

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, Coord. 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 Ludwig 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: Papyrus, 1990a.

_____. **Merleau-Ponty na Sorbonne**: resumo de cursos: Psicossociologia e Filosofia. Campinas: Papyrus, 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/re 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.

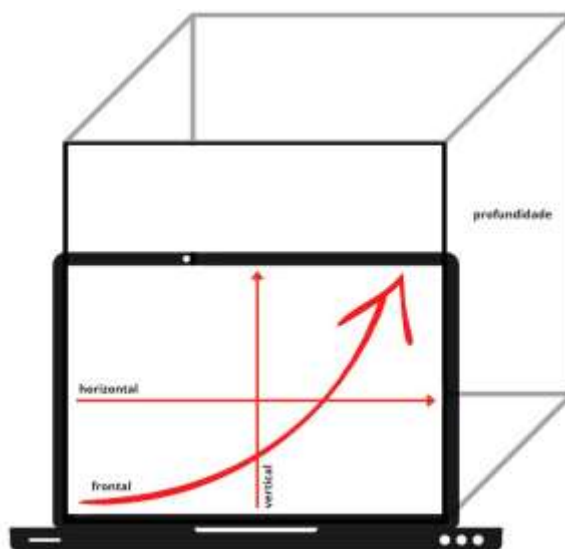


Fig. 2. O bidimensional. Fonte: acervo pessoal

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 atua 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>. 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 experimentar 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... experienciam, 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 *locus* 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 estesias. 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**

Geriatrica 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 Chauí, 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 engenham seus mecanismos, tornando quem participa desses concursos incapazes de enxergar seus fundamentos ideológicos eurocêtricos, 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 domintantes, 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 receito 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/corpos 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 ensina 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 mosaíquiana 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,

			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
Corpo Dengo	Corpo do encontro e do afeto; que cuida; amoroso; corpos que são lar; corpos-casa.	Flexível; Expressivo; Rítmico; Sensível.	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;
Corpo Ancestral	Corpos com sabedorias afro referenciadas; corpos fora do âmbito dual; interação e respeito à natureza; corpo ritualístico.	- Variação das bases corporais; - Coluna trabalhada; - Articulações potencializadas; - Facilidade de relação com o chão; - Pés firmes.	Relações de contatos e apoios (com o próprio corpo e com outra pessoa). Famílias da Dança: transferências, voltas, saltos, locomoções, quedas e elevações).

			<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 Sílvia 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 desenfreados 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,

períodos em que os governos restringiram a saída das pessoas de suas casas somente para atividades essenciais, dado às recomendações da Organização Mundial da Saúde. Na pandemia o meio virtual se tornou a forma ‘mais segura’ de ‘estar junto’ e não se contaminar por Coronavírus, usada pelos bailarinos para manterem a forma e socializarem nas aulas de ballet.

Em nossa pesquisa, três bailarinas relataram em entrevista (Agda, 01/12/21; Isabela, 28/12/21; Marina, 01/01/22) terem sentido um impacto positivo na possibilidade de participar de aulas virtuais de *ballet* durante o momento de isolamento social. Conforme comenta uma das bailarinas:

Eu sinto que o maior benefício não foi técnico nem físico, foi emocional, por poder estar fazendo aquilo ali [a aula], dançar e ser feliz. Tem a questão de eu gostar muito da minha professora, dos meus colegas, tem esse lado da socialização que é válido. Ter uma hora marcada no dia, ter na agenda, que ‘nesse horário vou fazer *ballet*’ (Marina, entrevista, 01 jan. 22).

A bailarina Isabela relatou a importância de ter momentos dedicados a dança durante o período de isolamento:

Aquele momento em que a gente dançava junto, se tornou o que eu mais queria, chegava no dia da dança eu estava pronta meia hora antes com o computador ligado esperando a hora da aula. Aquilo se tornou meu espaço, aquele momento em que eu não ficava totalmente isolada. Quando eu estava ali com as gurias, eu não estava em casa (Isabela, entrevista, 28 dez. 21).

