subjetividade a partir desse encontro?

Além dessas questões é importante levar em consideração nesse caminhar as forças que estão vinculadas à subjetividade e ao sentir, enquanto pesquisadora. Está sendo possível perceber uma atração, algo que de modo “invisível” tem se feito tão real ao ponto de se destacar enquanto interesse, de desejo e enquanto convite para me debruçar sobre o não saber que essa possível conexão possa estabelecer.

Diante de uma perspectiva intuitiva me coloco na experiência como o sujeito que descreve, interpreta e analisa a própria experiência, identificando e reconhecendo na prática da Educação Somática as forças colaborativas que atravessam a experiência do *videomaker* que dança, tecendo a bricolagem de referências bibliográficas encontradas no projeto de pesquisa e a experiência no estágio docente.

Sob a perspectiva da bricolagem enquanto metodologia, a experiência é aberta permitindo moldar, criar, reconstruir e adaptar outras realidades a partir do que ocorre no processo, numa relação que se dá entre o conhecimento e a vida humana que nasce de uma escuta sensível que revela aspecto individual e coletivo da condição humana (KINCHELOE; BERRY, 2007).

2. Videomaker

Na linguagem audiovisual o termo *videomaker*, *film-maker* ou cinegrafista é designado ao profissional que capta imagens fazendo uso da câmera. É ele quem opera organizando o enquadramento, ângulo, plano e movimentos da câmera. Os termos utilizados variam de acordo com o campo de atuação podendo ser na TV, cinema etc. Ainda que a câmera seja uso comum do cinegrafista e o diretor de fotografia o uso toma encaminhamentos diferentes.

Desse modo, com base no roteiro literário, a concepção do *storyboard*¹ e decupagem² ocorrem de modo democratizado entre o diretor e o diretor de fotografia. Tendo o *story board* como referência visual o diretor de fotografia é quem define a captação e escolha das imagens, fazendo uso dos elementos: luz, sombra, cor, enquadramento, dimensão, volume, perspectiva e profundidade em suas composições visuais.

O fotógrafo precisa dominar os fundamentos de iluminação teatral e cinematográfica, ter conhecimento dos equipamentos, acessórios e técnica por meio de livro, site, visita a museu e exercício exploratório para que se desperte meus sentidos, a fim que desenvolva o senso da observação, sensibilidade e o olhar artístico para “colocar na mesma linha de mira a cabeça, o olho e o coração”

¹ **Story boards:** integrado a etapa da pré-produção o *storyboard* é o esboço das imagens a serem capturadas que é expresso através de ilustrações que pré-determinam ângulos e posição da câmera.

² **Decupagem:** escolha da imagem mais adequada para cada palavra, frase ou parágrafo de um roteiro. A divisão da escolha das imagens é dividida em sequências, cenas e tomadas.

(MOLETTA, 2009, p. 87-88).

Segundo Moletta (2009) o diretor de fotografia é um sujeito que por meio de uma percepção diferenciada traduz através da lente, ideia, crítica, técnica e escolhas potencialidades despercebidas do mundo. Para ele o resultado estético dessa prática se dá pela singularidade do sujeito e o olhar artístico o qual se constrói pela observação, análise e síntese.

Sobre o olhar artístico complementa.

[...] É com esse olhar que ele está acostumado a ver o mundo, criando sua própria definição do que seja a realidade. Ele observa as pessoas e o objeto à sua volta rapidamente os analisa e elabora uma síntese por meio da imagem captada. Esse “olhar deformado” do fotógrafo não busca reproduzir o mundo que está focando, mas reinventá-lo à sua maneira (MOLETTA, 2009, p. 70).

Outra questão relevante da linguagem audiovisual é a transformação dos aspectos técnicos da linguagem. Segundo Little White Lies (2018) as câmeras de película eram gigantes e imóveis. Nessa condição os movimentos de câmera: panorâmico³ (pan), *plongê*⁴, *contra-plongê*⁵, *zoom ótico*⁶ e *travelling*⁷ eram limitados, dependiam do uso tripé ou do trilho para garantir estabilidade e precisão da imagem.

O avanço tecnológico possibilitou que a película fosse substituída pela câmera de vídeo que num único equipamento reúne os dispositivos de áudio e imagem, passando de 24 a 60 quadros por segundo. Outros aspectos técnicos alterados foram o tamanho, peso e a inserção de dispositivo que manipula a sensibilidade ao movimento.

O sensor é responsável pela entrada da luz que transforma sinal elétrico em imagem, trabalha de modo colaborativo auxiliando a lente e ajuste de foco no controle da nitidez e foco da imagem, os quais são programados para uso automático ou manual.

Todas as câmeras portáteis disponíveis no mercado são compostas de

³ **Panorâmica:** com o objetivo de amplificar a visão, no movimento panorâmico a câmera gira em seu próprio eixo podendo ser direcionada de uma lateral a outra (direita/esquerda) ou na vertical (cima/baixo).

⁴ **Plongê:** fixada num ponto fixo o movimento é de mergulho de cima para baixo no objeto ou personagem.

⁵ **Contra-plongê:** fixada num ponto fixo o movimento é o inverso do *plongê*, de baixo para cima.

⁶ **Zoom:** diferente dos outros este movimento não é da câmera, mas da lente. O zoom comporta dois movimentos: zoom-in, que aproxima o objeto da imagem; e o zoom - out, que distancia o objeto da imagem de forma rápida ou lenta.

⁷ **Travelling:** nesse movimento a câmera é fixada num carrinho acoplado num trilho, sai de seu lugar fixo e percorre um caminho, acompanhando a ação ou personagem.

um sensor, os principais são o de CCD– *Charge-Coupled Device*, sendo ele o mais sensível em situação de pouca luz, cria imagem mais nítida, e o CMOS – *Complementary Metal Oxide Semi-conductor*, mais comum em câmera de celulares o qual apresenta a captação de luz e nitidez da imagem inferior comparado ao modelo anterior.

A inserção do CCD e o tamanho portátil proporcionaram não só a melhoria da qualidade da imagem, como expandiu a possibilidade criativa de captação da imagem estendendo à prática do *videomaker*, o qual a partir disso tem mais destreza para se movimentar no espaço com a câmera sobre a mão.

Normalmente utilizado para exercer plano subjetivo⁸ e plano-sequência, “(...) Uma câmera na mão pode criar dinamismo em uma sequência de ação” (LIES; THRIFT, 2018, p. 68). possibilita a mobilidade pelo espaço, autonomia para variar a escolha de enquadramentos e planos criando “uma sensação de imediatismo dramático” (LIES; THRIFT, 2018, p. 68).

Diferente do *vídeo-maker-dançarino*, o *videomaker* convencional na realização do plano sequência é condicionado ao roteiro que determina o que e como será a captação das imagens, a organização de equipamentos, fios e a movimentação dos outros profissionais, os quais simultaneamente acompanham a ação do *videomaker* e ator no sete de gravação.

3. Aplicabilidade somática na prática do videomaker que dança

À luz da dança contemporânea o Vídeodança é considerado um produto híbrido que reúne códigos da linguagem audiovisual e da dança. Embora muitas produções de Vídeodança tenham surgido em festivais de esfera nacional e internacional, o que tem se tornado evidente nesse percurso é a experimentação da edição enquanto coreografia e, da investigação de uma dança que acontece para a câmera.

Em contribuição a essas concepções a proposição que faço parte do princípio da composição tempo em real ocorrida pela relação do corpo que se move para a câmera e do corpo que filma dançando. Nesse contexto, ambos protagonizam a composição coreográfica, cuja técnica corporal, criatividade e

⁸ **Plano subjetivo:** representa os olhos do personagem em 1ª pessoa, fazendo com que o espectador veja o que ele vê e sinta o que ele sente.

subjetividades do movimento dançado aparecem entrelaçadas como vestígios na tela.

Sobre a composição em tempo real Mundim (2014) aponta:

O questionar do corpo está interconectado na sua capacidade de perceber e de elaborar a informação enquanto percebe; não se trata de um corpo observador separado do ambiente, que olha de fora para dentro, mas sim de um corpo que se percebe agindo e age percebendo, que observa e modifica, é observado e é modificado (TRIDAPALLI apud MUNDIM, 2015, p. 67-68).

Diante dessa perspectiva, entendo que o uso do plano sequência, plano subjetivo e composição em tempo real aliados a prática do *videomaker* que dança propõe um modo de fazer dança contemporânea, pelos quais mecanismos técnicos potencializam corpo em movimento dançado configurando “uma nova dramaturgia corporal, com outra construção de corpo” (MILLER, 2012, p. 47). É uma dança que nasce do contato da troca de subjetividades que se estabelece principalmente com o sujeito que manipula a câmera.

O *vídeo-maker*-dançarino arrisca outro modo de se mover com a câmera nas mãos, investiga e explora possibilidades criativas de uso do próprio corpo na relação consigo mesmo, com o outro e com o espaço construindo uma rede de percepções conectada com o presente produzindo em tempo real imagens coreográficas, cinematográficas que sintetizam o que chamo estética coreovideografada.

O corpo presente no Vídeodança é o mesmo que Miller (2012) define como um corpo vivo, aberto e flexível capaz de potencializar no momento do fazer a desconstrução de padrões, que permite estímulos e trocas de experiências, de atravessamentos possíveis entre o corpo que dança, que filma, que assiste ou que edita com um pensamento em dança.

As contribuições que Jussara Miller (2012) traz da técnica Klauss Vianna para a Educação Somática, as quais agrego à produção de Vídeodança, é a concepção do corpo integral onde o “soma” é sinônimo de eu, de singularidade, é o corpo em 1ª pessoa onde o indivíduo é consciente do seu movimento no processo pelo qual amplia a investigação coreográfica.

Longe da padronização, repetição ou mecanização do movimento, o que deseja é a construção de um corpo sensível, perceptível singular que produz subjetividades que só são possíveis pelo exercício constante de uma escuta

sensível, que inicia no corpo reverberando em tudo que ele acessa com sua presença. Consciente de si e das possibilidades exploratórias, a prontidão faz do *videomaker* um sujeito autônomo que realiza “a autorregulação em seus aspectos físico, psíquico e emocional” (MILLER, 2012, p. 13) e, espacial, numa relação investigativa que é modificada a cada movimento.

