

Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

CT Relatos de Experiência com ou sem Demonstração Artística

Profa. Dra. Daniela Llopart Castro (UFPel)
Profa. Dra. Mônica Corrêa de Borba Barboza (UFSM)
Profa. Dra. Izabela Lucchese Gavioli (UFRGS)
Profa. Dra. Eleonora Campos da Motta Santos (UFPel)

Neste evento de 2022, o Comitê Temático Relatos de Experiência esteve organizado em 4 salas virtuais simultâneas para atender a apresentação de 111 resumos aprovados. Cada uma das salas, coordenadas respectivamente pelas professoras Daniela Llopart Castro (UFPel), Mônica Corrêa de Borba Barboza (UFSM), Izabela Lucchese Gavioli (UFRGS) e Eleonora Campos da Motta Santos (UFPel), recebeu em torno de 30 apresentações de diversas regiões do país e de diferentes temáticas relativas a experiências com dança.

Após os dias de encontro do CT (29, 30 e 31 de julho de 2022), tivemos o seguinte panorama de participação e produções:

- Dos 111 resumos aprovados, 30 não fizeram apresentação. Foram 81 trabalhos apresentados no evento;
- Houve apresentação de trabalhos vinculados predominantemente a instituições ensino público do Brasil (Universidades, Institutos Federais e Escolas de Educação Básica) com pontuais participação de pessoas vinculadas a instituições privadas; destacamos a presença de uma doutoranda vinculada à Universidade Nova de Lisboa;
- Percebemos predominância das apresentações feitas por pessoas de gênero feminino, com a identificação autorreferenciada da participação de dois homens trans e de uma mulher trans. Entre as pessoas de gênero masculino, registramos muitas falas de autorreferência de pertencimento ao contexto LGBTQIA+;
- Percebemos a participação crescente de pessoas não-brancas no CT mas ainda se identifica a predominância de pessoas brancas conduzindo as apresentações dos trabalhos;
- Registramos a presença de apenas uma pessoa com necessidades específicas, no caso com deficiência auditiva;
- Em termos de representatividade geográfica tivemos participações ligadas aos seguintes Estados: RS, SC, SP, RJ, ES, MG, GO, BA, SE, PE, RN, CE e AM, além

da participação de pesquisadora estabelecida na cidade de Lisboa/Portugal. Notamos uma diminuição na representação geográfica dos participantes em relação às edições anteriores realizadas também em formato remoto. Além disso, a participação predominante de pessoas das regiões Sul e Sudeste se mantém, mesmo com participação destacada de pessoas da BA e do AM;

- Com relação ao momento da vida acadêmica e da experiência relatada e à formação dos e das participantes, acompanhamos trabalhos em nível de graduação, mestrado acadêmico, mestrado profissional, doutorado, atuação na educação básica e práticas artísticas independentes. Destacamos a intensa, motivada e envolvida participação dos e das mestrandos e mestrandas profissionais do ProDan/UFBA e dos e das estudantes de graduação (maioria licenciandos/as e licenciados/as em dança somados a importantes participações de bacharéis em dança). Poder ouvir sobre a atuação de egressos das licenciaturas em dança já efetivados como docentes em instituições de educação básica, vivendo o dia a dia do chão da escola, para nós da coordenação do CT, apontou-se como caminho para desenvolvimento de consistentes referências para o fortalecimento do ensino da dança na educação básica que, dentro de um mesmo território nacional, ainda vive situações, camadas e estágios de práticas muito diferentes, algo que apareceu nos relatos e para o que não podemos deixar de atentar;

- Em termos de temáticas destacamos a grande presença de relato de processos artísticos individuais e coletivos (predominância de estímulos relacionados à água + natureza e a estados do corpo durante a pandemia); experiências nascidas em projetos de extensão (e aqui reconhecemos a potências destas ações para os desdobramentos da formação dos e das estudantes); experiências de dança na escola (especialmente relatando os desafios e as possibilidades descobertas de como dar aula de dança pelo formato remoto, junto com o desenvolvimento de trabalhos articulados com a comunidade e espaço escolar, de forma a acolher a diversidade e provocar o interesse dos e das estudantes para as aulas de dança); dança e saúde; dança e circo; registros de dados históricos da dança no Brasil; e experiência de atuação como dramaturgista na dança. Muitos destes trabalhos aparecem pautados por posicionamentos contra-hegemônicos na direção de destacar outras referências e epistemologias dentro e fora da Dança, no enfrentamento ao racismo, machismo, homofobia, capacitismo e violência com a comunidade LGBTQIAP+, gordofobia e outras formas de opressão. Nesta direção,

destacamos a apresentação de relatos que já atravessam tais referências com a insurgência de corpos contra-hegemônicos na dança, ou seja, corpos gordos, corpos velhos, corpos afroameríndios, corpos trans e corpos ditos com deficiência.

- Foi salientada a importância da Acessibilidade nos trabalhos de dança, com reforço para o surgimento de novas metodologias que insiram a acessibilidade (de forma geral – tanto no processo como no produto) nesses trabalhos. Como sugestão, disponibilizar os trabalhos contemplados pelo Edital Acessibilidança da FUNARTE, no site e mídias da ANDA, já que a associação investiu nesta importante direção na edição de 2022. É uma forma de incentivar e proporcionar aos associados e demais interessados mais um acesso à trabalhos que colaborem com a disseminação e fortalecimento de práticas e posturas acessível na dança.

Para além deste panorama, as conversas no CT apontaram indicações para qualificação das ações da associação nos e para além dos eventos. As sugestões são:

- Repensar o formato de inscrição e de reorganização interna deste CT de modo que os participantes possam indicar a temática do trabalho já no ato da inscrição para que o agrupamento de propostas do mesmo assunto possa favorecer as discussões e trocas, especialmente para valorizar o contexto que o CT proporciona de oportunizar trocas e discussões horizontalizadas entre pesquisadores e pesquisadoras em diferentes momentos da formação acadêmica e/ou com propostas de pesquisa em diferentes estágios de aprofundamento;

- Criar agrupamentos, comissões e/ou banco de registro de estudantes de graduação que tenham interesse em colaborar voluntariamente com a ANDA em diferentes momentos e não somente nos eventos. A proposta visa o engajamento à associação desde a graduação pensando os graduandos e as graduandas de hoje serão os e as potencias coordenadores/as e gestores/as da ANDA no futuro;

- Estimular o encontro e a reunião de grupos de pesquisa interessados em pesquisas do e no campo da Dança, talvez iniciando-se por um projeto editorial de publicação dessas produções nascidas/acompanhadas pelos grupos de pesquisa. Esta proposta é feita também como forma de aproximar da ANDA pessoas ligadas aos grupos, que desenvolvem pesquisas, mas que não possuem vínculos institucionais formais.

- Reivindicação de que o congresso siga de forma híbrida, para facilitar e continuar favorecendo a participação das pessoas de diferentes localidades do Brasil.

- Proporcionar um encontro prévio, entre organização do evento e participantes, que funcione como preparação para o funcionamento do evento (questões presenciais e remotas), de forma a possibilitar o entendimento de como será o funcionamento do congresso durante sua realização (entrada nas salas, mesas, apresentações artísticas, etc...). A proposta visa agregar aos documentos orientadores já existentes algo na direção de *live* ou reunião remota de orientação e ou tira-dúvidas.

Agradecemos aos monitores e às monitoras que foram importantíssimos no desenvolvimento do trabalho das salas, à secretaria (incansável no apoio) e à diretoria da ANDA por mais este belíssimo e potente espaço de encontro e trocas.

Até 2023!

Artigos

Nossa Dança: processos a/r/tográficos em relação de alteridade nas danças de salão e no sapateado americano e seus possíveis desdobramentos em obras de videodança

Abner Sanlay Cypriano (FURB)
Paula Boing dos Santos (FURB)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: Experiência. Alteridade. Movimento. Fluxos. Relação. Afeto. A alteridade desloca o território ordinário das danças e é abraçado pelo conceito guarda-chuva “**Nossa Dança**” que emerge a partir das experiências de uma sapateadora e de um artista de danças de salão. “**Nossa Dança**” intitula, portanto, o processo que nos acontece. Ambos, autor e autora, pesquisando academicamente uma metodologia de Pesquisa Educacional Baseada em Arte intitulada A/r/tografia e desafiando-se a produzir escritas/representações que considerem as dimensões que atuam enquanto artistas-professores-pesquisadores. Assim, evidenciamos neste texto os desdobramentos da experiência do processo compositivo de duas videodanças, “(re)percutir” e “Nossa Dança | Flor e Ar |”.

Palavras-chave: NOSSA DANÇA. A/R/TOGRAFIA. EXPERIÊNCIA. ALTERIDADE. VIDEODANÇA.

Abstract: Experience. Alterity. Movement. Flow. Relation. Affectations. Otherness displaces the ordinary territory of dances and is embraced by the umbrella concept “**Nossa Dança**” that emerges from the experiences of a tap dancer and a ballroom dance artist. “**Nossa Dança**”, therefore, gives name to the process that happens to us. Both, author and authoress, academically researching an Art-Based Educational Research methodology entitled A/r/tography and challenging themselves to produce writings/representations that consider the dimensions they act as artists-teachers-researchers. Thus, we show in this text the unfoldings of the experience of the compositional process of two videodances, “(re)percutir” and “Nossa Dança | Flor e Ar |”.