Neste contexto, Winship (2020) explica que quando estamos isolados dentro de casa, até mesmo se posicionar para a aula, por o queixo para cima e movimentar os braços, enche o pulmão de ar e traz paz ao coração. De forma similar, uma das bailarina-pesquisadoras comenta que os momentos de encontro com os colegas e professores eram ‘sagrados’ no dia nas aulas em que participou. Essa mudança emocional ocorreu durante a sua participação nas aulas, onde estava ‘tudo bem estar com problemas, pois naquele momento’ a bailarina-pesquisadora estava fazendo a sua aula (Diário de campo, 16/08/21; 04/10/21; 14/10/21).

Em relação a este ponto, Lopes diz que “manter rituais simples, como colocar uma roupa apropriada e se preparar para a aula, podem ser identificados como autossuficiência para cuidar de si mesmo e manter sua vida funcional, mesmo que em condições adversas” (2020b, p. 1). Embora o contexto em volta seja caótico, ter esse momento dedicado a si promove essa sensação de controle sobre algo.

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-entrepessoadores-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/ausencia-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 Macedo ⁶:

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 MEMORIAS DA PLANTAÇÃO** 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://efaidnbmninnibpcapjpcglclefindmkaj/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:

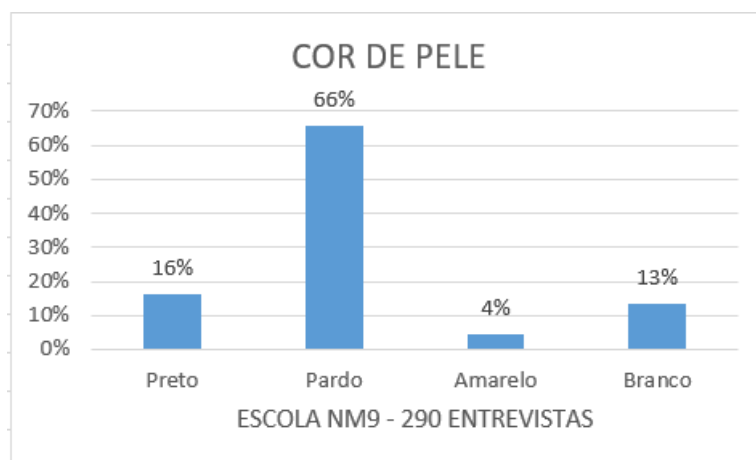


Fig. 1. Gráfico. Fonte: Arquivo pessoal

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%.

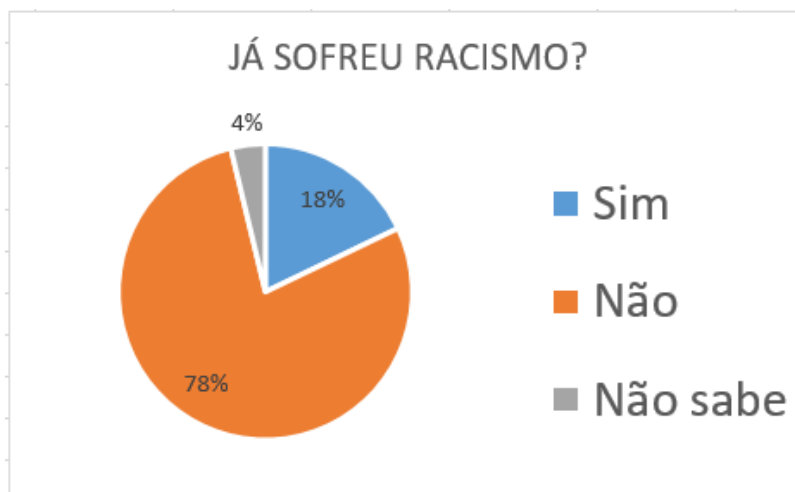


Fig. 2. Gráfico. Fonte: Arquivo pessoal

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.