Ao fundamentar a concepção técnica de corpo no campo somático, Miller (2012) propõe uma abordagem aberta, enfatiza a necessidade de um corpo disponível que abdique a padrões pré-estabelecidos do movimento em prol da produção do autoconhecimento, para que haja condições de negociar o uso do autoconhecimento na relação com o outro e com o espaço. Nesse sentido o refinamento do corpo sensível é resultado de uma sinestesia em trabalho diário e, mais relevante do que a transformação da cena, devendo ele estar em constante estado de prontidão e observação, apresentar condições de se conectar com o ambiente e ter autonomia da criação coreográfica (MILLER, 2012).

Para Miller (2012) o corpo cênico é fruto do fazer artístico proveniente do estudo somático originado de treinos da percepção, via exploração do corpo em busca da construção de um corpo orgânico que visa a consciência, a compreensão e elaboração da atenção do corpo na sua integralidade. Para Miller a educação do corpo possibilita a transformação das habilidades motoras e a percepção de si no processo individual, “quando se vive um processo de transformação profundo, todos os planos se integram, e então, a essência de nossa produção artística também se modifica” (MILLER, 2012, p. 73).

Viabilizada pelo uso exploratório dos órgãos de sentido sensações estimulam percepções diversas, as quais potencializam a experimentação e recriação de imagens e informações que se confirmam como gesto coreográfico, suscita diferentes modulações expressivas do movimento que preenche o espaço com a presença do corpo próprio destruindo os modelos interiorizados do movimento.

4. Da heterogeneidade a multiplicidade

Partindo de uma perspectiva pautada na idéia de micropolítica, a política de subjetivação aparece como mediadora do atravessamento de subjetividades que emergem da força interior de corpos heterogêneos, os quais pedem passagem para

agitar, trocar, espalhar configurando noutro modo (ROLNIK, 2006).

A ideia defendida por Rolnik (2006) sobre a troca com o outro, parte da concepção que coloca a vulnerabilidade enquanto condição para que o processo de criação seja ressignificado fazendo com que “o outro deixe de ser objeto de projeção de imagens pré-estabelecidas e possa se tornar uma presença viva” (ROLNIK, 2006, p. 2). Embora essa questão seja possível, na prática a desconstrução dessa concepção demanda tempo e dedicação para debruçar-se num estudo sobre si.

Sobre essa questão Rolnik (2006) aponta, a capacidade cortical é definida pelas figuras do sujeito e objeto numa relação de exterioridade, consiste na conservação de representações conhecidas, garantindo a estabilidade que ao longo de nossas vidas fomos instigados a buscar. Rolnik assegura que a maneira de borrar a fronteira da relação homem e mundo, é anestesiando a vulnerabilidade ao outro.

Chegar nesse estágio de entrega à vulnerabilidade é o mesmo que pedir para que você caminhe sem destino numa caverna, cuja única garantia é a escuridão. Será que estaríamos em condições para realizar essa empreitada? Como isso seria possível, se ao longo de nossas vidas fomos condicionados a “aprender o mundo em suas formas para, em seguida, projetar sobre elas as representações de que dispomos, de modo à lhe atribuir sentido” (ROLNIK, 2006, p. 2).

Entendo a vulnerabilidade como um campo de força e alio o pensamento de Rolnik ao de Jussara Miller em relação a questão do território do corpo próprio:

Nesse território em transformação emerge o corpo lábil, ou seja, o corpo próprio em estado exploratório e perceptível. Falo do corpo próprio como o corpo construído pela percepção e conscientização do movimento por meio de estimulação sensorial, ou melhor, o corpo sentido na experiência do movimento. “A noção de corpo próprio compreende ao mesmo tempo o corpo percebido e o corpo vivido, em suma, o corpo sensível” (MILLER, 2012, p. 73-74).

Em contrapartida, a capacidade subcortical se constrói num caminho diferente.

Nos permite apreender o mundo em sua condição de campo de forças que nos afetam e se fazem presentes em nosso corpo sob a forma de sensações [...] o outro é uma presença viva feita de uma multiplicidade plástica de forças que pulsam em nossa textura sensível, tornando-se assim parte de nós mesmos. Dissolvem-se aqui as figuras do sujeito e objeto, e com elas aquilo que separa o corpo do mundo (ROLNIK, 2006, p. 3).

Sob esse viés Rolnik (2006) propõe uma perspectiva de corpo que existe

ou de desterritorialização que a natureza quando se conecta à outras propiciando a existência do plano da consistência. (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Nesse sentido a corporeidade do sujeito é uma mixagem por acontecimentos vividos, sentimentos, experiência, conceitos, formações, marcas da vida entre outros encadeando num “quebradiço de afetos com velocidades variáveis” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 17), em relação ao que ultrapassa as fronteiras do corpo próprio.

Para concluir, gostaria de reforçar que esta produção não se encerra neste artigo. Ela é apenas o início investigativo da minha pesquisa de mestrado, na verdade, um treino articulando campo somático enquanto ação investigativa do corpo e suas subjetividades. Para encerrar me aproprio do conceito de Deleuze; Guattari (1995), esclarecendo que, ainda, ficarão fios soltos para serem conectados, desconstruídos ou reformulados para continuação ou desdobramento desta reflexão.

Referências

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed: 34, 1995.
- KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LIES, L. W.; THRIFT, M. **Guia para fazer seu próprio filme em 39 passos**. Trad. Edson Furmankiewicz. São Paulo: Gustavo Gili, 2018.
- MILLER, J. **Qual o corpo que dança?** Dança e educação somática para adultos e crianças. 2ª Edição. São Paulo: Summus, 2012. p. 13- 80.
- MOLETTA, A. **Criação de Curta-metragem em vídeo digital: uma proposta para produções de baixo custo**. 2ª Edição. São Paulo: Summus, 2019. p. 41-88.
- MUNDIM, A. C. R. El cuerpoespacio como experiencia en la improvisación en Danza *In*: MERLOS, L. B.; MORA, A. S. (Org). **Circulaciones cuerpos, espacios y textos en torno a las Jornadas de intercambio: investigaciones sobre y desde el cuerpo en las Artes escénicas y performáticas**. La Plata: Ecart, 2015. p. 64-70.
- ROLNIK, S. **Geopolítica da cafetinagem**. Núcleo de Estudos da Subjetividade. Programa de Pós-Graduação em Psicologia clínica. PUC. São Paulo, 2006.
Disponível em:
<https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Geopolitica.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2022.

Roberta Suellen Ferreira Castro (UFPA)

E-mail: robertacastro.arte@hotmail.com

Especialista em produção audiovisual, professora de arte/dança na rede SEDUC/PA e integrante do grupo de pesquisa Leminiscaste, investiga Vídeodança através da linha de pesquisa Teorias e Interfaces Epistêmicas no Programa de Pós-Graduação em Artes UFPA, na qual obteve a formação técnica e as graduações em Dança e Estudos Artísticos (UC).

Gyrotonic Expansion System®: uma abordagem somática para o estudo do movimento expressivo na dança

Tatiana de Britto Pontes Rodrigues Pará (UFRJ)

Comitê Temático Somática e Prática como Pesquisa em Dança

Resumo: Este estudo fundamenta-se em princípios organizadores e conexões corporais colocadas em prática durante a experimentação do corpo em movimento através do *Gyrotonic Expansion System®*. O objeto de estudo compreende a relação corpo-gesto-dança e a pesquisa de movimento enquanto parte constitutiva de processos de criação, considerando a potência do corpo produzida a partir da sua própria matéria e das suas fontes de energia como material de trabalho da dança, conforme aponta Laurence Louppe (2012). A hipótese é de que a prática do sistema Gyrotonic contribui para a construção de um corpo poético em dança através de experimentações sensíveis direcionadas por uma pedagogia somática que prioriza as micro e macro percepções e o desenvolvimento de uma consciência cinestésica e cinesférica, produzindo uma potência corporal que se desdobra de dentro para fora. Esta pesquisa compreende que através do trabalho somático não é possível dissociar a reorganização corporal de suas possibilidades expressivas e pretende refletir sobre as relações corpo-espço, internalidade-externalidade, funcionalidade-expressividade.

Palavras-chave: DANÇA. GESTO. EXPRESSIVIDADE. EDUCAÇÃO SOMÁTICA. GYROTONIC.

Abstract: This study is based on organizing principles and body connections put into practice during the experimentation of the body in movement through the Gyrotonic Expansion System®. The object of study comprises the body-gesture-dance relationship and movement research as a constitutive part of creation processes, considering the body's power produced from its own matter and energy sources as dance work material, as pointed out by Laurence Louppe (2012). The hypothesis is that the practice of the Gyrotonic system contributes to the construction of a poetic body in dance through sensitive experiments guided by a somatic pedagogy that prioritizes micro and macro perceptions and the development of a kinesthetic and kinespheric consciousness, producing a body power that unfolds from the inside out. This research understands that through somatic work it is not possible to dissociate body reorganization from its expressive possibilities and intends to reflect on the body-space, internality-externality, functionality-expressiveness relationships.

Keywords: DANCE. GESTURE. EXPRESSIVENESS. SOMATIC EDUCATION. GYROTONIC.

1. Introdução

Este texto é um fragmento da pesquisa em desenvolvimento no Programa

de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro. As indagações emergem da experiência corporalizada da artista-pesquisadora e agrega conhecimentos oriundos do entrecruzamento entre as trajetórias pessoal e profissional na dança como bailarina, docente e pesquisadora. O objeto de estudo compreende a relação corpo-gesto-dança e a pesquisa de movimento enquanto parte constitutiva de processos de criação, considerando a potência do corpo produzida a partir da sua própria matéria e das suas fontes de energia como material de trabalho da dança (LOUPPE, 2012). A hipótese é de que a prática do *Gyrotonic Expansion System*¹ contribui para a construção de um corpo poético em dança através de experimentações sensíveis direcionadas por uma pedagogia somática que prioriza as micro e macro percepções e o desenvolvimento de uma consciência cinestésica e cinesférica, produzindo uma potência corporal que se desdobra de dentro para fora.