Keywords: NOSSA DANÇA. A/R/TOGRAPHY. EXPERIENCE. ALTERITY. VIDEODANCE.

1. Introdução

Experiência. Alteridade. Movimento. Fluxos. Relação. Afeto. “**Nossa Dança**” intitula o processo que nos acontece. Ambos nos aprofundando na metodologia de pesquisa a/r/tografia, separadamente em seus trabalhos acadêmicos, e tecendo juntos uma investigação sobre a dança que emerge do nosso encontro. No encontro de um artista de dança de salão e de uma

1195

sapateadora, que experiências podem surgir? Como a “**Nossa Dança**” afeta o movimento um do outro e como nosso próprio movimento afeta o fluxo da “**Nossa Dança**”? Quais são as possibilidades de composição poética e de memória por meio de vídeodanças?

Tais perguntas pairam a pesquisa, delineada por nossos Trabalhos de Conclusão de Curso – o dele¹ já realizado e o dela² sendo escrito. No trabalho dele, a partir da perspectiva a/r/tográfica, foram questionados os meios tradicionais das Danças de Salão e foi proposta, a partir de suas experiências, uma abordagem contemporânea perante essa modalidade: “Cada ser, produtor da sua realidade em dança. Um constante e difícil desmontar-se e remontar-se” (CYPRIANO, 2021, p. 44).

No trabalho dela – também por meio da a/r/tografia – estão sendo mapeadas as experiências que lhe passaram e que lhe passam em sua trajetória na dança, tensionando aspectos de sua formação que contribuam para sua constituição enquanto artista-professora-pesquisadora em dança.

Em meio à esse processo, foram desenvolvidas duas obras de vídeodança. A primeira, “(re)percutir”, remete ao processo de desconstrução do movimento de sapateado da autora. Esta é intrigada a questionar-se sobre sua dança, buscando a fuga do que lhe é confortável para lidar com os incômodos que a sistematização do sapateado como lhe foi ensinado lhe trouxe.

Tais questões surgem a partir do encontro com o autor que, desde a primeira experiência da **Nossa Dança**, propõe à autora alguns aspectos que não lhe eram usuais na dança: toque (no sapateado que geralmente praticava, acostumou-se a estar sempre em formações em conjunto, mas com todos direcionados para à plateia, com pouco contato entre os dançarinos) e improviso (com pouco incentivo ao improviso ao longo de sua formação no sapateado, os momentos em que essa prática ocorria geralmente recorriam ao foco na execução dos passos no tempo

¹ “Artista-professor-pesquisador em dança de salão: processo a/r/tográfico atrelado à experiência” de Abner Sanlay Cypriano (2021). Orientação de Caroline Carvalho. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Bacharel e Licenciada em Teatro/FURB. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação/FURB. Integrante da Linha LiCores/UFPR e pesquisadora do grupo LABELIT/UFPR, professora do Departamento de Arte da FURB. Atriz e escritora.

² Orientação de Carla Carvalho. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), professora licenciada em Educação Artística pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professora do Departamento de Arte e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB. Líder do Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação. Artista visual.

correto da música e no que os espectadores estavam vendo, não ao que estava sentindo ou como poderia investigar aquela movimentação).

A segunda obra, “Nossa Dança | Flor e Ar |”, trata da própria relação estabelecida pelos autores na **Nossa Dança**. O vento, o sol, as flores, as abelhas e nós, juntos em movimento, compondo com o que nos acontecia.

Pensamos este texto da seguinte forma: na segunda seção, a metodologia de pesquisa a/r/tográfica em interface com o conceito de experiência; na terceira seção, os desdobramentos da **Nossa Dança**; na quarta seção, a **Nossa Dança** como possibilidade da videodança e em seguida a experiência do que nos toca, passa e acontece no processo de constituição das obras de videodança “(re)percutir” e “Nossa Dança | Flor e Ar |”.

2. A/r/tografando a Nossa Dança

Por que nos interessa a a/r/tografia? Ambos estamos imersos, atualmente, em um trânsito ininterrupto entre as dimensões arte, docência e pesquisa. Ao se tratar de uma concepção a/r/tográfica fazemos uso do trinômio artista-professor-pesquisador. Inclusive, defendemos esse trinômio como relação de poder e de possibilidade de pesquisa acadêmica, principalmente, no campo da arte e da educação. Na a/r/tografia “A/R/T é uma metáfora para: *Artist* (artista), *Researcher* (pesquisador), *Teacher* (professor) e *graph* (grafia: escrita/representação). Na a/r/tografia, saber, fazer e realizar se fundem” (DIAS, 2013, p. 25).

Saber, fazer e realizar têm relação estreita com a experiência singular de cada pessoa. Dessa forma, aproveitamos para introduzir o conceito de experiência que perpassa nossa escrita. Relacionamo-nos com o que defende Jorge Larrosa Bondía (2011, p. 22):

A experiência é o que me passa. Não o que faço, mas o que me passa. A experiência não se faz, mas se padece. A experiência, portanto, não é intencional, não depende de minhas intenções, de minha vontade, não depende de que eu queira fazer (ou padecer) uma experiência. A experiência não está do lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição.

Ao se fazer o uso do trinômio artista-professor-pesquisador, sabemos que, se tratando da experiência e do sujeito da experiência, conforme apresenta

Larrosa (2011), não é possível situar-se frente a categorias genéricas, pois, o "[...] sujeito da experiência é também, ele mesmo, inidentificável, irrepresentável, incompreensível, único, singular" (LARROSA, 2011, p. 18). Sendo assim, a "[...] possibilidade da experiência supõe, então, a suspensão de qualquer posição genérica desde a que se fala, desde a que se pensa, desde a que se sente, desde a que se vive" (*ibidem*). Nessa perspectiva da experiência, não cabe categorizar-se, pois se entende que o real e o sujeito singular se mantêm em um processo de alteridade constitutiva (*ibidem*).

Reconhecemos essa alteridade constitutiva, mas, como ato político, fazemos uso do trinômio para defender um lugar relevante na produção intelectual-acadêmica em Dança, Arte e Educação.

Aqui, enfatizamos que nosso principal foco com esse texto está na experiência do processo poético dos vídeodanças, não de seus resultados. Portanto, o presente texto trata-se mais de um relato da experiência do nosso fazer artístico e menos de uma análise das obras. Interessa-nos desdobrar nossas experiências em relação aos estilhaços que essas produções causam no trinômio (genérico) artista-professor-pesquisador.

Como já mencionado, descrever a experiência, de certa forma, é uma impossibilidade. Contudo, para uma escrita a/r/tográfica que tecemos com nossas experiências, vale a tentativa de escrever sobre esse inefável, levando em consideração que cada vez que elaboramos sobre, percebemos outros lugares. Trata-se de um ato criativo para fazer-dizer a experiência em Dança. Afinal, estamos em outro tempo, em outro espaço físico, portanto, memórias ativadas por esse corpo são distintas à cada rememoração. E lembrar é, sobretudo, um ato imaginativo.

Mesmo assim, trabalhar com a/r/tografia não significa ter menos rigor. Não é sobre fazer qualquer coisa. A exemplo, o autor deste texto, para escrever sua dissertação, terá que estudar análise documental, grupo de interlocução, autoetnografia, além de toda a concepção artística que fará parte dessa composição a/r/tográfica.

Cabe ressaltar que a a/r/tografia é uma metodologia muito explorada nas graduações de artes e no Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Acadêmicos que se identificam com a metodologia são instigados a explorar a a/r/tografia para compreender os processos que compõem uma escrita crítica que subverte os moldes positivistas de pesquisa e a aproxima da

área da Arte.

Ao colocar a criatividade à frente no processo de ensino, pesquisa e aprendizagem, a a/r/tografia gera *insights* inovadores e inesperados ao incentivar novas maneiras de pensar, de engajar e de interpretar questões teóricas como um pesquisador, e práticas como um professor (BELIDSON, 2013, p. 24).

Enfatizamos que os pesquisadores falarem de si e de seus próprios processos não superficializa o conteúdo abordado. Pelo contrário, as pesquisas qualitativas estão interessadas em microprocessos que ocorrem nas singularidades ou pluralidades (MARTINS, 2004, p. 292). “O rigor vem, então, da solidez dos laços estabelecidos entre nossas interpretações teóricas e nossos dados empíricos” (LAPERRIÈRE, 1997, p. 375, apud MARTINS, 2004, p. 295).

2. Nossa Dança

18/09/2021. Após aproximadamente um ano de contato virtual devido à pandemia, os autores encontram-se presencialmente pela primeira vez. A conexão estabelecida à distância foi apenas ressaltada pela proximidade e, não obstante, acarretou a primeira experiência que aqui chamamos de **Nossa Dança**.

Identificação. Porque ele se sentiu conduzido a todo o tempo, da mesma forma que ela se sentiu conduzida à todo tempo. Era a relação que nos conduzia. Para além da nossa vontade, para além do pensamento binário de condutor-conduzida. Era um estado de permeabilidade para o outro e de dar acesso à esse outro. A partir desse acesso é que os movimentos emergiam. Surgia o que conduzia dentro daquilo que podemos chamar de Nossa Dança – naquele momento, afinal, aquela experiência em específico é irrepetível e a nossa dança muda a cada instante.

Tudo o que aconteceu convergiu para chegar a um lugar de abertura ao acontecimento, de estar disponível, em devir. Para conduzir sendo conduzido e ser conduzida conduzindo, criando, dessa forma, fluxos, texturas, tonalidades, qualidades de movimento, entre outros.