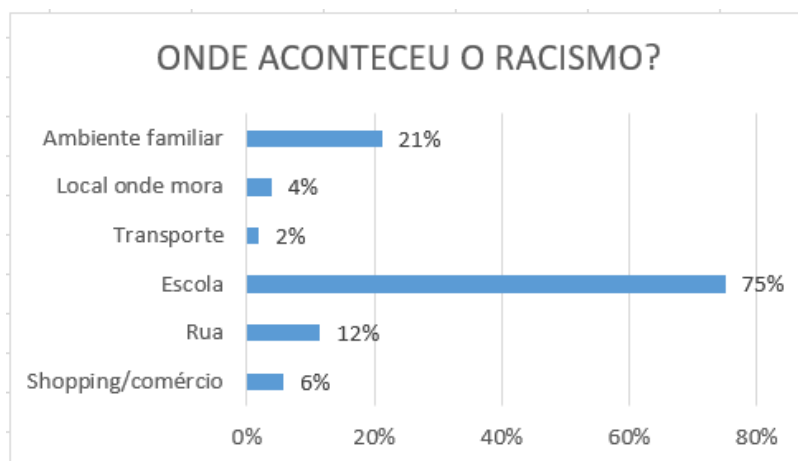


Fig. 3. Gráfico. Fonte: Arquivo pessoal

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 autopoiéticas, 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, recorreremos 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.

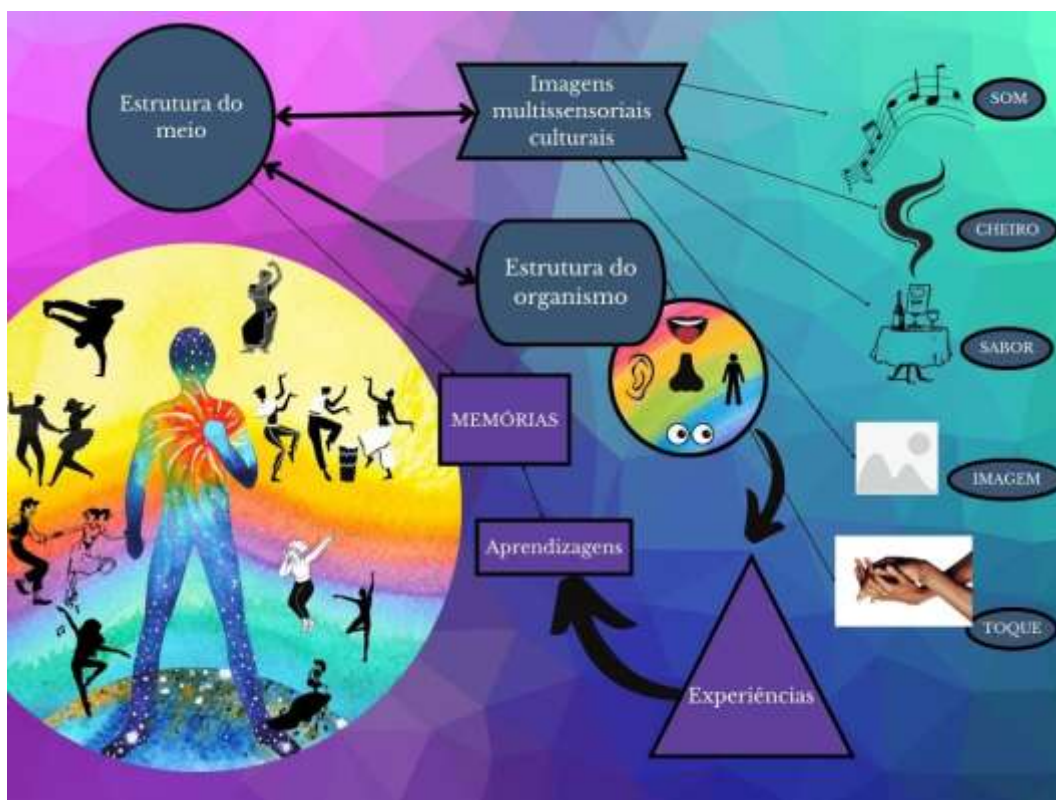


Fig. 1. Esquema da construção cognitiva a partir de elementos multissensoriais na cultura. Fonte: Autoria própria