2. Gesto ou movimento

A pesquisadora Christine Roquet inicia seu texto *Da análise do movimento à abordagem sistêmica do gesto expressivo* (2011) lançando a seguinte afirmativa: “Se há um elemento próprio do homem, e de todo ser vivo em geral, é o movimento” (ROQUET, 2011, p. 3). Coincidentemente (ou não), Juliu Horvath, criador do *Gyrotonic Expansion System*[®], também comenta na abertura de um vídeo explicativo sobre seu trabalho que “vida é movimento, e que a expressão da existência é movimento” (HORVATH, 2012)². Roquet prossegue sua discussão lançando outras questões: “O que é que coloca um corpo em movimento? Como isso acontece? Quais são as relações do pensamento com o movimento?” (ROQUET, 2011, p. 3). A pesquisadora aponta um evidente interesse pelo estudo do movimento quando nos referimos à dança e complementa que quando estamos dançando ou vendo alguém dançar, viajamos ao encontro do gesto dançado. Eis aqui um marco importante para o desdobramento desta pesquisa: a distinção entre os conceitos de gesto e movimento. Segundo o pesquisador Hubert Godard:

Movimento é aqui compreendido como um fenômeno que descreve os deslocamentos estritos dos diferentes segmentos do corpo no espaço, do mesmo modo que uma máquina produz movimento. Já gesto se inscreve na

¹ Sistema Gyrotonic de Expansão. Tradução nossa.

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vCd6R8Gi1gA&t=266s>.

distância entre esse movimento e a tela de fundo tônico-gravitacional do indivíduo, isto é, o pré-movimento em todas as suas dimensões afetivas e projetivas. É exatamente aí que reside a expressividade do gesto humano, expressividade que a máquina não possui (GODARD, 2001, p. 17).

Godard ressalta que o estudo sobre o gesto deveria estar no âmago do campo da dança, pois nos aproximaria das riquezas de sua dinâmica interna e facilitaria o reconhecimento dos processos operadores do movimento. De acordo com Godard, cada indivíduo possui uma organização gestual particular, uma vez que ela se constitui a partir da relação de nossa musculatura tônica com a gravidade, revelando uma expressividade subjetiva de acordo com nossa atitude corporal em relação ao peso e à ação gravitacional. É esse estado que ele denomina de *pré-movimento* (GODARD, 2001). Antes mesmo de iniciarmos qualquer movimento há uma inscrição gestual prévia em nossa corporeidade baseada na organização de nossa musculatura tônica para ficarmos de pé.

Se a lida com a gravidade inscreve em nossos gestos uma expressividade particular, como lida o bailarino com esses processos, uma vez que é na partilha de relações entre corpo e espaço que expressa sua arte? Que processos pedagógicos interessam à dança na pesquisa dessas relações? Como constrói o bailarino seus gestos? Será que os métodos de educação somática podem ser impulsionadores de novas descobertas perceptivas capazes de produzir novos gestos?

3. Uma abordagem somática contemporânea

Inspirada e instigada por estas questões, arrisco-me a investigar como o aprendizado somático pode facilitar um despertar sensorial inclusive das nossas estruturas mais profundas. Nesse sentido, alinho-me ao pensamento de Godard ao defender que para mudar determinado gesto devemos atuar nas zonas de percepção ainda não exploradas, aquelas por ele denominadas de “buracos negros” (KUYPERS, 2010).

A abordagem somática que apresento para este estudo é o *Gyrotonic Expansion System®*, prática que comecei a vivenciar no ano de 1998 após sofrer uma luxação da patela em uma aula de balé clássico, que me deixou imobilizada por aproximadamente dois meses. Minha paixão foi imediata justamente pela maneira como o sistema enriqueceu meu repertório motor, despertando minha consciência

corporal através de um refinamento perceptivo, ao mesmo tempo em que proporcionava uma tonificação necessária para a minha atuação como bailarina.

Minha experiência com o sistema foi sendo constantemente revisitada, principalmente após me tornar uma instrutora certificada e, posteriormente, uma educadora autorizada. Em quase vinte anos de ensino desta prática e embasada em experiências com outros métodos somáticos³, observo como fatores fundamentais na sistematização deste trabalho a atenção ao modo de fazer, associada à experiência do corpo vivo no sentir-mover. Nestes processos de aprendizagem do movimento no sentir-mover e mover-sentir encontro afinidades entre o *Gyrotonic Expansion System*[®] e alguns fundamentos do campo teórico-prático da Educação Somática, principalmente no que concerne aos modos de investigação e experimentação focados na atenção e na presença, conforme comenta Beatriz Adeodato:

Compreendo a Educação Somática como um campo de saber que agrupa diferentes métodos, os quais, apesar de suas especificidades, têm, em comum, o interesse pelo estudo e pela prática – principalmente pelo estudo prático – do corpo em movimento no contexto no qual está inserido. O foco no como é a chave dos processos de aprendizagem somática, que se ancoram numa qualidade de atenção ativa do sujeito no tempo presente (ADEODATO, 2020, p. 63).

O interesse pelo estudo prático do movimento e a qualidade de atenção ativa no tempo presente fundamentam minha compreensão sobre o *Gyrotonic Expansion System*[®] enquanto uma abordagem somática contemporânea com uma versatilidade funcional, atuando tanto profilaticamente na preparação corporal do bailarino, quanto na pesquisa de movimento para a construção do gesto. Enumero assim os seguintes aspectos que caracterizam o sistema como uma abordagem somática: o papel da experiência na pesquisa e descoberta de novas conexões corporais, visão holística, respeito à fisiologia do corpo humano, estimulação do fluxo energético, aprendizado sensorio-motor, refinamento perceptivo, atenção à qualidade de movimento, utilização da respiração como suporte, modulação tônica, aumento dos espaços articulares e busca de uma eficiência motriz justa e funcional com o mínimo de gasto energético.

A maioria dos métodos somáticos utiliza diferentes acessórios para

³ Uma dessas experiências foi a conclusão do curso de Especialização em Terapia Através do Movimento – Corpo e Subjetivação pela Faculdade Angel Vianna no ano de 2009.

⁴ Doravante referenciado ao longo do texto apenas como Sistema Gyrotonic.

estimular sensorialmente o corpo. Estes acessórios podem ser bastões, bolinhas de diferentes tamanhos, sacos de arroz, etc... No sistema Gyrotonic os acessórios são os equipamentos especialmente desenvolvidos, que funcionam como facilitadores proprioceptivos e cinestésicos, e permitem a evolução progressiva de movimentos simples para os mais complexos através de uma coordenação extremamente refinada, estabelecendo um campo relacional entre o indivíduo que move e o equipamento. A prática prioriza o desenvolvimento de uma consciência corporal tridimensional⁵ através de movimentos circulares e em espirais, encontrando portanto uma afinidade com o estudo do movimento dançado e as relações corpo-espaco, internalidade-externalidade, funcionalidade-expressividade.

4. Breve histórico da criação dos equipamentos

Juliu Horvath, bailarino romeno criador do sistema Gyrotonic, teve contato com uma mulher que havia passado por uma cirurgia de ombro. De maneira intuitiva e experimental, Horvath começou a desenvolver para ela alguns exercícios que ele imaginou serem mais eficientes em seu processo de reabilitação. Os exercícios consistiam em caminhar com os dedos pela parede para cima, para baixo e para os lados. De repente, ele observou a possível necessidade de integrar as diferentes direções em movimentos circulares. Horvath colocou um prego na parede e amarrou um barbante para que ela pudesse desenhar pequenos movimentos circulares com os braços, estimulando o ombro lesionado. Em seguida, propôs que os círculos se tornassem cada vez maiores de forma progressiva, aumentando a amplitude de movimento da cintura escapular. Esta experiência serviu de estímulo criativo para que Horvath começasse a pensar no desenvolvimento de equipamentos para dar suporte aos movimentos (GYROTONIC INTERNATIONAL HEADQUARTERS, 2020).

Após este episódio, Horvath abriu o *White Cloud Studio*, seu primeiro estúdio em Nova York no início da década de 1980, onde começou a dar aulas para bailarinos. A esta altura, sua pesquisa para o desenvolvimento dos equipamentos era constante. Certa vez, caminhando pelas ruas da cidade, encontrou dois bancos de bar e peças de outros objetos descartados na rua para serem recolhidos como

⁵ O termo tridimensional é utilizado como referência aos três planos anatômicos: frontal, sagital e transversal.

lixo. Ele recolheu estas peças e começou a experimentar movimentos circulares com elas, enquanto imaginava como acoplá-las em um equipamento. Foi quando imediatamente nasceu a figura de oito, movimento característico do sistema que promove a mobilização e integração da cintura escapular com a coluna vertebral.

Com o passar do tempo, Horvath passou a recolher mais objetos e materiais descartados nas calçadas de Nova York no intuito de tentar utilizá-los na construção dos equipamentos. Depois de criar seus primeiros protótipos, Horvath sentiu-se inspirado e motivado a continuar criando. Suas criações não eram aleatórias, mas partiam sempre da necessidade de solucionar problemas identificados por ele. Finalmente chegou ao complexo sistema composto de pesos, cabos e três polias que facilitava a execução dos movimentos de forma suave e proporcionava movimentos de grande amplitude sem impacto. Assim foi criada a *Pulley Tower Combination Unit*, principal equipamento utilizado atualmente para a prática⁶. Horvath não tinha nenhuma formação prévia em engenharia ou construção. Sua fonte de criação era a experiência do corpo em movimento e sua produção artesanal foi baseada em um processo extremamente somático. Horvath ia produzindo e experimentando até encontrar uma qualidade harmônica de movimento desprovida de impacto e turbulência.

A relevância em relatar a história da criação dos equipamentos está em desmistificar a ideia mecanicista em torno de práticas corporais que os utilizam. Toda a sistematização do trabalho e o desenvolvimento dos equipamentos são o resultado de um processo criativo de um artista. Assim, o sistema Gyrotonic tem origem na sensibilidade somática de seu criador. Há uma circularidade sensorial e cinestésica através da forma como o equipamento é produzido e como ele devolve essa sensorialidade a quem se dispõe a dançar junto com ele. O sistema de roldanas e polias da *Pulley Tower* produz um *feedback* proprioceptivo e cinestésico constante sobre a qualidade do movimento executado. O equipamento é um *partner*, não uma máquina de exercícios. Movedor e equipamento formam um sistema dançante de escuta e suporte através de um diálogo tônico. Nesta relação, o sujeito percebe e age simultaneamente, assim também como reage ao estímulo produzido pelo equipamento, no qual estão implicadas sem hierarquia as ações/relações entre mover, perceber, sentir e pensar.