Um processo de sair de si mesmo exatamente para se permitir mergulhar em si. E em meio à tudo isso, proporcionar a liberdade necessária para que o outro faça o mesmo. Essa dança que tanto defendemos nos foi a maior manifestação de alteridade em dança que já experienciamos – mesmo que limitados às nossas experiências em dança. Foi a dança que mais fez com que nos sentíssemos próximos à outra pessoa – uma questão de intensidade (CYPRIANO; BOING, 2022, p. 186-187).

Em nosso caso, a **Nossa Dança** emerge a partir das experiências de uma sapateadora e de um artista de danças de salão. O autor, a partir de suas experiências como instrutor no Grupo de Extensão de Dança de Salão Contemporânea da Universidade Regional de Blumenau (FURB) de 2016 a 2021,

pesquisava em suas aulas uma abordagem contemporânea perante as danças de salão. Nestas, desenvolvia-se um olhar sensível para as possibilidades de mover do outro, com o outro e a partir do outro, desierarquizando a relação condutor-conduzido presente na dança de salão tradicional. Explorava-se, também, a desconstrução das modalidades específicas dessas danças, buscando outras possibilidades de construir relações, subvertendo o uso das estruturas de passos tradicionais.

Brincando com as palavras de Larrosa (2011, p. 10-11) quando se refere à leitura do texto de Kafka e a experiência, adaptamos ao nosso contexto em dança:

Quando dançamos com outra pessoa, o importante, desde o ponto de vista da experiência, não é nem o que o outro dança, nem o que nós possamos dançar com o outro, mas o modo no qual, em relação com a dança do outro, podemos formar ou transformar nossa própria dança. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é como dançar em relação com o outro pode ajudar-nos a dançar o que ainda não sabemos dançar, ou o que ainda não podemos dançar, ou o que ainda não queremos dançar. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é que dançar em relação com o outro pode ajudar-nos a formar ou transformar nosso próprio movimento, a mover por nós mesmos, em primeira pessoa, com nosso próprio movimento³.

Nossa Dança é a dança que emerge da relação. Não pretende seguir um formato ou um código específico, afinal, por emergir da relação, é a florada a partir das experiências dos corpos que dançam. Portanto, ela não é exclusivamente nossa – do autor e da autora –, mas sim de todas as pessoas que já se perceberam dançando em relação com seu próprio fluxo e com o fluxo do outro, em um movimento de alteridade e co-composição.

Trata-se de quebrar a lógica clássica entre atividade e passividade, como propõe Foster (2017, p. 329) ao se referir a esse “mover-se com” no improvisado como uma “voz média”.

³ Texto original: “Quando eu leio Kafka (ou qualquer outro), o importante, desde o ponto de vista da experiência, não é nem o que Kafka pensa, nem o que eu possa pensar sobre Kafka, mas o modo como, em relação com os pensamentos de Kafka, posso formar ou transformar meus próprios pensamentos. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é como a leitura de Kafka (ou de qualquer outro) pode ajudar-me a pensar o que ainda não sei pensar, ou o que ainda não posso pensar, ou o que ainda não quero pensar. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é que a leitura de Kafka (ou de qualquer outro) pode ajudar-me a formar ou a transformar meu próprio pensamento, a pensar por mim mesmo, em primeira pessoa, com minhas próprias idéias” (LARROSA, 2011, p. 10-11).

Na forma de sua função, a improvisação lembra muito de perto uma categoria gramatical encontrada nas formas verbais de muitas línguas (incluindo o Grego clássico) conhecida como voz média. Neste tipo de uso do verbo em particular – e os verbos são, dentre todos os elementos linguísticos, os mais próximos do dançar – os eventos não acontecem nem na voz ativa nem na voz passiva. O sujeito não age, tampouco recebe uma ação. Um equivalente próximo na língua inglesa (que não tem voz média) a essa voz não-ativa/não-passiva é a frase “merda acontece”.

A experiência dessa voz média é talvez mais palpável quando se improvisa com outra pessoa. Muitos de nós disfrutaram da experiência de nem conduzir nem seguir, mas, ao invés disso, mover-se com, e ser movido por outro corpo. O peso e momentum de um corpo fluem para e com a forma da trajetória de um outro corpo, fazendo uma co-moção dos dois corpos (FOSTER, 2017, p. 329).

Uma dança de relação que brinca com a ambiguidade do co-mover. Um lugar em que se está ex/posto, ou seja, em que se permite estar sensível ao acontecimento, em que co-move-se. Um território de atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição (LARROSA, 2011, p. 22). Também, um lugar de co-criação, onde a relação co-move – os conduz a mover-se juntos – não por uma vontade de uma pessoa ou de outra, mas sim pela relação de alteridade que transforma a experiência de mover.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2002, p. 24)

4. Nossa Dança em interface com videodança

07/03/2022. **Nossa Dança** encontra uma nova provocação: tentar capturar em vídeo aquilo que mal nos cabe em palavras para criar uma videodança. A proposta foi lançada pela Profa. Dra. Carla Carvalho na componente curricular “Laboratório Poético” que a autora cursava enquanto disciplina eletiva⁴, originalmente do currículo de Licenciatura em Artes Visuais, no primeiro semestre letivo de 2022.

⁴ Ou seja, uma componente curricular de fora do currículo de seu curso, a Licenciatura em Dança. Conforme o Projeto Político Pedagógico, nesse currículo, prevê-se que os discentes cursarem componentes curriculares em outros cursos para completar a carga horária de formação, sendo chamadas componentes curriculares eletivas.

A proposta era desenvolver ao longo do semestre uma exposição com trabalhos autorais de cada discente. Por tratar-se de uma proposta das visualidades, a primeira ideia – e desafio – que surgiu foi de criar uma videodança abordando o processo da **Nossa Dança** com ambos em cena e seus afetos no sapatear da autora. Esta iniciou suas práticas com sapateado americano aos 5 anos e, após seu contato com o autor e com sua abordagem de dança, passou a repensar sua forma de dançar, percebendo em seu próprio sapateado a diferença de sentir-se movendo por si mesma, com sua própria dança, e não reproduzindo os modelos de dança formatados que aprendera em sua formação técnica em sapateado. E esse era o processo que nos gerava incômodo e nos provocava a criar a videodança.

Ao longo do semestre, algumas experimentações da componente “Laboratório Poético” foram realizadas para ajudar os discentes a pensar seus processos criativos. A autora, dessa forma, instigou-se a pensar o uso da aquarela como inspiração para o vídeo. Vermelho. Sangue. Singularidade. Movimento. Corpo. Alguns dos estímulos pensados para a concepção inicial da videodança. Estímulos esses que provocavam a autora a olhar para si e para a sua dança.

Com esse incômodo/estímulo instaurado, foram realizados dois dias de experimentações em vídeo. Inicialmente, os autores pretendiam demonstrar em um vídeo só o processo da **Nossa Dança** que entrelaçasse a abordagem contemporânea de danças de salão e os afetos desta no sapatear da autora. Contudo, ao longo da produção, percebeu-se que os incômodos referentes à singularidade do movimento da autora tomaram um denso caminho e que, após alguns *takes* sem cortes, um único – e último gravado – vídeo, decidiu-se pela produção de duas videodanças separadas – uma que representasse essa desconstrução no sapateado e outra relacionada com a pesquisa da **Nossa Dança**.

O desdobramento desse processo gerou as videodanças “(re)percutir” e “Nossa Dança | Flor e Ar |”, cujas experiências tentaremos, na medida do possível, partilhar com você a seguir.

4.1 (re)percutir



Fig. 1. (re)percutir. Fonte: Arquivo pessoal.

Para todos verem: ao lado esquerdo da imagem uma mulher branca com cabelos cacheados loiros está com sua mão esquerda sob o ombro direito, com o braço dobrado a sua frente. Sua cabeça está inclinada para seu ombro esquerdo e para trás, mantendo sua face parcialmente iluminada mostrando sua expressão contemplativa e olhos fechados. Com os ombros a mostra, ela veste um top “tomara que caia” no tom de sua pele. A imagem apresenta alguns reflexos coloridos que empalidecem a imagem, esmaecendo o fundo preto.

21/06/2022. Adentramos à caixa preta tensos. O desenrolar da reserva de sala já nos incomodara o suficiente na semana anterior, se fôssemos interrompidos em meio à criação, a qualidade do que produzíamos seria reduzida certamente.

Nessa tensão, organizamos o espaço: o foco e as torres em luz amarela e vermelha permitiam perder-se no fundo infinito criado pelas paredes pretas; o gravador próximo ao chão captaria as sonoridades reverberadas pelo movimento; e as vestes em tom da pele da artista lhe entornariam a si mesma.



Fig. 2. Caixa Preta, Sala S-113 do Bloco S, Campus 1 – FURB. Fonte: Arquivo Pessoal.

Para todos verem: uma sala toda na cor preta com três torres de luz voltadas para um foco central. No teto vê-se luzes apagadas iluminadas pelas torres de luz e barras de metal que apoiam o foco.

Enquanto ele preparava o equipamento para a gravação (uma câmera Canon EOS R com uma lente 50mm f1.4 sem estabilização), o corpo doente dela preparava-se para a prática que seguiria. O movimento ainda era seguro, cômodo, confortável. Era um afago para acolher essa incomodado de não querer mover-se pelo cansaço de um corpo enfermo.