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 sígnicos 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 chape. 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 paritinense, 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 mestrandia 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 as 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 visitar 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, governmentação, 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 obedçam 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/espaço. 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 lembrar 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 (Sarmiento, 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). **Dançarelando**: 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 transgride (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 tábula 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 "alfalettrar" (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.

De 2013 a 2019, dentre os projetos pedagógicos desenvolvidos por uma unidade escolar estavam as ações das Danças que desde então já repropunham contribuições ao desenvolvimento cognitivo de estudantes, por meio de atividades lúdicas, de movimentos associadas à leitura e à escrita. Assim, apresentamos um gráfico que traz o resultado da avaliação do IDEB 2019, de uma das escolas da rede municipal de educação de Salvador/BA. Nele é possível perceber que a escola apresenta uma escala de crescente avanço da aprendizagem.

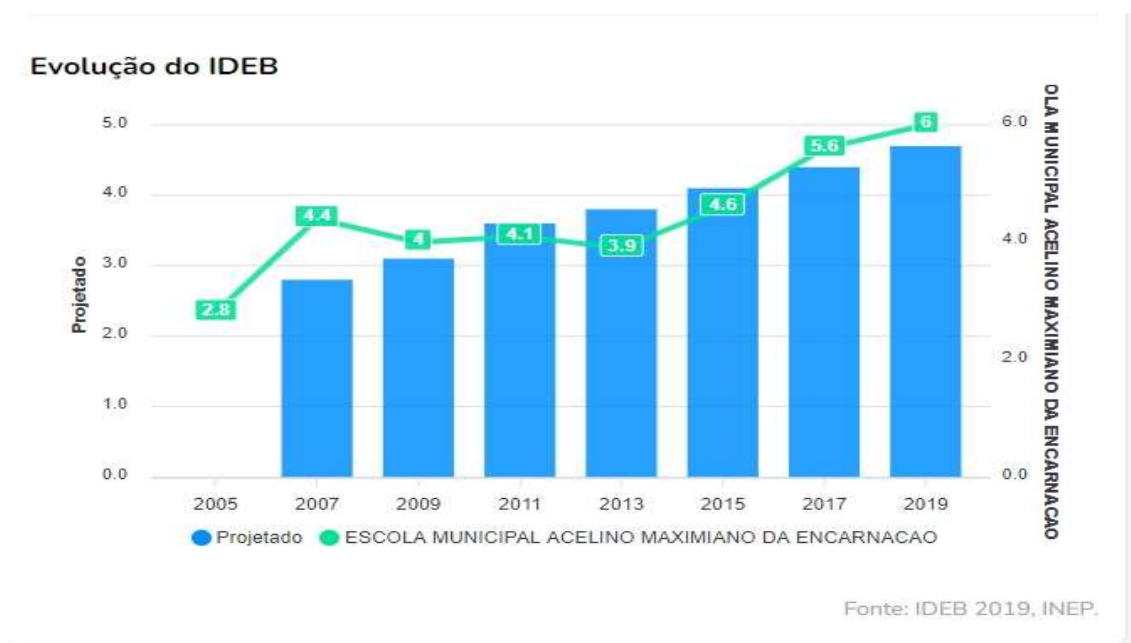


Gráfico 1. Evolução do IDEB. Fonte: QEdU (2022)

Para todos verem: Gráfico de barra, na cor azul, para avaliação da evolução do IDEB dos anos de 2005 a 2019 e eixo vertical de pontuação 0,0 a 5,0, destacando em linha verde o IDEB atingido pela Escola Municipal Acelino Maximiano da Encarnação, a cada ano, sendo crescente, destacando 2019 com a pontuação em 6.0.