⁶ Há ainda mais quatro equipamentos especializados: a *Jumping Stretching Board*, a *Leg Extension Unit*, o *Gyrotoner* e o *Archway*.

5. Princípios organizadores e conexões corporais

5.1. Intenção como força motriz do gesto

Todo processo somático requisita componentes sensoriais que envolvem uma tomada de consciência. O que as práticas somáticas trazem para o jogo é a oportunidade do bailarino experimentar conscientemente diversas possibilidades de construção do gesto. Segundo Fortin:

Sem uma tomada de consciência do que se produz no curso da ação, a estrita atividade motora não adiciona nada sobre o plano do desenvolvimento neurológico e não conduz a uma real aprendizagem do novo gesto (FORTIN, 1999, p. 49).

De acordo com o comentário de Fortin, para que o novo gesto seja aprendido é necessário estar atento e presente no curso da ação. Do contrário, sua execução torna-se mecânica, sem interferência no plano do desenvolvimento neurológico. Esta premissa é válida também para a repetição de um mesmo movimento, como ocorre no sistema Gyrotonic. Uma repetição nunca é igual a outra e a cada movimento é possível perceber um novo detalhe, um novo ajuste sutil, conforme nos sugere Soter:

O que limita ou impede que o dançarino execute um determinado gesto de dança não é uma dificuldade de ordem mecânica e sim a impossibilidade de abordar esse gesto sob uma nova ótica, distinta daquela definida pelo seu hábito motor. Ao investigar maneiras diferentes de construção de um mesmo movimento e ao ampliar o potencial perceptivo, os métodos de educação somática poderão conduzir o dançarino a um maior grau de liberdade estrutural, expressiva e funcional (SOTER, 1998, p. 116).

De acordo com esta premissa, é possível experimentar um mesmo movimento sob diferentes óticas, desde que haja um engajamento sensório-perceptivo do movedor na ação. Nesse sentido, atenção e presença são estados precursores da ação intencional e direcionada. Segundo Horvath, a intenção está intrinsecamente relacionada a como direcionamos nossa energia: “a energia se move onde a mente se move, e a mente se move onde há um senso maior de percepção, ou em um nível mais consciente, onde há uma intenção direcionada” (HORVATH, 2006).

Prossigo com um relato de experiência em sala de aula para ilustrar como percebo a intenção na construção de uma organização corporal. Comumente estimulamos o alongamento axial da coluna vertebral posicionando a mão no topo

da cabeça do aluno com uma leve pressão para baixo e solicitamos que ele reaja em oposição, empurrando a mão do professor para cima. Neste exemplo o resultado desejado é o auto crescimento e a descompressão da coluna. A intenção tem relação com o processo de investigação dessa diretriz e envolve a combinação entre atenção, visualização e ação do aluno. Toda intenção implica necessariamente um fazer engajado sensorialmente para um fazer consciente. No aprendizado somático a intenção requer uma disponibilidade para gerar um movimento interno a nível pré-perceptivo. Nesse sentido, estar atento para direcionar nossa energia como um impulso interno torna-se fundamental para vivenciar diferentes estados corporais e construir novos gestos.

5.2. Respiração como suporte para o movimento

Nada é mais impressionante do que observar na imobilidade absoluta, alheio a toda a intervenção voluntária, o movimento profundo que persiste em nosso interior: a subida e a descida do diafragma como uma onda que dilata e contrai alternadamente a caixa torácica. Se estivermos mais atentos e seguirmos o trajecto da respiração até ao ponto extremo dessa exalação, sentimos a irrigação de todo o tronco até a zona sacral, e, ao inspirarmos, a cabeça é invadida por uma lufada de ar fresco. De facto, todo o corpo é ventilado pela passagem contínua da respiração. A respiração revela apenas canais, uma vez que, ao respirar, tocamos em cavidades interiores e conhecemo-las por meio dessa experiência. O corpo que a respiração revela é uma abertura, não um bloco; encontra-se vazio, não preenchido. Muito além das sensações físicas, reenvia-nos para a geografia das paisagens do corpo, para um espaço que liga o exterior e o interior, um espaço global, cujas conjugações de luzes o corpo apenas refracta: o corpo como passagem, como parede porosa entre dois estados do mundo, e não como massa opaca, plena e impenetrável (LOUPPE, 2012, p. 91).

A consciência da própria respiração é um dos tópicos comumente abordados nas aulas de educação somática. Perceber o volume tridimensional da caixa torácica, atentar para sua expansão quando ao inspirar e seu retorno ao expirar. A respiração como suporte para o movimento é um princípio somático fundamental. Ainda, ela é nosso movimento primordial intrínseco à vida que se esgarça para além da fisiologia assumindo dimensões poéticas e expressivas, como descreve Louppe na citação de abertura desta seção. A respiração é capaz de revelar as paisagens do corpo atravessado pelos estados do mundo. Muitas pessoas jamais se preocuparam com a qualidade de seu próprio movimento respiratório até que este sopro vital veio a se tornar o alvo da preocupação do período pandêmico que se iniciou em 2020. Como estamos respirando?

“Respiração gera movimento e movimento gera respiração” (HORVATH, 2006). A circularidade desta relação carrega em si um fundamento importante do sistema Gyrotonic. Nas primeiras aulas, o aluno é estimulado a perceber o movimento tridimensional da caixa torácica durante todo o ciclo respiratório. De maneira geral, bailarinos cuja formação está essencialmente baseada nas aulas de técnica, não sabem como utilizar sua respiração de forma eficiente. Alguns bailarinos podem observar uma falta de resistência e cansaço extremo sem se darem conta de que a causa pode estar na forma inadequada como estão respirando. A ausência da consciência respiratória pode resultar em duas ações equivocadas que limitam o movimento funcional: respirar na parte superior do tórax ou respirar superficialmente contraindo o abdome (HAAS, 2011).

Na respiração com a parte superior do tórax, o ar entra somente na região superior dos pulmões, elevando seu centro de gravidade. Se o tórax estiver muito elevado, será mais difícil equilibrar-se e você terá mais dificuldade em liberar os ombros. Você momentaneamente criou uma silhueta esbelta, mas reduziu a capacidade de o diafragma e os pulmões trabalharem de modo adequado - limitando, portanto, o consumo de oxigênio. O diafragma também possui inserções musculares no iliopsoas, o potente flexor do quadril. Ao “encolher a barriga” vigorosamente, você também limita o movimento eficaz do diafragma e do iliopsoas, o que pode gerar uma tensão indesejável na articulação do quadril (HAAS, 2011, p. 35).

Como foi possível observar, respirar de forma inadequada pode criar uma restrição de mobilidade tanto na cintura escapular quanto na cintura pélvica, gerando tensão e esforços desnecessários, logo, impedindo que o corpo se expresse livremente.

O diafragma é o principal músculo do sistema respiratório. Ele tem forma de cúpula como se fosse um paraquedas aberto dentro da caixa torácica (HAAS, 2011).

Esse músculo é responsável por causar alterações tridimensionais na forma das cavidades torácica e abdominal. Conforme você inspira, o diafragma se contrai, movendo-se para baixo e aplainando-se. Essa contração permite uma pequena expansão dos pulmões e das costelas em todos os planos, aumentando o volume da cavidade torácica. Nessa expansão, suas costelas movimentam-se em um padrão tridimensional (HAAS, 2011, p. 34).

A inspiração é a primeira etapa do ciclo respiratório e promove a expansão tridimensional da cavidade torácica. Durante a expiração, o diafragma sobe e as costelas retornam à posição inicial. No sistema Gyrotonic, a respiração está sempre associada à imagem de um corpo pulsante. Ou seja, “durante a

5.3. Relação corpo-espaço e consciência tridimensional

José Gil inicia o seu livro *Movimento total: o corpo e a dança* com as seguintes perguntas: “Como constrói o bailarino seu gesto? Em que este se distingue de um gesto comum?” (GIL, 2013, p. 12). Segundo o filósofo português, o bailarino é capaz de projetar-se e deslocar-se no espaço introduzindo nele a dimensão do infinito. A dança seria então essa arte manifesta como resultado da relação corpo-gesto-espaço. Mas, de que espaço estamos falando? Ingmar Bartenieff, aluna de Laban, define o corpo como uma “geografia de relações”. Através desta geografia construímos nossa relação com o mundo no plano afetivo e poético (LOUPPE, 2012). Louppe comenta que a categoria espaço proposta por Laban não se constitui somente enquanto um parâmetro do movimento, mas o considera uma força constituinte. O bailarino vive do espaço e do que o espaço nele constrói através da ativação de suas cartografias imaginárias (LOUPPE, 2012).

Faz parte do *métier* do artista da dança investigar e perceber cartograficamente suas paisagens internas de forma a esburacar o espaço, traduzindo os estados tensionais e energéticos da matéria em visualidades carregadas de intenção e expressão.

Hubert Godard considera a noção de espaço a partir de uma perspectiva fenomenológica e subjetiva. Godard diferencia os termos *topos* e espaço, sendo o primeiro o espaço real e geográfico, enquanto o segundo refere-se a como nos relacionamos com o mundo. Segundo Godard, o que chamamos de espaço é heterogêneo e variável, sendo afetado pela nossa história pessoal e pelas diferentes maneiras como projetamos subjetivamente nossas expectativas e desejos (MCHOSE, 2006). A compreensão de um espaço relacional e atrelado às nossas instâncias sensíveis, tônicas e perceptivas é fundamental para a compreensão do movimento tridimensionalmente orientado. O espaço é o reflexo de uma construção imagética interior baseada em como nossa função tônica se organiza. Inversamente, nossa função tônica corresponde a uma resposta à ação gravitacional. Trabalhar na construção deste campo relacional corpo-gesto-espaço requer uma reorganização perceptiva e energética dos estados tônicos. No sistema Gyrotonic há um princípio fundamental responsável pela qualidade projetiva, expansiva e expressiva do corpo no espaço:

Para que seja completo e satisfatório, um movimento precisa ser executado até a totalidade da capacidade estrutural e energética do indivíduo, ao mesmo tempo em que se criam espaços dentro e em volta das articulações e órgãos (HORVATH, 2006).