Percebendo essa insistência pelo mesmo, ele propôs trocar a trilha sonora – até então calma e contemplativa – para uma música rápida, inquieta, percussiva e polirrítmica que, prontamente, arranhou os ouvidos e os movimentos da sapateadora. Quebras, troca de níveis e dissonâncias tomaram conta de sua dança. A música tocou algumas vezes, permitindo que as aflições que lhe atravessavam naquele momento emergissem em seu movimento.

O fato de estar doente precisando ocupar o espaço naquele dia devido à problemas na reserva da sala na semana anterior, os conflitos que estava perpassando com o sapateado sistematizado, reprodutivista e enrijecido que aprendera ao longo de sua formação e a própria crise que esse último conflito gerara em seus planos de carreira já confirmados há anos.

Assim, iniciaram as gravações. A lente dele sem estabilização provocava seu corpo a estabilizar a filmagem. Aterramento, movimentos de quadril, dissociação, caminhada fragmentadas em partes, extensões, contato com o solo, transferência de massa, estabilização – caminhadas que o remetiam ao caminhar do tango. Afinal, um corpo de um artista com experiência em dança de salão, ao filmar sua parceira, estaria participando dessa dança?

Os estados dela conduziam um tipo de dança nele que lhe instigavam a buscar um ângulo específico da cena, que lhe provocavam a adequar-se ao movimento dela. O acontecimento o conduz a lhe buscar, a buscar esse ângulo único que existe apenas a partir dela. *Plongée, contra plongée, parallax* a trazem para o centro da cena e mobilizam o fundo que a entorna, circundando as angústias que lhe movem naquele momento.

4.2 Nossa Dança |Flor e Ar|



Fig. 2. Nossa Dança |Flor e Ar|. Fonte: Arquivo Pessoal.

Para todos verem: Um homem branco de cabelos curtos e barba veste uma camiseta preta e óculos e abraça delicadamente pelas costas uma mulher branca de cabelos cacheados de corte nos ombros, que veste uma camiseta preta com estampa de flores vermelhas. Ela está de olhos cerrados e sua mão esquerda une-se à dele a sua frente. Em seu entorno, observam-se flores laranjas desfocadas e seus caules verdes, contrastando com a parede branca com grafites ao fundo.

27/07/2022. Estávamos a caminho da universidade para ajudar uma amiga com um trabalho de videodança. Ali, no meio do caminho que traçávamos a pé estava um pequeno terreno baldio. Uma esquina que semanalmente passávamos reto, naquele dia acendeu em nosso olhar. Uma planta de porte médio com inúmeras flores laranjas iluminou-se em meio ao campo rasteiro que a cercava. Perfeitamente posicionada desenhando um semicírculo no chão, como se pedisse para que algo – ou alguém – ocupasse aquele espaço em seu centro. Vimos ali uma possibilidade de um salto para fora do tempo, um mini *locus amoenus*⁵ à nossa disposição.

⁵ Locus amoenus: O *locus amoenus* é uma expressão latina que designa “paisagem ideal” e está, em geral, presente na poesia lírica amorosa, mas com maior ocorrência na poesia bucólica. No latim, a

O vento, um tanto incomum para a cidade de Blumenau, acariciava levemente as folhas. Em seu vai e vem, uma baila em parceria ocorria, trazendo em seu fluxo as borboletas e as abelhas para dançarem junto. O sol do meio-dia, em seu ameno pico invernal, acalentava suavemente o ambiente, sendo mais um suspiro partícipe da composição do acontecimento.

Ali, no encontro com essa ambientação, adentramos ao abraço das flores, deixando-nos conduzir pelo que nos acontecia. A calma e a felicidade do momento, unidas à facilidade de estar com o devido equipamento de gravação, propiciaram-nos uma singular oportunidade de trazer a **Nossa Dança** para o vídeo.

A lente deixou de ser objeto e passou a ser sujeito. Era o olhar dele perante a cena. Era a perspectiva de seus braços tocando as flores, aproximando-se das abelhas e acariciando o rosto dela. Assim, dançávamos juntos. Nós, as flores, as abelhas, o vento, o sol e todo o ambiente em nosso entorno.

“Essas flores sempre estiveram aí ou vocês trouxeram?” perguntou uma mulher que por ali passava. “Passo aqui todo dia e nunca tinha visto” continuou, seguindo sua caminhada enquanto admirava a paisagem. Assim, percebemos a preciosidade do que nos acontecia. A verdadeira pausa em nosso cotidiano para dar espaço ao acontecimento, à experiência.

O questionamento deixado pela caminhante deram-nos o ímpeto de filmar em câmera lenta. Assumir a fuga do tempo ordinário, esse lugar outro que só existe nessa relação entre a dança e o vídeo, entre ele e ela, entre nós e nosso *locus amoenus*.

Reconfigurando a câmera a 120 *frames* por segundo, demos a ver os detalhes em câmera lente e em macro. Micromovimentos e texturas que até então passariam despercebidas. O vento fluía, o sol brilhava, mas agora, com outras tonalidades, com outros tempos, com outros ângulos. Abraçados e acolhidos pelas flores, **Nossa Dança** fluiu até sermos despertados e trazidos de volta para a temporalidade do relógio, que alertava ser o momento do encontro com nossa amiga.

Tal efêmera foi nossa passagem que, semanas mais tarde, ao percorrer esse caminho novamente, deparamo-nos com o mesmo terreno. Agora totalmente rasteiro, com poucas flores laranjas secas no chão. | Flor e Ar | já não existia mais,

palavra *amoenus* é derivada de amar, portanto, trata-se de um lugar amável, onde nossa alma é convidada a permanecer ou descansar (REBELO, 2014, s/p).

nem flor, nem ar – o vento cessou dias após a experiência, retomando a calma que uma cidade localizada em um vale proporciona.

5. E não acaba por aqui

Não se encerra mesmo. A **Nossa Dança** se transforma a cada dia. E, hoje (19/09/2022), completa um ano desde a primeira experiência desse encontro. Há um ano investigamos, experienciamos, vivemos a **Nossa Dança** que, a cada oportunidade, gera-nos novas experiências – a exemplo deste mesmo texto.

O território da experiência é um território movediço que escapa dos registros, tal como a dança e o seu caráter prioritariamente efêmero. Portanto, não pretendemos entregar o resultado dessas experiências – as vídeodanças – tão prontamente. Se nos interessa primeiramente a experiência das mencionadas obras, nada mais justo do que proporcionar a quem nos lê a possibilidade de deixar-se perpassar pelo que nos passou por meio da imaginação. Exatamente para não se tornar exemplo a ser reproduzido – afinal, a experiência é irrepetível e, sequer, mensurável no que transcrevemos aqui –, mas que seja um convite à abertura ao acontecimento e à exploração de suas transformações.

Retomamos, assim, a a/r/tografia, por compreender que o “convite ao leitor, nessas metodologias, é diferente do apelo da pesquisa tradicional, pois está baseado no conceito de que o sentido não é encontrado, mas construído e que o ato da interpretação construtiva é um evento criativo” (DIAS, 2013, p. 23).

Ao evidenciar que as danças nos transformam em relação de alteridade, vemos e reafirmamos a potência da a/r/tografia como espaço sensível de abertura, de estar ex/posto e de relacionar-se com o que nos toca, nos acontece e nos passa: a experiência.

Referências:

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abril. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 set. 2020.

CYPRIANO, A. S. **Artista-professor-pesquisador em dança de salão: processo a/r/tográfico atrelado à experiência**. Orientadora: Caroline Carvalho. 2021.

1207

Monografia (Graduação) – Licenciatura em Dança, Departamento de Ciências da Educação, Artes e Letras (CCEAL), Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau. Apresentado em: 2021. No prelo.

CYPRIANO, A. S.; SANTOS, P. B. NOSSA DANÇA: tecendo relações de alteridade entre experiências de um dançarino de danças de salão e de uma sapateadora. *In*: SOUZA, Marco Aurélio da Cruz; CARVALHO, Carla (org.). **ARTE E ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO: corpos plurais**. Curitiba: CRV, 2022. Cap. 13. p. 183-191. (Coleção: Arte e Estética na Educação, v. 3).

DIAS, B. A/r/tografia como Metodologia de Pesquisa em Artes: uma introdução. *In*: DIAS, B.; IRWIN, R. (org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013. Cap. 1. p. 21-26.

FOSTER, S. L. Pego de surpresa: improvisação na dança e na mente. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 28, p. 323-332, 2017. Disponível em:
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/14145731012820173>
23. Acesso em: 19 set. 2022.

LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul., 2011. Disponível em:
<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 19 set. 2022.

REBELLO, I. S. O tópos lugar ameno (locus amoenus) e suas múltiplas facetas: da antiguidade clássica à época contemporânea. *In*: **15º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa**, 2014.

Abner Sanlay Cypriano (FURB)

E-mail: abner.cypriano@gmail.com

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau - FURB (iniciado em 2022/1). Pós-Graduado Lato Sensu (Especialização) Linguagem e Poética da Dança - FURB. Graduado em Licenciatura em Dança - FURB (2021/1). Pesquisador no Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação, vinculado PPGE/FURB desde 2017/2.

<http://lattes.cnpq.br/7008315990772815>

<https://orcid.org/0000-0001-5502-9028>

Paula Boing dos Santos (FURB)

E-mail: paulaboingtap@gmail.com

Graduanda da 7ª Fase de Licenciatura em Dança da FURB. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação, vinculado PPGE/FURB, desde 2020/02.