Analisando o período de quase dois anos, (2020-2021) do auge da crise sanitária e os reflexos causados pelas ausências de estudantes na escola, é possível reafirmar que as tentativas de manutenção do vínculo das pessoas estudantes com o espaço escolar foram várias. Porém, a realização e comprometimento com a alfabetização na rede municipal de educação nesse período não aconteceu.

O investimento em tecnologia para pessoas educadoras e educandas não foram feitos, as tentativas de levar conhecimentos por meio de atividades impressas, aulas na tv, chips para celulares não alcançavam a todas as pessoas estudantes, resultando em um baixíssimo resultado na aprendizagem. Contudo ter consciência

de que essas crianças e jovens são sobreviventes desse período tormentoso e que estão dispostas a retomar à **reaprendizagem** é de suma importância. **Reagir** à negligência de governantes que não propuseram políticas públicas eficazes é uma **reação** impulsionadora que faz eco à vontade de cada estudante.

A professora Magda Soares (2021, p.12), diz que "Aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, alfalettrar". E aqui propomos o dançar para alfalettrar, que é: cognição. É mover, sentir, interpretar, ler, escrever, pensar e ação transformada no aprender. E na busca de encontrar estratégias que possam ser aplicadas nas escolas é necessário refletir que não é apenas para melhorar os resultados obtidos nas avaliações de aprendizagens, mas sobretudo oportunizar que a aprendizagem seja experienciada, lúdica, possibilitando o pensar e um novo aprender.

Se trabalho um texto depois de ter experimentado o mesmo conceito na forma de movimento de dança, não é provável que tenha um aprendizado mais efetivo? Quanto mais sentidos provoço, quanto mais sinapses diferentes realizo, quanto mais crio imagens, mais probabilidades de alcançar efetividade no ensinoaprendizagem de um número maior de alunos ou de possibilitá-los a apreenderem melhor (PINTO, 2019, p. 106).

Dançar para alfalettrar acontece nos níveis iniciais da educação, porém pode ser expandido a outros para possibilitar o acesso a novas formas de aprender na relação das pessoas com o mundo, no dialogar e produzir textos, registrando símbolos escritos das ações de movimento e/ou emoções sentidas. Criamos dançasfóruns com jogos de cartas com imagens de artistas da dança que tenham significação com o letramento. Com ele, por exemplo, as crianças podem ler, interpretar e trazer novas situações para análises dialogar no coletivo, possibilitando trocas de conhecimentos. Para Freire (2021, p. 98), "Quanto mais se problematiza os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados". E nessa proposta seguimos **reagindo** e alfalettrando.

Recente episódio, que ainda **reverbera**, ocorrido, mais especificamente, entre janeiro a abril de 2022, em Salvador/BA, referência nacional de ensino da especificidade Dança na rede municipal, nos **recoloca**, em sempre **reage**. Dentre a retórica que move a dor, o **ressentimento**, a culpa, a busca do diálogo (quase impossível) destacamos uma fala do Secretário de Educação de Salvador. Este, ao proferir sobre a retirada do Ensino das Artes do primeiro ciclo do ensino

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 consequentemente 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 infancialização: 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 infancializante.

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 infancializadoras²?

*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 (infancializar).

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
Kimbia, kimbia, kimbia
Kimbia, kimbia, kimbia
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.
Kimbia - 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 Itapua, 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 *mova* 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 experienciar 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: Papyrus, 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 discute está 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!!!! (I. 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 prevaletido 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 dançam 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. Petrópolis: 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 Indisciplinares**. 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 puma 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 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, 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.

Vejam os 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.



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).