Um componente importante da modulação tônica responsável em executar o movimento até a totalidade de sua capacidade estrutural e energética é o conceito de quinta linha. A quinta linha é acionada através de uma intenção e de uma ativação consciente e voluntária, e implica em uma ideia de projeção do corpo no espaço na direção de uma cinesfera expandida. Se imaginarmos nosso corpo através de uma morfologia esférica, poderíamos imaginar quatro linhas atuando como referência anatômica: anterior, posterior, medial e lateral. A quinta linha conecta todas as quatro anteriores e se insere imageticamente dentro do osso, atravessando a medula óssea. Sua ativação tem relação com as diferentes linhas de força que atravessam nosso corpo. O acionamento simultâneo dessas linhas, também entendido como ação vetorial, promove um equilíbrio de forças tensionais que estimulam o tônus, conectam as cadeias miofasciais e ampliam os espaços articulares. O princípio da quinta linha só pode ser compreendido e experimentado a partir da integração de nossos sistemas sensoriais, perceptivos e cognitivos, na qual visualização e intenção são aspectos fundamentais.

A criação de espaços interósseos e articulares é um dos resultados do contraste dinâmico vetorial na prática do sistema, projetando uma intenção para o exterior e para o espaço. Esta projeção para fora (movimento excêntrico) acontece simultaneamente com uma força concêntrica (em direção ao centro do corpo), como expressão do seguinte princípio: “No ponto de iniciação de duas forças opostas, há força e estabilidade, e o centro de gravidade reflete uma atividade centrípeta e centrífuga ou explosiva e implosiva ao mesmo tempo.” (HORVATH, 2006, p. 125). Isto quer dizer que há um equilíbrio entre a distribuição de energia tanto para dentro, em direção ao centro de gravidade, quanto para fora.

6. Considerações finais

Internalidade-externalidade. Para além das dicotomias, o que está em jogo na dança são as relações: com o peso, com o espaço, com a consciência de si mesmo em movimento. Onde termina o dentro e onde começa o fora? Se a dança lida com esse tensionamento de forças nas relações corpo-espaço / espaço-corpo

em que se apoia o bailarino na expressão de sua arte? Na sua respiração? Na intencionalidade do seu gesto fundada na relação entre o todo-partes do corpo? Ou seria nas ações vetoriais necessárias para instaurar um estado corporal de enraizamento e expansão? Que ativações e conexões são necessárias para um giro, um salto, ou simplesmente uma paragem? Como o pé toca o chão? Estas são inquietações que esta pesquisa não se cansa de perguntar. Suponho que as experimentações sensoriais e perceptivas, incluindo os estados corporais acionados com a prática do sistema Gyrotonic podem ser ferramentas somáticas na abertura de novas possibilidades gestuais e expressivas do artista da dança, como afirma Godard: “A reabertura de novos movimentos é um retorno a um novo espaço de ação” (KUYPERS, 2010).

Referências

ADEODATO, B. Entrevista. *In*: BOLSANELLO, Débora (Org.). **Educação Somática e seus pioneiros no Brasil**. Curitiba: Juruá, 2020. Vol 3.

FORTIN, S. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. Tradução de Márcia Strazzacappa. **Cadernos do GIPE-CIT N. 2**. Salvador: UFBA, 40-55, fev. 1999.

GIL, J. **Movimento total**: o corpo e a dança. São Paulo: Iluminuras, 2013, 3a ed.

GODARD, H. Gesto e Percepção. Tradução: Silvia Soter. *In*: PEREIRA, R.; SOTER, S. (Org.). **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003. P. 11-35.

GYROTONIC®, International Headquarters. **History of the Gyrotonic Equipment with creator Juliu Horvath**. Blog Content Interviews, 2020. Disponível em: <https://www.gyrotonic.com/history-of-the-gyrotonic-equipment/>. Acesso em: 10 set. 2022.

HAAS, J. G. **Anatomia da dança**. Tradução Paulo Laino Cândido. Barueri, SP: Manole, 2011.

HORVATH, J. **Gyrotonic® Foundation Teaching Training Course**. Miami: Gyrotonic Sales Corp., 2006.

HORVATH, J. **Juliu Horvath on Life, Nature and the Gyrotonic® Method**. Gyrotonic Headquarters, YouTube, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vCd6R8Gi1gA&t=266s>. Acesso em: 04 set. 2022.

KUYPERS, P. Buracos Negros: uma entrevista com Hubert Godard. Tradução de Joana Ribeiro da Silva Tavares e Marito Olsson-Forsberg. **O Percevejo Online**. Rio

de Janeiro, vol. 2, n. 2. Dossiê Corpo Cênico. 2010. Disponível em:
<http://www.seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/1447>. Acesso em: 11 set.
2022

LOUPPE, L. **Poética da dança contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

McHOSE, C. Interview with Hubert Goddard. **Contact Quarterly**, Summer/Fall, 2006.

PARÁ, T. **O método Gyrotonic®**: abordagem psicossomática de uma proposta corporal inovadora e sua aplicação para o homem contemporâneo. Monografia. Faculdade Angel Vianna, Rio de Janeiro, 2009.

ROQUET, C. Da análise do movimento à abordagem sistêmica do gesto expressivo. **O Percevejo Online**. Rio de Janeiro: v. 3, n. 1, 2012. Disponível em:
<http://www.seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/1784>. Acesso em: 4 set. 2022.

SOTER, S. A Educação Somática e o Ensino da Dança. *In*: PEREIRA, R.; SOTER, S. (Org). **Lições de Dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1998. P. 113-118.

WIGMAN, M. **The Language of Dance**. Translated from German by Walter Sorell. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1974.

Tatiana de Britto Pontes Rodrigues Pará (UFRJ)
E-mail: tatipara.art@gmail.com

Artista da dança, pesquisadora, educadora do movimento e preparadora corporal especializada nos métodos Gyrotonic® e Gyrokinesis®. Mestranda em Dança pelo PPGDan / UFRJ (bolsista CAPES). Investiga a relação entre somática e a preparação dos artistas da dança no desenvolvimento de uma expressividade corporal, orientada pela Profa. Dra. Jacyan Castilho de Oliveira.

2642

A Técnica de Klauss Vianna: Respeitando e destrinchando o corpo comum

Valdeane Silva dos Santos Siqueira (ProfArtes UFAM-UEA)

Comitê Temático Somática e Prática como Pesquisa em Dança

Resumo: O artigo tem como objetivo apresentar e discutir a Técnica de Klauss Vianna (TKV) como dispositivo da expressividade de corpos comuns em Dança, faz parte de uma pesquisa do mestrado profissional ProfArtes (UFAM/UEA). A investigação corporal vem ocorrendo em sala de aula e utiliza a sistematização da TKV proposta por Miller (2007) no livro *Escuta do Corpo*. Os envolvidos são pessoas iniciantes em Dança na faixa etária de 15 a 29 anos. O processo utiliza laboratórios corporais, percebendo e lendo o corpo através do próprio movimento, o destrinchar do corpo se dá no direto esmiuçar; analisar detalhadamente a movimentação que está surgindo com movimento. Os laboratórios contemplam a execução, a atuação expressiva, a capacidade de realizar o trabalho e seus potenciais criativos. O corpo presente é modificado por diversas circunstâncias do dia-dia e esses procedimentos são trabalhados em aula, ressaltando que a TKV enfoca o estudo do movimento a partir da escuta do corpo, dos direcionamentos ósseos e dos vetores de força que potencializam o fluxo do movimento pelo espaço.

Palavras-chave: TÉCNICA KLAUSS VIANNA. MOVIMENTO CONSCIENTE. CORPO COMUM. ABORDAGEM SOMÁTICA.

Abstract: The article aims to present and discuss the Klauss Vianna Technique (TKV) as a device for the expressiveness of common bodies in Dance, it is part of a research of the professional master's ProfArtes (UFAM/UEA). Body investigation has been taking place in the classroom and uses the TKV systematization proposed by Miller (2007) in the book *Escuta do Corpo*. Those involved are people who are beginners in Dance in the age group from 15 to 29 years old. The process uses body labs, perceiving and reading the body through its own movement, the disentangling of the body takes place in the direct scrutiny; analyze in detail the movement that is emerging with movement. The laboratories contemplate the execution, the expressive performance, the ability to carry out the work and its creative potentials. The present body is modified by various everyday circumstances and these procedures are worked on in class, noting that TKV focuses on the study of movement from listening to the body, bone directions and force vectors that enhance the flow of movement through space.

Keywords: KLAUSS VIANNA TECHNIQUE. CONSCIOUS MOVEMENT. COMMON BODY. SOMATIC APPROACH.

1. Respeitando e destrinchando o corpo comum

Em 2016, foi realizado no Centro de Convivência Magdalena Arce Daou localizado em Manaus, o espetáculo Coração Olímpico onde todas as modalidades artísticas estavam envolvidas: dança, teatro, música e Artes Visuais. A proposta do Diretor geral do espetáculo era que todos os alunos deveriam realizar aulas de dança e teatro para alcançar o objetivo proposto por ele.

No primeiro momento começamos a realizar um trabalho de consciência corporal baseando-se na Técnica de Klauss Vianna, entendendo como esse corpo e musculatura funcionava, observando seus limites e possibilidades para esse corpo que atua; o corpo que canta; o corpo que vive. Com o despertar do corpo fomos para o segundo momento, trabalho com Peso, Apoios, Resistência, Oposições, Eixo Global e por fim as coreografias e atuações que envolveriam o espetáculo.

Com essa experiência percebi com mais profundidade a importância da consciência corporal na atuação dos atores e bailarinos, suas limitações e possibilidades para assim a dança acontecer, com isso a TKV se encaixava perfeitamente porque é uma técnica viva.

Klauss Vianna nasceu em Belo Horizonte, em 1928, foi bailarino e coreógrafo, criador de uma técnica de princípios e domínio do movimento. Teve aulas de teatro e dança, estudou e trabalhou em São Paulo, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, coreografou espetáculos como *Roda Viva*, *hoje é dia de Rock*, *Mão na Luva*, *Clara Crocodilo*, *Dadá Corpo*, além de preparador corporal de grandes nomes do teatro brasileiro.