Possui experiência artística com Sapateado Americano desde 2006.

<http://lattes.cnpq.br/3968160403431903>

<https://orcid.org/0000-0002-6814-3556>

1208

Compor COM dança, lutas e afetos uma dançaturgia

Andréa Chiesorin Nunes (UERJ)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: A pesquisa apresenta efeitos de processos de singularização – de macro e micropolítica que rompa com a produção serializada. Um basta de replicar modos de vida iguais e em série, de reproduzir modelos de se existir. A troca e o aprendizado com outros corpos é o processo de apreender com a experiência de produzir o que, então, nomeio como compor COM dança a partir da proposição dos estudos da deficiência em contágio com as contribuições de Moraes (2010). A reivindicação à potencialidade da diversidade corporal humana é o estudo da dança e de corpos com e sem deficiência na Pulsar Cia de Dança – uma experiência de desimpedimento. Reconhecer a categoria da deficiência como marcador de desigualdades e injustiças. E, portanto, compor COM dança uma dançaturgia, uma dança outra, aquela anticapacitista.

Palavras-chave: FORMAÇÃO HUMANA. DEFICIÊNCIA. CORPO. DANÇA. DANÇATURGIA POLÍTICA PÚBLICA.

Abstract: The research presents effects of singularization processes – macro and micropolitics that break with serialized production. Enough of replicating the same and serial ways of life, of reproducing models of existing. The exchange and learning with other bodies is the process of apprehending with the experience of producing what, then, I call composing WITH dance from the proposition of disability studies in contagion with the contributions of Moraes (2010). The claim to the potential of human body diversity is the study of dance and bodies with and without disabilities at Pulsar Cia de Dança – an experience of unhinderedness. Recognize the category of disability as a marker of inequalities and injustices. And therefore, composing WITH dance is a danceturgy, another dance, that anti-capacitist.

Keywords: HUMAN FORMATION. DEFICIENCY. BODY. DANCE. PUBLIC POLITICAL DANCETURGY.

1. Compor COM dança a partir da proposição dos estudos da deficiência

A pesquisa engajada e situada que lhes apresento é o trabalho do mestrado concluído a partir da contextualização da experiência de composição entre corpos, de modos outros de se fazer arte e pesquisar movimentos corporais entre pessoas com e sem deficiência.

Acredito que a problematização pelos estudos da percepção corporal seja

1209

um caminho de nova episteme para articular áreas de conhecimento pela relação da dança com a psicologia, antropologia, sociologia, filosofia entre outras, considerando o corpo como um despertar necessário nas práticas inter e transdisciplinares.

Esse trabalho surge para compor diálogo entre os estudos sobre o corpo e a deficiência, tendo a dança como campo de investigação e, mais especificamente, o trabalho cultural e artístico que experiencio na fundação da Pulsar - Companhia de Dança (Pulsar Cia.), da qual faço parte.

Cheguei ao mestrado com a intenção de estudar o corpo e sem saber por onde começar. No processo de orientação da pesquisa, a Pulsar Companhia de Dança Contemporânea foi se desenhando como campo privilegiado de investigação. No caminhar da escrita, revi a narrativa de 22 anos atrás, marcados pela existência do trabalho entre artistas pessoas com e sem deficiência.

Trata-se de um processo de apreender com a experiência de produzir e compor COM dança os processos criativos e artísticos entre as pessoas com e sem deficiência. O contato entre corpos e suas especificidades possibilita o encontro para a realização da pesquisa de movimentos com dança e com afetos. Assim, constituí o corpo dissertativo que desmonta uma dança ao conhecer, uma dança outra a partir dos procedimentos que vivenciei em cada uma das sete peças, uma performance, e dos três festivais da Cia. de que participei.

A troca e o aprendizado com outros corpos é o processo de apreender com a experiência de produzir o que, então, nomeio como compor COM dança a partir da proposição dos estudos da deficiência em contágio com as contribuições de Moraes (2010),

A expressão “Pesquisar COM” tem a dimensão de um verbo mais do que de um substantivo. Indica que para sabermos o que é cegar é preciso acompanharmos este processo em ação, se fazendo, na prática cotidiana daquelas pessoas que o vivenciam. O pesquisar com o outro implica uma concepção de pesquisa que é engajada, situada. (MORAES, 2010, p. 49).

Pesquisar COM (MORAES, 2010) para dar movimento às ideias é repaginar o sentido da criação de movimento/ s, de inventar maneiras de viver e de ocupar os espaços fora e dentro do habitual nas relações entre pessoas com e sem deficiência.

Nessa direção, os estudos sobre o corpo e a deficiência foram abordados durante toda a dissertação, em uma pesquisa que se encontra no ato criador COM a

peessoa com deficiência para ressignificar os lugares corpóreos pela dança contemporânea. E portanto, esse trabalho se expressa na seguinte questão: como compor COM dança e pessoas com e sem deficiência caminhos para desimpedir corpos?

“Para a Técnica Klauss Vianna, no próprio corpo estão os meios. A partir de um estímulo dado ao sensorio motor, neste trânsito de conexões internas ao corpo e corpo-ambiente...” (NEVES, 2008, p. 52). Se no próprio corpo estão os meios, importa pensar como as conexões internas ao corpo e ao corpo-ambiente acontecem.

Será pela respiração? Pela pele? Pelo toque? Pelo contato? Pela visão?

No trânsito de conexões internas ao corpo e corpo-ambiente, como mencionado acima, proponho a descrição sensorial como meio de articular o corpo na escrita, isto é, por camadas e em texturas de estudos sobre o corpo. Trata-se de um estudo do corpo coletivo Pulsar na composição dos movimentos pesquisados, no compor COM a dança e entre os corpos com e sem deficiência, é o fazer de um ato criador aquele que se forma pelo vincular COM, pela confiança que possibilite o risco na criação de danças ensinadas pela bailarina, pesquisadora de movimento, diretora artistica e coreógrafa Teresa Taquechel – formada na Escola Vianna.

O estudo das estruturas do corpo e do movimento está inserido em um conjunto de conteúdos que passarei a abordar na análise do trabalho de dança entre pessoas com e sem deficiência. No momento, quero mencionar que foi através do método dos Vianna (Klauss, Angel e Rainer) que desmontei a estrutura do corpo ballet clássico, erudito e tradicional, tão arregimentada no meu corpo, embora árdua tem sido a intervenção para dissolver a corporalidade moldada pela minha formação inicial. Encontrar outras formas de dançar se fez e faz como uma reinvenção de sentidos para meu corpo em um momento em que já não queria mais praticar dança.

Até chegar à Escola Vianna, não passava pela minha cabeça que fosse possível existir uma dança profissional sem sapatilhas ou sem sapatilhas de ponta. Também foi através da Escola Vianna que vivenciei a formação pelo reconhecimento da diversidade corporal e cultural, mais especificamente, na Escola de Angel Vianna, pela formação técnica em dança contemporânea, iniciei formação visando à dança com ênfase na reeducação motora e de terapia através da dança. Lá os alunos descobrem o encanto de estudar anatomia, fisiologia e cinesiologia - 1211 que é o estudo do movimento pela prática da dança, pela formação e o acesso à

conscientização corporal, que pode gerar reconhecimento de tensões e bloqueios corporais como conhecimento visando aos desbloqueios corporais, psíquicos, mentais e emocionais.

O sentido cinestésico, segundo Jussara Miller (2007), se refere ao conhecer e reconhecer as sensações dos cinco sentidos pelo estímulo e a percepção de movimentos internos, do reconhecimento dos ossos, do espaço entre eles, da articulação ou não do movimento das partes do corpo, da exploração de sua mobilidade pelo contato com a observação através da respiração. Esse sentido é distinto do sentido sinestésico – que se refere à relação de planos sensoriais diferentes e é um termo utilizado na área médica.

Jussara Miller – bailarina, coreógrafa e educadora corporal – também se encontra entre as pesquisadoras da Escola Vianna. Miller foi aluna de Klauss Vianna (1928 - 1992). Segundo Miller, “Klauss Vianna estimulou o dançar de cada indivíduo, anunciando que a dança é um modo de existir; é, portanto, vida, um corpo não automatizado, um corpo que se escuta” (MILLER, 2007, p. 21).

Compondo com Miller (2007), passo a dizer que uma das características da Técnica Klauss Vianna é “o fato de a dança e o estudo do movimento não serem privilégio apenas de bailarinos, mas de qualquer ser humano interessado em conhecer e trabalhar o corpo” (MILLER, 2007, p. 54).

Na articulação entre outras autoras e outros autores, situo meus estudos a partir dos conhecimentos dos Vianna pelas pesquisadoras mencionadas e, também, como aluna formada na Escola Vianna, tendo meu primeiro contato em 1992. Esse contexto é a base para compor o corpo dessa pesquisa em escrita dissertativa, ou melhor, o pensamento de que a dança é para todas, todos e todes ou, ainda, que todo corpo pode dançar.

Sigo na difusão desse pensamento dos “Vianna” e é como o entendo: que para dançar não se faz necessária habilidade específica, aptidão e/ou vocação. Esse é um provocar de múltiplas tensões no campo da dança.