O papel da ironia em práticas de desmontagem em dança: uma abordagem crítico-artístico-pedagógica

Raquel Pires Cavalcanti (UFMG/UNICAMP)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Este artigo, composto a partir de aspectos abordados na minha pesquisa de doutorado em andamento, propõe problematizar práticas educativas no contexto da dança através de experimentações no campo da desmontagem – uma metodologia desenvolvida por atores latino-americanos para compartilhar os bastidores de seus processos de criação. Foi na desmontagem que encontrei um caminho potente para desvelar e discutir questões sobre o ensino-aprendizagem em dança de um modo artístico-pedagógico, rompendo com as fronteiras que ainda separam a criação artística da docência. Durante o percurso investigativo, me deparei com o fascinante recurso da ironia como um modo de tecer críticas a práticas pedagógicas que ainda carregam posturas antiquadas e autoritárias, me permitindo abordar aspectos muitas vezes difíceis de lidar de um modo irônico e permeado pelo humor. Essa experiência me levou a perceber como a desmontagem - aqui vista como um caminho aberto, criativo e inventivo - pode se tornar um recurso crítico-artístico-pedagógico para se discutir inúmeras outras questões que permeiam diferentes contextos da dança.

Palavras-chave: ENSINO-APRENDIZAGEM. DESMONTAGEM. IRONIA. AUTORITARISMO. PRÁTICAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS.

Abstract: This article, based on aspects discussed in my doctoral research in progress, proposes to problematize educational practices in the context of dance through experiments in the field of disassembly - a methodology developed by Latin American actors to share the backstage of their creation processes. It was in the disassembly that I found a powerful way to unveil and discuss issues about teaching-learning in dance in an artistic-pedagogical way, breaking with the boundaries that still separate artistic creation from teaching. During the investigative journey, I came across the fascinating resource of irony as a way of criticizing pedagogical practices that still carry old-fashioned and authoritarian postures, allowing me to approach aspects that are often difficult to deal with in an ironic way permeated by humor. This experience led me to realize how disassembly - here seen as an open, creative and inventive path - can become a critical-artistic-pedagogical resource to discuss countless other issues that permeate different dance contexts.

Keywords: TEACHING-LEARNING. DISASSEMBLY. IRONY. AUTORITARISM. ARTISTIC-PEDAGOGICAL PRACTICES.

1. Ponto de partida: a problemática

Apesar das significativas transformações, rupturas e transgressões

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).

conteúdo revelador e perturbador, mas por constatar como todos aqueles relatos, apesar de ocorridos em um tempo e contexto tão distantes do meu, também faziam parte da minha experiência formativa em dança. Não só da minha, mas provavelmente dos meus professores, dos meus colegas e dos meus alunos, ou seja, era uma triste realidade que não só tinha feito parte da nossa formação, como ainda nos rondava.

Há vários tipos de comportamentos de ensino autoritários específicos evidenciados nas aulas de dança e nas práticas de ensaios. Eles incluem reproduções e repetições mecânicas ao longo do tempo com instruções verbais fixas por parte do professor e podem se transformar em humilhação aos alunos por cometerem erros, ou gritos, sarcasmo, zombaria, depreciação, humor afiado e *bullying*. Perguntas são ignoradas ou reprimidas e os questionadores são humilhados (LAKES, 2021, p. 313).

Mesmo que tais práticas tenham diminuído com o passar do tempo, ou em alguns contextos, até extinguido, me interessava explorar quais atitudes advindas dessa herança ainda nos rondavam, isto é, de que forma elas ainda se faziam presentes em nossas práticas pedagógicas, mesmo que vestidas com uma outra roupagem. Ao desvelar, ou melhor, escancarar essa realidade, desejei que olhássemos com um pouco mais de cuidado e atenção para a nossa história formativa-educativa no campo da dança, isto é, o que ainda carregamos, quais heranças ainda repetimos, e de que forma ainda cultivamos a hierarquia, o poder e a exclusão em sala de aula. Sem esse reconhecimento crítico não seremos capazes de romper com o ciclo de reproduções e repetições já tão cristalizadas em nossa história e em nossos corpos. Com ele, é possível criar outros caminhos e possibilidades, isto é, espaço para o novo.