A sua técnica, assim foi desenvolvida no Brasil, sendo uma das poucas genuinamente brasileira. Foi criada com o objetivo de colaborar na expressão do movimento, tanto no teatro como na dança; pensar o corpo de forma integral, sem dualismo, pensando uma dança mais libertadora. Valorizando as experiências e as singularidades de cada artista/alunas (os), a pessoa em si, valorizar os limites do corpo de cada um, respeitando as individualidades e diversidade corporal.

O conceito de Consciência do corpo, cunhado pela pesquisadora Jussara Miller dentro da sistematização da Técnica Klauss Vianna em 2005, evidencia uma forte relação entre o entendimento de Consciência Corporal e Expressão Corporal, associados à materialidade do corpo, dentre estas linguagens. Percebe-se a variedade infinita de movimentos que o corpo humano permite, percebendo a própria

capacidade expressiva e potencialidade de comunicação. Portanto está possibilidade de técnica não é algo fechado, vai muito além disso, é efetivação de uma experiência educativa, assim abrindo caminho para que surgisse algo diferente em cada gesto, em cada movimento.

Uma arte que se beneficia das características corporais, trazendo a aplicação de diversos tópicos e efetivação destes princípios, sendo eles três, processo lúdico, processo de vetores e processo criativo ou didático. Todos esses elementos se encaixam em uma linguagem de consciência corporal, tornam-se hoje elementos comumente utilizados na maioria das pessoas que praticam a dança ou pesquisadores do corpo (MILLER, 2005, p. 52).

Essa linguagem corporal, se torna mais claro se as observamos dentro da técnica de Klauss Vianna, que segundo Jussara Miller (2005, p. 52), “acreditamos que a técnica é algo vivo, flexível que, sem perder seu fio condutor e sua linha, em nenhum instante nos lembra autoritarismo e obrigatoriedade. A técnica, como o corpo, respira e se move. Cabe à uma técnica ser suficientemente madura para poder se adaptar as mudanças, as necessidades do homem e nunca ao contrário. A técnica é “meio” e não um “fim”.

Teoricamente, busquei interlocução com alguns autores, em especial com Klauss Vianna, Neide Neves, Jussara Miller, Marcia Strazzacappa, Revista TKV (online), Marina Magalhães e o acervo do Klauss Vianna disponível na internet.

Em Miller (2005), a ideia de respeitar e destrinchar o corpo comum por meio da metodologia fundamentada nos princípios da Técnica Klauss Vianna, aparece por meio da escuta do corpo, assim o movimento se exteriorizar com sua individualidade trazendo suas percepções consigo, um olhar para corpo de dentro para fora, buscando o princípio do movimento já existente dentro de cada ser pelas próprias experiências do dia-dia e posteriormente destrinchando a técnica por meio da sistematização sua estruturação didática e o estudo dos tópicos corporais no dia a dia de sala de aula, com enfoque na exploração do movimento a partir de atividades que trabalham a flexibilidade, a postura, a musicalidade e a criatividade, ainda trabalhando a consciência corporal a fim de buscar a percepção do corpo e entender as relações entre a mecânica do movimento, que propõe uma nova investigação do ser, partindo de sua formação anatômica como os ossos, músculos e articulações.

Acreditamos que técnica é algo vivo, flexível que, sem perder o seu fio condutor e sua linha, em nenhum instante nos lembra autoritarismo e

obrigatoriedade. A técnica, como o corpo, respira e se move. Cabe a uma técnica ser suficientemente madura para poder se adaptar as mudanças, as necessidades do homem, e nunca ao contrário. A técnica é um “meio um fim” (MILLER, 2005).

Em Klauss Vianna (2005), a ideia de respeitar e destrinchar o corpo comum por meio da metodologia fundamentada nos princípios da Técnica Klauss Vianna, se utiliza do resultado do seu trabalho de observação, experimentação, estudo e reflexão sobre o corpo humano e suas implicações anatômicas, funcionais psicológicas, efetivas e espirituais e as possibilidades expressivas pelo corpo através do movimento do bailarino.

Às vezes, por processos prazerosos ou dolorosos, as partes vão se ligando e você acaba entendendo o todo, tendo uma percepção mais integrada do corpo. Normalmente, no entanto, não é o que acontece: você trabalha técnica específicas e são essas mesmas técnicas que os levam a adquirir couraças que impedem seu relacionamento interior (VIANNA, 2005, p. 104).

Em Márcia Strazzacappa (2013) a ideia de respeitar e destrinchar o corpo comum por meio da metodologia fundamentada nos princípios da Técnica Klauss Vianna nos traz informações sobre a educação somática, buscando identificar os processos de aproximação, apropriação, transformação, distorção e invenção.

2. Técnica Klauss Vianna e Processo de criação: Corpo e Movimento em Ação

O processo de criação pelo qual os alunos iniciantes em dança, na faixa etária de 15 a 29 anos na Corpo e Movimento Academia, na modalidade Iniciação a Dança Contemporânea, passaram durante alguns meses, foi baseado nos tópicos do processo didático, utilizando-os como temas corporais para a criação.

A partir do entendimento sobre o processo didático, com o estudo do processo lúdico – com o acordar o corpo, despertar, desbloquear, provocando uma transformação dos padrões de movimento: eu comigo, eu no espaço, eu com outro; e do processo dos vetores - com as direções ósseas, adotamos os temas corporais como motivo coreográfico nos laboratórios em grupo e individuais. A seguir aponto alguns procedimentos feitos com os alunos.

O Estudo da Presença, que é a auto-observação conduzida pelos sentidos, o despertar sensorial, que ampliara o sentido cinestésico: o estar presente. Na prática os alunos ficaram descalços, em seguida escolheram um espaço na sala de aula, se deitaram no chão e fecharam os olhos, percebendo o estado corporal e

sua respiração, trazendo a percepção da sensação. A professora conduzia a experiência de forma serena. Uma das perguntas lançadas à turma: como meu corpo está neste momento? Naquele momento, muito dos alunos apresentaram dificuldade de concentração. No segundo momento os alunos caminharam pela sala, buscando concentrar na sua respiração e nos espaços que iam se estabelecendo com o outro. Alguns alunos ficaram mais a vontade, mas quando convocados para perceber o outro no espaço sentiram dificuldade de olhar para outro, ficaram com vergonha, de acordo com alguns relatos.

No trabalho com as Articulações exploramos as possibilidades de movimento de cada uma delas, identificado e localizando-as no corpo, percebendo-as e assim com o objetivo de ganhar espaço e liberdade de movimento. O reconhecimento das articulações facilita ampliar a flexibilização do esqueleto, possibilitando a exploração de movimentos nos segmentos da coluna, por exemplo, despertando o alinhamento postural. Nesse processo os alunos conheceram sua estrutura óssea através de imagens e vídeos e entenderam o conceito de Articulação. Em seguida fizeram um trabalho corporal a partir das articulações focando no movimento dos ossos. Fizeram trabalhos em duplas e tocavam as estruturas ósseas do corpo. Entenderam que para se projetar para algum lugar os apoios dos ossos são necessários. No início os alunos estavam tímidos, olhando um para outro, porém no decorrer da aula foram permitindo-se tocar e ser tocados.

O Peso evidencia a dosagem do tônus muscular, pois quando eu me excedo na tensão da musculatura, a sensação de peso desaparece e, como consequência, a articulação se retrai. Quando ocorre um equilíbrio das tensões na musculatura, resulta numa sensação de leveza, com esforço adequado para executar o movimento, transformando assim, tensão muscular em "atenção muscular". No primeiro momento os alunos tiveram um entendimento da estrutura corporal, enfatizamos que o peso está conectado a estrutura óssea do corpo, fazendo uma transição da *articulação* para chegar ao *peso*.

Os alunos ficaram deitados no chão, percebendo esse peso e a gravidade que os puxava para baixo, com corpo totalmente solto e relaxado, não exigido nenhum acionamento dos tônus, todos se movimentavam sem colocar muito esforço na movimentação. No segundo momento os alunos começaram a acionar o tônus muscular, com transferência de peso, deslocamento pela sala, relaxando e

contraindo músculos. Os alunos aprovaram a experiência destacando que a música e o comando da professora ajudaram no processo.

O Apoio constitui na utilização da força da gravidade, eu empurro o chão e a força-reação me projeta em sentido oposto. Com um fundo musical, os alunos ficaram sentados no chão, começaram a buscar possibilidades de apoio e formas. O primeiro foi apoio passivo no qual os alunos eram o apoio, o chão os sustentava, a cadeira e o outro, buscando possibilidades que tinham em sala de aula e no segundo momento foi apoio ativo, agora os alunos faziam a pressão para apoiar, opondo-se a gravidade, usando o apoio dos ossos para maior movimentação e não articulação.

Resistência começamos pelo chão; depois o contato com a parede; depois, o contato como outro; para, a partir *daí*, despertar o uso da resistência em relação ao espaço, sempre com oposição. Os alunos começaram em pé, levantando os braços e deixando ele parado no ar percebendo o esforço que o músculo fazia para manter o braço suspenso, buscando novas possibilidades de movimentação, depois foram para chão, parede, e com outro.

Oposições é aplicado para perceber os espaços nas articulações a partir do jogo de forças opostas, com duas tensões opostas. Os alunos trabalharam as direções e oposição, perceber o direcionamento de cada membro a ação organizada que dirige o movimento.

Eixo global, exploramos o corpo em sua totalidade e a inter-relação de todas as partes do corpo. Trata-se do reconhecimento da organização postural de cada corpo em movimento. Nesse processo de reconhecimento, o que se evidencia são as diferenças. Nesta aula os alunos exploraram partes do corpo e em sua totalidade, buscando novas formas e possibilidade corporais.

A partir do processo lúdico acima apresentado, e de cada aula realizada, um estudo diferenciado dos corpos foi observado. As individualidades afloraram mais fortemente e o aprendizado sobre o corpo e o sistema esquelético principalmente foi fundamental. Os alunos perceberam que a estrutura óssea/corporal pode ser semelhante, mas são diferentes na sua construção corporal de vida. A relevância da técnica de Klaus Vianna não está resultados a serem obtidos a curto prazo, é uma técnica aberta a possibilidades de aprender e reaprender todos os dias, é processual.