Especificamente, abordo o trabalho feito por pessoas com e sem deficiência no campo artístico, estético e social, portanto, cultural, pela dança que produz conhecimento corpóreo. O conhecer corporal pode criar espaços de potencialidades diversas e, neste trabalho, a discussão se faz pelo constituir de corpos autônomos e emancipados por pessoas com e sem deficiência ao produzirem danças juntos, juntas e juntas dançarem.

O estudo sobre o corpo no mestrado foi de pesquisar como é possível transformar pensamento, corpo e mais especificamente de como desimpedir pensamento e corpo.

Nos estudos sobre o corpo, na potência e na reinvenção de corpos, compor COM pessoas com deficiência foi o fazer dança para incidir contra o preconceito em relação às pessoas com deficiência e compor com modos de coexistir, assim como de resistir à opressão e a invisibilidade de suas expressões e vidas.

É desindividualizar e se disponibilizar para compor com as discussões urgentes na transversalidade da agenda de coletividades, e se colocar lado a lado. É lateralizar as posições políticas e reconhecer as interseções ecosófica, trata de re(ver) o sentido da cidadania e da formação humana na perspectiva ética-política diária e no pensar dançante, é entender como se faz possível um mover de ombrolateralidades (de ombro a ombro).

Compor COM dança são os arranjos articulados de ponto a ponto pelas relações entre os corpos que inventam meios e processos criativos coletivamente. Relacionar COM dança e entre corpos com e sem deficiência é considerar que processos inventivos podem potencializar a criação de espaços compostos com as vidas dentro e fora da cena artística.

A proposta da pesquisa de movimento e de criação é apresentada e a composição, o compor COM dança e afeto se faz em diálogo corporal através da troca a respeito da dança em criação, ou seja, das partituras de movimento apresentadas por cada intérprete-criador/ a. É pelo movimento que a autonomia corporal se configura parte da pesquisa de cada corpo, de perceber o eixo e o fora-eixo pelo corpo da outra pessoa, na intenção e contra-intenção,

A intenção dá clareza ao movimento. Pode conferir-lhe uma leitura de significado ou apenas uma direção definida no espaço. O conceito de contra-intenção está baseado no de oposição e no funcionamento dos músculos, envolvendo forças e sentidos opostos. Todo movimento tem nele uma intenção e uma contra-intenção, em graus diferentes. Se nos valermos desse fato e usarmos resistência ao nos movermos, damos sustentação e projeção ao movimento, além de ressaltarmos a intenção que emerge nele (NEVES, 2008, p. 42).

Com Neves, encontro espaço articular para hoje partilhar o que aprendo na pesquisa com os corpos na Pulsar. Da peça o “ocorpo do outro” (2006) é o “Quadro das Mulheres” que levanto para análise a partir da frase de movimento de

braços de Renata Cockrane. Sua movimentação com característica visual de força se faz pela firme suavidade articular na intenção do movimento. Uma dança outra por meio do corpo de Cockrane.



Fig. 1. Quadro das mulheres. Fonte: Pulsar Cia. de Dança

Para todos verem: descrição da figura - À beira do palco cinco mulheres sentadas em linha horizontal, da esquerda para a direita, uma delas em cadeira de rodas. Cena do OCORPODOOUTRO no Teatro Municipal Angel Vianna, 3ª peça da Pulsar Companhia de Dança, 2006. Fotógrafo: Robson Drumond.

Na imagem fotografada, quatro mulheres sentadas em quatro cadeiras. Em posição de recolhimento, cada uma delas está com cabeça e tronco abaixados. A cena é plástica, o palco é branco, tem linóleo (tapete de dança) e rotunda (tecido ao fundo do palco) brancos. Há efeitos projetadas no chão, são desenhos geométricos, linhas assimétricas, como rajadas/ texturas em uma iluminação âmbar e roseada. É uma dança em que se vive o corpo da outra.

É uma dança de braços, de linhas e contornos em torno do tronco e da cabeça com muita precisão. Sua movência exige muito ensaio, muito trabalho de despadronização corporal – uma delicadeza ímpar, uma pesquisa através de espasmos musculares. Um espasmo muscular é uma contração involuntária de um

músculo ou de um grupo muscular. Na cena, um fazer em espasticidades – pelo contágio ao corpo do outro como metáfora de aproximação – estados de espasmo num pesquisar de tónus muscular, de movimentos inflexíveis e maleáveis como diálogos e texturas entre corpos singulares e diferentes.

Quando vamos montar as sequências de movimentos que não devemos esquecer, acontece a composição, compor COM dança é quando cada intérprete-criador/ a, ao definir sua frase de movimento que irá para a cena, após muito estudo individual, passa a trocar com outras/os para que cada um/a aprenda a parte da frase da/o outra/o e, portanto, de todas/os. É nesse processo que emprestamos nossos corpos aos movimentos dos outros corpos, de compor COM dança, criando, assim, a coletividade e a corporeidade Pulsar.

Nesse sentido, empresto o meu corpo ao corpo Pulsar, pelo dançar dos corpos com deficiência, com qualidades e potências, assim como empresto as minhas características específicas no processo de criar COM pessoas com deficiência, uma dança outra acontece – é a dança da Pulsar.

É pela composição que um corpo pode ter um repertório vasto da troca com os corpos com deficiência. O corpo é permeável, os corpos são permeáveis com os corpos dos outros, da beleza da especificidade de cada corpo. Cada especificidade recria corpo, e a permeabilidade de dançar com outros corpos agrega o raro.

2. Contradança

A *contradança* é luta e propõe desierarquizar os corpos, todos os corpos e em todos os ambientes e espaços. É a afirmação de que o corpo constitui meios próprios, tendo o sentido de percepção uma capacidade ou potencialidade de aguçar a dimensão de sociabilidade, que pode agir contra os processos excludentes de diversidade humana.

Aqui, entendo contradança como um deslocamento do pensamento cristalizado e crítico à corponormatividade. A contradança é contra as opressões aos corpos deficientes, contradança é o movimento anticapacitista que compõe reivindicações junto com as pessoas com deficiência. E para tal, recorro a Anahí Mello para contextualizar e apoiar a discussão e crítica à corponormatividade. Para ela, tal conceito seria caracterizado por

[...] uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia. Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer para serem consideradas plenamente humanas (MELLO, 2016, p. 3272).

Mello menciona, ainda, “o capacitismo como uma categoria alusiva”. Sendo assim, entendo que os estudos de Mello fraturam o padrão corporal instituído como normal porque ela problematiza a cultura da norma e fissa o estabelecido da normatividade. Encontro diferentes artigos escritos por Mello para localizar a discussão do capacitismo, para incidir em pensamentos capazes de dissolver a subjetividade moldada pelas formações clássicas (autocentradas), descritas na dissertação como subjetividade encastelada.

Analisar neste momento tal contexto me abre possibilidades de mudanças no processo da escrita, por encarar os desassossegos encobertos pelos defeitos da formação eurocêntrica, seja pelo ballet, seja pela psicologia clássica, instaladas no pensamento do corpo capacitista.

Contradança é a afirmação de que o corpo constitui meios próprios, tendo o sentido de percepção uma capacidade ou potencialidade de aguçar a dimensão de sociabilidade, que pode agir contra os processos excludentes de diversidade humana. A *contradança* é luta e propõe desierarquizar os corpos, todos os corpos e em todos os ambientes e espaços - uma *contradança* pode ser capaz de refazer lugar, a *contradança* cria outra dança.

Esta transição é da relação-corpo e dos padrões corporais automatizados, do corpo que chega com uma linguagem ou estética diferente da perspectiva de dança contemporânea com ênfase na pesquisa de movimentos através da conscientização corporal, do corpo que inicia uma dança outra pela perspectiva da Pulsar e que trabalha para desierarquizar o privilégio do corpo em pé/ na vertical, que reconhece a opressão da visuocentralidade e de como criar cotidianamente as condições de trabalho anticapacitista, a *contradança* é o reposicionar de lugares-corpo, é aleijar a forma hegemônica referenciada da dança institucionalizada.

Os estudos do corpo e da deficiência aquecem caminhos que repensem a

formação humana e as perspectivas de políticas públicas ensejadas pela crítica feminista. A *contradança* é a afirmação de que o corpo constitui meios próprios, tendo o sentido de percepção uma capacidade ou potencialidade de aguçar a dimensão de sociabilidade.

3. Dançaturgia por vir

Apresento o fazer COM dança na Pulsar como uma prática anticapacitista, e de reinvenção de possibilidades,

A singularidade que cada intérprete apresenta é a fonte de criação. Corpos com resoluções ímpares de movimento, associados à pesquisa de materiais, à plasticidade, textura e cor, buscam a comunicação através da cumplicidade de um jogo de movimento, desenhos, e ritmos, cada um sendo responsável por si, pelo todo e pela possível multiplicação (PULSAR, 2003).

Com resoluções ímpares de movimento se inscrevem sutilezas, é a dançaturgia entre os corpos com e sem deficiência pelo efeito do encontro delicado entre as diferenças e a relação dialógica entre os corpos. A delicadeza é protagonizada como dramaturgia. Quero dizer como uma dançaturgia que se propõe a se expressar desde a concepção artística, no fazer cultural que se implique a partir da fruição estética, de fazer arte por, com e para pessoas com deficiência.

Trata-se de reiniciar a pesquisa de movimento das inscrições no corpo da/o intérprete – seja pela qualidade de movimento, pela sensação, pelo apoio ósseo, pela relação muscular, pelo efeito que a frase de movimento inicialmente reverberou. O recurso de gravar em vídeo e depois refazer também é utilizado, sendo este um recurso estabelecido no processo criativo de cada cena e conforme cada etapa da criação da peça de dança.