3. A ironia como fresta

A partir da escolha de “desmontar” a pesquisa de Lakes (2021), selecionei alguns relatos de bailarinos/bailarinas contidos em seu artigo, assim como as análises feitas por ela das mensagens implícitas em cada um deles. Meu desafio estava em encontrar modos de abordar esse material, ou seja, em “desmontá-lo” cenicamente, sem que produzisse um tom exclusivamente agressivo ou acusatório, excessivamente denso, uma vez que os relatos já eram, por si só, bastante desconfortáveis de lidar.

Foi durante essa busca que me deparei com o fascinante recurso da

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 desabitação 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.

324

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

the rules, to the hierarchically superior bodies, to the regulations of the institutions, the social and cultural norms.

Keywords: DANCES. COGNITION. EDUCATION. TEACHING-LEARNING. UNDISCIPLINED BODIES.

1. Espaços artísticos educacionais e suas lógicas de comunicação

Os espaços educacionais mantêm como herança das práticas tradicionalistas de ensino/aprendizagem hábitos de linguagem e abordagens didáticas que reverberam e reproduzem ações excludentes e controladoras, expondo corpos a injustiças e interdições diversas. Desta forma, os ambientes que deveriam oportunizar a construção de conhecimento (de si e do mundo) se mostram como um dos primeiros espaços de opressão vivenciado por pessoas que, por uma ou várias circunstâncias, não se enquadram às normas instauradas e demarcadas por lógicas sociais machistas/patriarcais, racistas, capacitistas, etaristas e heterocisnormativas.

Partindo da hipótese de que a adoção de uma linguagem afetuosa, cuidadosa, respeitosa e responsável é uma ação didática em prol da emancipação, propomos repensar aspectos artísticos, políticos e educacionais da Dança, e nos instigamos rumo a transformações possíveis nos processos de formação e construção de conhecimento (GONÇALVES, 2021).

Refletindo sobre essa situação histórica do contexto artístico-educacional trazemos que a intenção desse trabalho é pensar nos estudantes que estão imersos em processos repressores, proibitivos, ultrapassados e limitantes nos espaços de ensino/aprendizagem onde a Dança está inserida. Em razão da natureza específica da área de conhecimento da Dança, à qual nos dedicamos em nossas pesquisas, faz-se necessário trazer destaque à percepção de linguagem em sentido amplo, para além daquela que é falada e escrita. “Os estudos das linguagens, de suas propriedades expressivas, codificadoras e decodificadoras de informação, permitem também chamar fenômenos complexos como movimento, dança, política ou ciência, de linguagem” (RENGEL, 2007 p. 114).

Gritos de palavras de ordem, corpos enfileirados onde os “melhores” habitam à frente e os “piores” são colocados atrás, movimentos certos a serem copiados, seguidos e movimentos equivocados à serem corrigidos, são alguns

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.

exercitada, sendo muitas vezes aplicada de maneira automática, sem o concurso de uma vontade consciente. Podemos, porém, observar conscientemente a função de selecionar movimentos apropriado as situações; isto quer dizer que temos condições de nos conscientizarmos de nossas opções, podemos investigar porque fizemos uma tal escolha. Podemos observar se as pessoas se entregam ou não às forças acidentais de peso, espaço e tempo, bem como à fluência natural do movimento, no sentido de terem uma sensação corporal delas, ou se lutam contra um ou mais desses fatores por meio de uma resistência ativa a eles (LABAN, 1978, p. 51).