A pesquisa investigou e analisou a técnica de Klaus Vianna com alunos

iniciantes em Dança na Cidade de Manaus a fim de conduzir o desenvolvimento de consciência corporal em Corpo em construção.

A análise traz uma reflexão sobre a técnica de Klauss Vianna que consistir em uma vivência corporal que oferece a qualquer pessoa interessada a possibilidade de experimentar no próprio corpo, de forma lúdica e criativa, os fundamentos do movimento consciente, proposto por Klauss, tal como ela pôde agregar e ajudar na construção de corpos conscientes de seus movimentos, propôs a mostrar por meio de relatos de alunos, trazendo as suas experiências ao experimentar em seus corpos essa técnica. Segundo Vianna (2005) é importante à compreensão do movimento, observação, experimentação, estudo e reflexão sobre o corpo humano e suas implicações anatômicas, funcionais psicológicas, efetivas e espirituais e as possibilidades expressivas pelo corpo através do movimento.

A convivência desse aluno com o fazer artístico e o desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula possibilitaram ampliar o seu discurso corporal, e o professor como mediador, tentou desenvolver em seus alunos um olhar crítico, através das possibilidades que foram dadas em sala de aula, estabelecendo opiniões próprias.

Em relação à análise aos sujeitos, concluímos que o conhecimento de seus próprios corpos é importante para que haja uma aprendizagem mais eficaz. Conforme Strazzacappa (2013) a apropriação, transformação, distorção e invenção inerentes à transmissão de conhecimento no campo das artes corporais vem com o fazer.

Enfatizando que nas aulas realizadas com alunos foi feito um “trabalho aberto”, a partir da consciência do corpo e das vivências do dia-a-dia, não pretendia criar uma técnica fechada mais sim trazer mais possibilidades para esse corpo, trazem benefícios tanto para o professor como para o aluno, com compreensão de sua capacidade de movimento, entendimento de como seu corpo funciona, assim podendo usá-lo com mais inteligência, adquirindo autonomia, responsabilidade, sensibilidade, percepção de espaço, peso e tempo.

Referências

MILLER, J. **A escuta do corpo: sistematização da técnica de Klauss Vianna**. 2 ed. 2649
São Paulo: Summus Editorial, 2007.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação somática e artes cênica, princípios e aplicações**- coleção Ágere -Papirus editora-2013

VIANNA, k.; CARVALHO, M. A. **A DANÇA**. 3 ed. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

Valdeane Silva dos Santos Siqueira (ProfArtes UFAM-UEA)
E-mail: vssmanaus@hotmail.com

Licenciada em dança - Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Bacharel em Educação física - Universidade Unicessumar - AM, Mestranda em Arte Profartes UFAM-UEA), Pós-graduada em Ludicidade e Educação física infantil - Universidade Paraná, Instrutora em Dança no Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro.

2650

Resumos Expandidos

Um ser a dois: estudos sobre responsividade e improviso na dança com foco na inter-relação dos corpos

Gustavo Rodrigues Vieira (IA/UNICAMP)

Comitê Temático Somática e Prática como Pesquisa em Dança

Introdução

O resumo expandido se concentrará, como na fala apresentada no evento, em reflexões sobre “O que se passa quando dois corpos entram em contato?” (GIL, 2005, p. 112) através de entrevistas com artistas em diálogo com Sistema Laban/Bartenieff. Este resumo é fruto da pesquisa de mesmo título realizado em 2020-2021 com bolsa PIBIC-CNPq sob orientação da Profa. Dra. Marisa Martins Lambert, tendo como problemática a percepção do pesquisador sobre o dançar em duo e sua lógica na inter-relação dos corpos. Na discussão sobre a improvisação que parte do encontro de dois corpos fez necessário entender como cada corpo responde e propõem estímulos para este dançar que pode ser na lógica de “dois a ser um” ou de “um ser a dois”.

A metodologia da pesquisa foi uma confluência entre prática e teoria com base nesta técnica somática que possibilita “ver e descrever os sinais sutis do corpo” (LAMBERT, 2010, p. 169) alicerçado pelas seis entrevistas com artistas referências no contato improvisação, dança de salão e dança contemporânea, sendo eles: Erica Bearlz, Adriano Bittar, Rodolfo Lorandi, Rúbia Frutuoso, Laila Padovan e Hugo Silva. Desta forma será apresentada rapidamente as 5 perguntas e o diálogo com a prática somática na pesquisa. Este texto pretende-se um diálogo e não uma cartilha, com respostas para as perguntas.

Quando improvisamos ao que devemos nos atentar?

Silva (2021) fala em “Tudo!”, Lorandi (2021) em “Nada!”, Souza (2021) diz o “momento”, Bearlz (2021) e Bittar (2021) apontam para um lugar anterior ao improviso. Ao longo das práticas da pesquisa percebeu-se que o jogo de improvisação em duo:

Enfoca-se, portanto, o acionar de um estado de presença, tranquilidade e prontidão para a ação; a conquista de uma percepção espacial panorâmica (atenção aberta ao momento e alerta aos acontecimentos); o amolecimento da couraça muscular e o alinhamento da mobilidade corporal em interação com as tensões do contexto externo (LAMBERT, 2010, p. 174).

O improviso, segundo Blom e Chaplin (1988), origina e performa movimentos sem pré-planejamento unindo criatividade e execução ao tecer em segundos os estágios da criação: preparação, exploração, iluminação e formulação (p. 8). Com a prática somática na pesquisa notou-se que a atenção prende-se a este tecer que pode ser tudo, um nada, momento, algo anterior ao próprio mover que na inter-relação dos corpos se desenvolve num toque dos estados de presenças e criação.

Como você entende o papel do toque no fazer artista-docente da dança?

Uma ação ativa com habilidade continua de acolher e escolher consciente e/ou inconsciente, o toque pode seguir um sentido poético e terapêutico como propõem Bittar (2015). Uma ação que traz potência e reverberações para o movimento, mas, ao mesmo tempo, muito negligenciada nos fazer artista-docente (PADOVAN, 2021) sendo necessária uma maior responsividade e responsabilidade.

Através do “movimento movido” (LORANDI, 2020), reflete-se sobre um “toque tocado”, um ato de colocar continuidade de ação as singularidades que ali o fazem. O toque é tocado e toca antes mesmo de ser toque, as coisas já estão acontecendo. Seu papel é múltiplo com um princípio de entrar em contato com a dimensão do outro enquanto oferece a dimensão própria, uma reciprocidade no ato de tocar e ser tocado, sendo necessário descartar os anseios do artista-docente de respostas objetivas. O toque por meio do Sistema Laban/Bartenieff torna-se um lugar de internalização perceptiva aprofundando as vias proprioceptivas (LAMBERT, 2010) interagindo com as informações absorvidas pelas vias exteroceptivas.

Por que estudar responsividade na dança?

Seu estudo é relacionado “com a habilidade de responder rapidamente e adequadamente a uma situação, adaptando-se às circunstâncias, de forma atitudinal compreensiva na bi-direcionalidade da ação, comunicação” (VIEIRA; LAMBERT, 2021, p. 1). A responsividade é fundamental para o acolhimento da experiência e o

desenvolvimento de “um ser a dois”.

Como um estado de fluxo e refluxo entre propriocepção e exterocepção, lugar de estados motores reflexivos e de desejos/vontades, a responsividade é um ato de percepção expandida e uma resposta em prontidão. O estado responsivo é o elemento situacional conector - gerador da proexterocepção e da expropriocepção - aqui aprofundado pela Padovan (2014), em sua leitura da teoria de Winnicott aplicado por ela no contato improvisação, nos mostra que "até mesmo os reflexos parecem exprimir este “sentido da situação”" (2014, p. 49).

O que gera dinâmicas de inter-relação dos corpos?

José Gil (2005) ao analisar Steve Paxton fala de uma lógica de “consciência inconsciente” entre os corpos, semelhante ao estado de responsividade. Paxton (1975) propõem que está dinâmica é gerada por nuances entre um toque (ativo ou passivo) com atitude (demanda ou resposta) que encontra outro toque com atitude. Este encontro de uma inter-relação dos corpos é visto como um jogo por Silva (2014) fazendo surgir outros processos de tomada de decisões anteriores ao escolher de micro moveres até a ação articular por meio da vertigem.

O que você sente como necessário/fundamental atualmente nos estudos da dança de parceria baseada no toque?

Nas entrevistas muito foi falado sobre vetores de força, anatomia, empatia, cuidado físico e emocional na relação da dupla, em suma, o relacionar-se com a “gravidade” do outro.

Considerações finais

Observou-se que o dançar de “um ser a dois” se faz no encontro com o outro, responsivo, que vivência no aqui e agora de cada inter-relação sua própria subjetividade. A metodologia deste estudo possibilita múltiplos caminhos para este dançar a dois, desta forma, sua logicas são infinitas através do entendimento dos princípios de como cada corpo pode acolhe o outro oferecendo estímulos e a respostas. Neste resumo expandido com apenas reflexões das entrevistas se faz um

primeiro descrever e discutir sobre a sutileza deste dançar, necessitando prosseguir com os aprofundamentos práticos-teóricos.

Referências

BEARLZ, E. B. Depoimento [abr. 2021]. Entrevistador. Gustavo Rodrigues Vieira. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2021. 1 arquivo .mp3 (140 min). Entrevista concedida para a pesquisa “um ser a dois: estudos sobre responsividade e improviso na dança com foco na inter-relação dos corpos”.

BITTAR, A. J. **A preparação poética na dança contemporânea: o toque poético, as imagens das células corporais e dos rabiscos nos processos de composição de Madam do Neka e de por 7 Vezes da Quasar.** 2015. 509f. Tese (Doutorado em artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BITTAR, A. J. Depoimento [abr. 2021]. Entrevistador. Gustavo Rodrigues Vieira. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2021. 1 arquivo .mp3 (110 min). Entrevista concedida para a pesquisa “um ser a dois: estudos sobre responsividade e improviso na dança com foco na inter-relação dos corpos”.