O ato de retornar é a repetição da frase de movimento que gera (ou) a dança pela/o intérprete-criador/a. Do início de cada intenção de movimento, pelo estudo corporal, se reencontra a qualidade peculiar da/o criador/a – é quando se dá a materialização do movimento no corpo.

A materialidade de cada peça na Pulsar também acontece pela criação de soluções corporais e estéticas que são definidas durante todo o processo criativo para a execução da dança em elaboração. Entre as frases de movimentos corporais no processo que elabora a dança, também estudamos materiais que aprofundem a

pesquisa do corpo, tais como tecidos, bolas, bambu, pranchas rolantes, cadeiras, entre outros. Esses materiais produzem movimentos característicos, potencializando o que venho a denominar por **partitura corporal**, elementos que se configuram como metodologia da Pulsar.

Nesta direção, o corpo dissertativo se constitui em dançaturgia. Dançaturgia como um caminho a partir do mestrado e de relacionar a corporeidade Pulsar com os desafios da acessibilidade cultural e artística, visando a desimpedir os corpos. Para isso, entra em cena a descrição de dança como processo de fazer a pesquisa de movimento – que é a gramática corporal (as frases de movimento) – é o trabalho de cada intérprete criador/ a para desenvolver as cenas e a composição da peça em estudo.

A descrição artística da dança é o conteúdo das peças da Pulsar – é a composição que define o vocabulário cênico; são os termos que definem os arranjos coletivos e cada peça se constitui como repertório e possibilita a circulação a qualquer tempo, até a remontagem posterior com qualquer elenco.

A pesquisa aqui partilhada é contágio da produção intelectual da deficiência em agência com a produção de arte por meio do conviver COM (MORAES, 2010) dança e afetos na (re)composição dramaturgical das três primeiras peças (2001, 2004, 2006) da Pulsar Cia de Dança Contemporânea. Peças constituidoras de vocabulário corporal e de referências pautadas na potência da deficiência e da diferença.

Vocabulário corporal é sentido perceptivo e pode se definir em três compreensões: 1) **gramática de movimentos**: se refere às frases singulares coletivizadas que germinam uma partitura corporal. É a partilha do corpo ao corpo com o outro corpo (o sentido estrito da vivência do corpo do outro); 2) **partitura corporal**: (elementos) matéria corpórea que se configura como metodologia da Pulsar. É o específico, o particular coletivizado, é a corporeidade; 3) **repertório das peças**: se caracteriza diante de cada dramaturgia e nesta pesquisa constituiu a descrição das danças da Pulsar Cia. É a dançaturgia, que é a relação com a corporeidade por meio dos estudos em Muniz Sodré (2017).

4. Lutas e afetos uma dançaturgia

Quando iniciei os estudos do mestrado habitava um corpo pensante rígido

e encastelado e encontrei algo que desconhecia, embora isso pareça uma superfície ou superficial, se revelou como uma musculatura endurecida ou uma forma, “fórmula”, de subjetividade instituída, quero dizer, subjetividade deformada, ensimesmada, autocentrada e que necessita fraturas.

Desimpedir é criar rupturas. Ruptura com os espaços de privilégio que se acomodam na naturalização que invisibiliza as opressões que produzem os corpos. Se desimpedir é criar rupturas, os desimpedimentos são necessários.

Se há impedimento corporal, urge a ressignificação do corpo e do pensamento para fora de um olhar conquistador que se supõe não vir de lugar nenhum (HARAWAY, 1995), de ditas verdades do mundo visto como universais e de centralidades que podem encastelar e doutrinar vidas, como reproduz subjetividades submissas e hierarquizadas para a manutenção de privilégios e exclusões do mundo branco-hétero-de capacidade compulsória-patriarcal.

E tais subjetividades que formam crostas precisam ruir!

E assim, o corpodissertativo atualiza-se em muitos aprendizados desde as rampas e os corredores da UERJ que, entre paredes de cimento cinzento, evoca calor nos ambientes onde circulam múltiplas novidades, recordações vivas de encontros, aulas pelo convívio com as pessoas e toda uma gente antes da pandemia de covid-19.

Importa evidenciar que as pessoas com deficiência se localizam nas menores taxas de alfabetização, menores taxas de escolaridade, um percentual muito pequeno possui o nível superior completo, baixas taxas de participação no mercado de trabalho, menores oportunidades (MEFANO, 2018) e imensurável índice de discriminação racial. Portanto, para um próspero estudo sublinho que frente às condições mencionadas urge trabalho propositivo.

Durante o mestrado, o processo de desimpedimento se fez pesquisa concreta, congelei a articulação glenoumeral, espaço corporal com maior grau de mobilidade do corpo, que é o ombro. Vivi na temporalidade da pesquisa a corporificação de novos conhecimentos até congelar, fraturar, fissurar estados de corpo na quebra da branquitude nos valores raciais hierarquizados e na reafirmação de mudança de padrões estéticos. Foram necessários desapegos teóricos para se pôr a pensar atos científicos diante de cada indefinição.

A formação cultural-artística pode vir a ser uma política pública básica para pessoas com deficiência. Reconhecer que através da dança há formação

humana, que pela dança se faz possível acessar os corpos e que por meio do corpo pode ser feito um trabalho de se (re)conhecer e gerar conhecimentos, é fundamental.

Cada pessoa necessita conhecer seu corpo, o que sente seu corpo, o que faz ou não faz o seu corpo e, nesta dimensão, o corpo de pessoas com deficiência é via de conhecimento da condição humana. Conhecer o corpo é também criar processos emancipatórios, é gerar autonomia e potencialidades a outros modos de vida.

Acesso ao corpo é direito básico e toda a gente deve estar envolvida. Desimpedir corpos é trabalhar o campo interdisciplinar para que este se relacione com a formação anticapacitista e a criação de espaços transdisciplinares.

Os estudos do mestrado firmam-se para novos desafios formadores. Hoje, um sentido casca de árvore, ser vivo que não se abalou com a covid, a florescer outro mapa, desenhado nas costas na imagem abaixo, marca a resistência de corpos que seguem isolados. Reconhecer a categoria da deficiência como marcador de desigualdades e injustiças é a árvore forte que cresce e frutifica corpus em luta, que a fazem ainda mais urgente e vigorosa para desanuviar incertezas dos tempos que o Brasil se encontra #forapresidenteinominável.

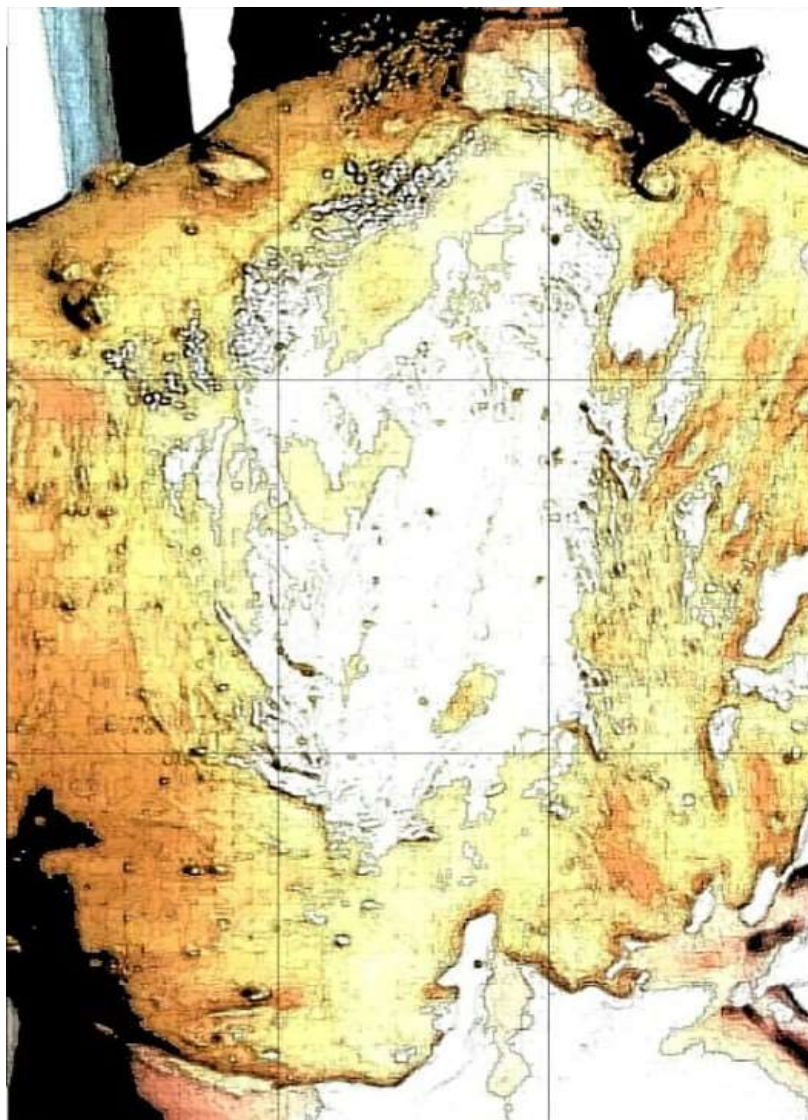


Fig. 2. dançaturgia: florescer corpus. Fonte: Acervo pesquisa mestrado

Para todos verem: descrição da figura - No foco da imagem um dorso em textura de casca de árvore. Na parte superior e ao centro uma nuca. Na lateral direita um cacho de cabelos pretos. Este dorso é de uma pessoa de costas em performatividade. É, um trato com geoterapia; é um corpo emplastado de argila; é um trato a capsolite adesiva (congelamento de um dos ombros). O dorso recoberto por argila cria marcas e constitui texturas. A imagem recobre as costas: dos ombros às costelas. É uma composição que se apresenta em relevos, erupções, partículas na cor ocre; entre as escápulas há um desenho preenchido por um mapa branco, outros contornos surgem formando mais mapas, são muitos, somos múltiplos e territórios indefinidos. Fotografia: Chiesorin. Edição: Cunha.