Por isso indagamos: Quais ações/movimentos esses corpos têm nestes processos a permissividade de realizar? Meninos precisam ter o “fator fluência” controlado, o “espaço” direto, o “peso” dessa dança/ação firme e o “tempo” rápido? Meninas precisam ser nas suas danças o oposto dos meninos, como exemplo, o “fator fluência” livre, o “espaço” flexível, o “fator peso” leve e o “tempo” lento? Devemos dançar seguindo esses padrões binários (masculino ou feminino, e assim por diante) limitantes? Deveríamos pensar em danças/ações para além dessas categorias que nos limitam, controlam? De acordo com o professor pesquisador Leandro Colling (2019):

Na medida em que crescemos, começamos a ser criados/educados e violentados para nos comportar como meninos ou como meninas “de verdade”. Caso não sigamos as normas, começamos a sofrer violências verbais e/ou físicas. Ou seja, a violência sofrida por aqueles que não seguem as normas comprova que a norma não é natural e normal. Se assim o fosse, a violência não seria necessária, pois todos e todas nasceriam heterossexuais! A violência é o modus operandi com o qual a heterossexualidade sobrevive inabalável. Temos esse modelo hegemônico de heterossexualidade a custa de muito sangue e dor (COLLING, 2019, p. 12).

Com essas questões, não estamos tentando destituir as identidades culturais, mas reforçando e refletindo que em alguns corpos, determinadas ações corporais são proibidas na cena da dança. Em alguma medida, temos o hábito cognitivo binarista de pensarmos que todas as multiplicidades de corpos se enquadrariam apenas em duas categorias, homem e mulher cisgênero e heterossexual, sendo uma afirmativa equivocada. Podemos pontuar que isso é impossível, pois, somos múltiplos, variados. Nessa variedade de corpos/pessoas surgem outras possibilidades no mover, dançar, falar, existir. Porém, o que acontecem com os meninos viados que não se enquadram dentro do universo tecido por essas masculinidades construídas? Outra hipótese é a de que, quando aprendemos a nos relacionar com os “fatores de movimento”, com muito estudo,

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>

A Dança reage no corpo na Educação Infantil

Carlos Alexandre Borges de Lima (UEA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

1. Introdução

O trabalho desenvolvido buscou analisar a utilização da Dança no espaço escolar como potencializadora na prática pedagógica para o desenvolvimento da expressão criativa e a descoberta do corpo no espaço da educação infantil, buscamos mostrar como a Dança contribuir enquanto área de conhecimento na aprendizagem para a descoberta do corpo.

Desse modo, serão proporcionados subsídios acerca das questões que norteiam a importância da Dança como proposta pedagógica de aprendizagem e de suas contradições, em relação a sua aplicabilidade no espaço da educação infantil, destacando os fatores intrínsecos e extrínsecos dessa área de conhecimento no seu processo de *ensinaraprender* desse *alunopessoa*, levando em consideração a sua contribuição no desenvolvimento das expressões criativas e da descoberta do corpo, desenvolvendo o Ensino da Dança como proposta psicomotora de aprendizagem, retratando subsídios teóricos e epistemológicos que possam vir a contribuir com a Dança no entendimento do *alunocorpo* no espaço da educação infantil, buscando fazer com que a criança compreenda seus limites e possibilidades compreendendo o próprio corpo.

Como metodologia do trabalho foi usada alguns procedimentos, vinculados a pesquisa descritiva, bibliográfica e de campo, sob a abordagem qualitativa. Utilizamos as questões norteadoras, buscando assim a partir de nossas inquietações compreender melhor a área de conhecimento Dança no processo cognitivo do corpo no espaço da Educação Infantil. Utilizamos como técnica a observação direta, sua finalidade é produzir transformações na realidade pesquisada.

A pesquisa evidencia o quanto a Dança tem o poder transformador desses *alunoscorpos*, e o quanto a criança se sente livre para expressar o que sente através dos movimentos, quando são exploradas pelos professores ao transmitirem

seus sentimentos de forma lúdica e criativa, descobrindo por meio da Dança o próprio corpo, desenvolvendo a psicomotricidade. Percebemos muitos profissionais da Pedagogia incapacitado, 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 as 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 consequentemente 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 esta 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. Pedagóg.* 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.