BLOM, L. A.; CHAPLIN, L. T. **The Moment of Movement: Dance Improvisation.** Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1988.

GIL, J. **Movimento total.** São Paulo: Iluminuras, p. 105-125, 2005

LAMBERT, M. M. **Expressividade Cênica pelo Fluxo Percepção/Ação: O Sistema Laban/Bartenieff para o desenvolvimento somático e a criação em dança.** 2010. 277f. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 2010.

LORANDI, R. M. **Condução em formação nas danças de salão.** 2020. 113f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Curso de Pós-Graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

LORANDI, R. M. Depoimento [jun. 2021]. Entrevistador. Gustavo Rodrigues Vieira. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2021. 1 arquivo .mp3 (130 min). Entrevista concedida para a pesquisa “um ser a dois: estudos sobre responsividade e improviso na dança com foco na inter-relação dos corpos”.

PADOVAN, L. R. **Voar: um mergulho no corpo. O encontro sensível e poético entre dois corpos na dança do contato improvisação e na pratica clinica.** 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PADOVAN, L. R. Depoimento [maio. 2021]. Entrevistador. Gustavo Rodrigues Vieira. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2021. 1 arquivo .mp3 (135 min). Entrevista concedida para a pesquisa “um ser a dois: estudos sobre responsividade

2655

e improviso na dança com foco na inter-relação dos corpos”.

PAXTON, S. **Material for the Spine**: a movement study. DVD-ROM, Bruxelas: Contredanse, 2008.

PAXTON, S. Contact Improvisation. **The Drama Review: TDR**, Vol. 19, No. 1, Post-Modern Dance Issue, p. 40-42. 1975

SILVA, H. L. **Desabituação compartilhada**. Valença: Selo A Editora, 2014.

SILVA, H. L. Depoimento [maio 2021]. Entrevistador. Gustavo Rodrigues Vieira. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2021. 1 arquivo .mp3 (125 min). Entrevista concedida para a pesquisa “um ser a dois: estudos sobre responsividade e improviso na dança com foco na inter-relação dos corpos”.

SOUZA, R. F. Depoimento [abr. 2021]. Entrevistador. Gustavo Rodrigues Vieira. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2021. 1 arquivo .mp3 (150 min). Entrevista concedida para a pesquisa “um ser a dois: estudos sobre responsividade e improviso na dança com foco na inter-relação dos corpos”.

VIEIRA, G. R. **Um ser a dois**: estudos sobre responsividade e improviso na dança com foco na inter-relação dos corpos. Campinas: [S.l.], 2021. Relatório final de atividades de iniciação científica - PIBIC.

VIEIRA, G. R.; LAMBERT, M. M. UM SER A DOIS: estudos sobre responsividade e improviso na dança com foco na inter-relação dos corpos. *In*: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNICAMP, 29, 2021, Campinas. **Anais eletrônicos [...]** Campinas, Galoá, 2021. Disponível em: <https://proceedings.science/pibic-2021/papers/um-ser-a-dois--estudos-sobre-responsividade-e-improviso-na-danca-com-focona-inter-relacao-dos-corpos?lang=pt-br>. Acesso em: 19 nov. 2021.

Gustavo Rodrigues Vieira (IA/UNICAMP)

E-mail: gustavorvieira@hotmail.com

Discente do curso de Bacharel e

Licenciatura em Dança pela UNICAMP no DACO.

2656

Metodologias de pesquisa e verbalização da experiência em dança

Rayrane Melyssa Lima Aragão (UFPB)
Ana Valéria Vicente (UFPB)

Comitê Temático Somática e Prática como Pesquisa em Dança

1. Verbalizar a experiência em dança

Com o objetivo de compreender os desafios do processo criativo na pesquisa científica e refletir sobre a construção de linguagem apropriada em relação a este, esta pesquisa de iniciação científica procurou desenvolver uma compreensão prática de ferramentas metodológicas para a verbalização da experiência estética e corpórea. Para isso foram estudadas as abordagens da Prática como Pesquisa, a saber, o PAC - Processo de Articulações Criativas (BACON; MIDGELOW, 2015) e a Pesquisa Somático-Performativa (FERNANDES, 2015), bem como desenvolvido um processo de criação em dança.

Na abordagem Somático-Performativa (PaR) enfatiza-se o corpo, seus processos, e modos de criar conhecimento. Esta dilui dicotomias como teoria/prática, ciência/técnica, conteúdo/forma, considerando a dinâmica experiência/sentido. A abordagem é constituída por princípios dinâmicos e abertos que conduzem à criação de uma estética e ecologia da performatividade do corpo físico, emocional, cognitivo, social, cultural, espiritual (FERNANDES, 2015).

O Processo de Articulações Criativas (PAC) orienta e guia o(a) pesquisador(a) na investigação aprofundada de seu processo criativo. Bacon e Midgelow (2015), ao propor estratégias de desenvolver, acompanhar e refletir sobre a prática, sugerem seis “facetas” interativas e cíclicas, com as quais nesta pesquisa, gestos, imagens e estados corporais foram trabalhados de modo mais consciente e contextualizado no processo criativo.

Investigou-se também o Movimento Autêntico como Prática do Testemunho (MA), desenvolvida no Brasil por Soraya Jorge (2015). A prática estrutura-se com o autodirecionamento, na presença da(o/e) movedora e da(o/e) testemunha. Após cada sessão de movimento, acontece o compartilhamento verbal que protagoniza os sentidos perceptivos da experiência, entre o que é visto,

2657

imaginado e sentido. Diante desta abordagem somática relacional, a abertura de uma escuta mais apurada dos sentidos leva às investigações a partir do que leva ao mover.



Fig. 1. N'água: Entre estados de Anestesiamento e Água-viva, 2021.
Fonte: Renatha Aragão.

Para todos verem: Na fotografia, a dançarina está deitada em um chão de areia com pequenos relevos irregulares. As pernas estão próximas ao tronco, e o braço esquerdo está entre as pernas cruzadas da dançarina, deitada lateralmente sob o braço direito levemente esticado. A cabeça está inclinada para cima, com a boca aberta, e os seus cabelos estão sob os olhos e posicionados acima da cabeça na mesma direção dos membros do corpo, para o lado esquerdo da foto. A dançarina está vestindo um top preto e uma saia de tecido fino na cor rosa claro, tendo partes de tonalidades mais fortes de azul, amarelo e rosa.

A pesquisa com o MA e o PAC levou a construção de dois estados corporais, que foram nomeados a partir da confirmação de palavras que são frutos das imagens-sensações imbricadas na experiência do corpo. A sensação letárgica, a respiração densa e movimentos intercostais (estado de Anestesiamento); e a pulsação da cabeça, sinuosidade da coluna, ondulações e entrelaçamentos dos membros (estados de Água-viva), foram os impulsos protagonistas da composição. Como a investigação se deu em meio a pandemia da Covid-19, os aspectos dramaturgicos voltaram-se também à construção da fotografia, culminando na videodança - N'água: Entre estados de Anestesiamento e Água-viva¹.

Fez-se relevante, como propõe a prática do MA, o posicionamento em primeira pessoa e a presentificação do tempo da experiência. Ao estimular o fluxo vital da pesquisa alicerçada no corpo e instituir versáteis relações, o assentamento

¹ Disponível através do link: https://www.youtube.com/watch?v=YQtvA_L7tJc.

verbal proposto pelo MA permitiu conhecer de dentro-fora a humanidade em mim e no outro, contribuindo ao processo de autoconhecimento no âmbito relacional e da pesquisa. As facetas do PAC permitiram que o processo criativo formulasse entendimentos reflexivos com base na expertise do corpo diante da construção da dança, e conferiu habilidade de analisar e articular os elementos criativos.

Assim, a construção da postura somática mediante as práticas do MA e do PAC disponibilizou o corpo à prática de verbalizar a experiência em dança. Tais suportes metodológicos viabilizam assimilar os gestos e entender a prática da dança de maneira mais observável e sistemática, desenvolvendo conhecimentos sensíveis, e validando o potencial da verbalização em permanecer como experiência e movimento.

Concluimos que quando a escrita vem a partir da materialidade do gesto, ela tem a potencialidade de ampliar as dimensões da própria experiência em dança. A palavra deixa de ser um mero ou o mais importante elemento do processo de pesquisa, e se torna substância da solução da investigação corporal. O promissor exercício de conferir à escrita uma sensibilidade e sensorialidade da dança, implica experimentar transmutações no ato de escrever e produzir conhecimento para e como uma escrita dançante.

Referências

BACON, J. M.; MIDGELOW, V. L. Processos de articulações criativas (PAC). *In*: SILVA, Charles R. *et al.* SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM ANDAMENTO PPGAC/USP, 5, 2015, São Paulo. **Resumos [...]** São Paulo: PPGAC- ECA/USP, 2015. p. 55-71.

FERNANDES, C. Princípios em Movimento na Pesquisa Somático-Performativa. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM ANDAMENTO PPGAC/USP, 5, 2015, São Paulo. **Resumos [...]** São Paulo: PPGAC-ECA/USP, v.1 p. 73-87, 2015.

JORGE, S. **A arte de mover e ser movido**. Instituto Junguiano do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.movimentoautentico.com/artigos-soraya-jorge> Acesso em: 20 jun. 2022.

N'ÁGUA: entre estados de Anestesiamento e Água-viva. Produção de Rayrane Aragão. Direção de Renatha Aragão. 1 videodança (6 min 13 seg). [S.l.: s.n.] 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YQtvA_L7tJc Acesso em: 20 ago. 2021.

VICENTE, A. V. R. **Errância passista**: frequências somáticas no processo de criação em dança com frevo. 2019. 293f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Programa de pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, 2019.

Rayrane Melyssa Lima Aragão (UFPB)

E-mail melyssarayrane@gmail.com

Pesquisadora de Iniciação Científica, discente do curso de Licenciatura em Dança na Universidade Federal da Paraíba.

Ana Valéria Vicente (UFPB)

E-mail vicentevaleria@yahoo.com.br

Professora Adjunta do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba, Doutora e mestra em Artes Cênicas pelo PPGAC-UFBA e graduada em comunicação pela UFPE. Passista e artista da dança, co-líder do grupo de pesquisa Cosmover: Dança em perspectivas Pluriepistêmicas.

2660