Essa imagem é a retratação de se compor COM dança, lutas e afetos uma dança outra, uma dançaturgia, aquela anticapacitista.

Referências

HARAWAY, D. Saberes Localizados: a questão para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **CADERNOS PAGU**, [S. l.], n. 5, p. 7-41, 1995.

1221

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **CIÊNCIA & SAÚDE COLETIVA**, v. 10, n. 21, p. 3265-3276, 2016.

MEFANO, V. Inclusão: Caminhos de quem? *In*: **VI ENCONTRO NACIONAL DE ACESSIBILIDADE CULTURAL (ENAC)**, 2018, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://enac6.wordpress.com/programacao/>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MILLER, J. **A escuta do corpo**: sistematização da técnica Klauss Vianna. São Paulo: Summus, 2007.

MORAES, M. Pesquisar COM: política ontológica e deficiência visual. *In*: MORAES, M. e KASTRUP, V. **Exercícios de ver e não ver**: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010, p. 26-51.

NEVES, N. **Klauss Vianna**: estudos para uma dramaturgia corporal. São Paulo: Cortez, 2008.

SODRÉ, M. **Pensar nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

PULSAR. **ocorpo do outro**: metáforas de aproximações (programa da 3ª peça). Prêmio Funarte de Dança Klauss Vianna. Petrobras. Realização Pulsar Cia. de Dança, 2006.

Andréa Chiesorin Nunes (UERJ)

E-mail: achiesorininunes@uol.com.br

Artista-pesquisadora em dança, intérprete-criadora da Pulsa Cia de Dança, coordenadora dos cursos técnicos da Escola Angel Vianna, assessora de projetos especiais da Faculdade Angel Vianna, colaboradora na rede de articulação, fomento e formação em acessibilidade cultural/raffacult e mestra em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ.

1222

O corpo como lugar de fala: um manifesto sobre o Parque das Missões

Bruno Alexandre Teixeira Alarcon (Departamento de Arte Corporal/UFRJ)
Prof. Dr. Felipe Kremer Ribeiro (Departamento de Arte Corporal/UFRJ)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: Este relato percorre as experimentações entre corpo e lugar realizadas ao longo do ano de 2021 por artistas da comunidade Parque das Missões (Duque de Caxias/RJ) e que culminaram na dança “Se meu corpo fosse”. A obra surge de deambulações e investigações históricas e sensíveis da localidade durante o período pandêmico. O conceito de “Lugar de Fala” (RIBEIRO, 2017), termo de Djamilia Ribeiro sobre a significação do discurso se vincular às políticas de identidade de seu emissor, abre espaço para entendermos a força de performatividade das ações e dos discursos. Tanto o *Lugar de Fala* quanto os *Atos de Fala* (RIBEIRO, 2011) refletem a necessidade de jovens artistas do território desenvolverem uma obra artística que fortaleça suas relações com sua comunidade. Imagem, som e movimento foram princípios bases para extrair material de criação deste lugar. Esses princípios se apresentam aliados às técnicas de dança embasadas nos Fundamentos da Dança (MOTTA, 2006), práticas sensíveis (TEIXEIRA, 2008) e nas relações com objetos e experimentos diversos de escrita. Certos de que há uma carência de material reflexivo sobre as práticas em sala de ensaio, propomos expor as etapas de criação de “Se meu corpo fosse” convocando autores sempre que necessário e principalmente refletindo sobre a produção artística no contexto pandêmico, as questões políticas de um território vulnerável e como estes aspectos se revelam na obra.

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

O primeiro olhar e o Parque das Missões

*"Quando você se sentir perdido,
lembre-se de onde veio e não estará mais perdido"*
(Sotigui Kouyaté)

O Parque das Missões é localizado no 1º distrito do município de Duque de Caxias, nas proximidades da Via Expressa Presidente João Goulart (a Linha Vermelha), da Rodovia Washington Luís, nas margens do Rio Miriti e do Aeroporto Internacional do Rio de Janeiro - Galeão. Sua estrutura geográfica é constituída por 20 ruas, 6 avenidas e 2 áreas adjacentes: Colômbia e Itaipava. É este o lugar norteador desta empreitada que nos instiga a enxergar esse território de outras maneiras, sob a sensação de sermos estrangeiros em nosso próprio habitat. No meu

1223

caso, morar nesta localidade há mais de 20 anos e perceber que este é um lugar carregado de memórias, histórias, mudanças, sensações e acontecimentos, são aspectos despertados pelo olhar sensível e instigado pelo ato da criação de uma obra artística. O “eu” estrangeiro, carrega consigo o desejo do descobrimento. O artista africano Sotigui Kouyaté acredita que o estrangeiro também pode ser aquele que chega para partilhar suas experiências.

Dizemos que o estrangeiro é um homem rico porque ele nos traz aquilo que não sabemos. Tradicionalmente, todas as noites ele conversa com a família, todos à sua volta lhe fazem perguntas sobre o lugar de onde ele vem. Se o lugar é bom ou ruim. Na África acreditamos que o pior mal é a ignorância. Isto é, não saber o que se passa com os outros. Temos provérbios que nos ensinam a não nos perdermos no olhar dos outros. Olhar, olhar bem para nos encontrarmos no olhar do outro. Desta maneira, veremos que há mais coisas que nos aproximam do que coisas que nos afastam. Assim podemos encontrar nas outras pessoas todas as nossas qualidades e caminhar em direção ao melhor de nós (KOYATÉ, 2004, p. 75 apud BERNART, 2013, p. 39).

Meu ponto de partida se deu quando tornei possível estar com outras pessoas da comunidade e ministrar, como voluntário, aulas de teatro e dança no Apadrinhe um Sorriso, em 2016. A ONG atua no Parque das Missões desde 2009, é idealizada e fundada pela pedagoga Fabbi Silva e pela líder comunitária Regina Lúcia Caronezzi. Atualmente o Apadrinhe um Sorriso atende a cerca de 300 crianças, jovens e mulheres em situação de vulnerabilidade social e desenvolve atividades educacionais, artísticas, culturais e esportivas. A equipe de doze voluntários é composta por educadores artísticos e esportivos, pedagogas, uma assistente social, um psicólogo e comunicadores.

Esse primeiro contato me trouxe estranhezas, por acontecer em uma área do Parque da Missões em que, por mais que soubesse de sua existência, não transitava. Realizei “*um mergulho interno*” (GODARD, 2006) na chamada “Colômbia”, região mais vulnerável situada no fim da comunidade, localizada após a última rua asfaltada. Em Colômbia, o chão de terra batida, mistura-se com o cheiro forte de mangue e o esgoto a céu aberto, as casas são construídas em madeira e alvenaria e porcos transitam pelos becos, cheios de gambiarras elétricas.

No Parque das Missões, cerca de 100 jovens já passaram pela atividade Dança-Teatro, ministrado Bruno Alarcon e Luiz Fernando Picanço. Produzimos performances, espetáculos de teatro e dança e produção audiovisual, inclusive vídeodanças, com jovens da favela Parque das Missões: “*A Farsa do Boi e O Desejo*”

de *Catirina* (2016), de Adriano Barroso, a performance *“Gritaram-me Negra”* (2016) de Victoria Santa Cruz, *“Mulata Exportação”* (2017) de Elisa Lucinda, *Geni e Zé Pelim* (2018), Chico Buarque, *“Negros Olhos”* (2018), uma criação coletiva, *“A quadrilha do Parque, no caminho da Rocinha”* (2019) *“A Pequena Princesa”* (2019) de Leandro Franz (2019), *“Essas mina é monstra”*, criação coletiva (2019) e *“A singela cantata de Jesus Cristinho”* (2019) foram trabalhos significativos nessa trajetória.

Podemos pensar no *“olhar subcortical”* (GODARD, 2006) como o primeiro olhar. Aquele que se funde no contexto do qual estamos inseridos e criam outros modos de ver, que prescindem dos olhos. Olhar passa a ser percebido através de laços afetivos que se estabelecem, de sensações originadas pela circulação, pelo tato e pelo movimento. Uma vez que o sujeito aflora estas percepções, a ordem das coisas se desestabiliza, *“o que permite participar completamente das coisas do mundo”* (GODARD, 2006), transcendendo as relações “formais” entre pessoas, instituições e a comunidade a partir do fazer artístico. Neste sentido, olhar torna-se corpo, corpo torna-se olhar:

Isso é possível porque efetivamente há um olhar que está além do olhar objetivo. Um olhar geográfico ou espacial. Um olhar que está ligado ao tempo ou, em todo caso, que não está ligado a uma memória, que não está ligado a um retorno à história do sujeito (GODARD, 2006, p. 1).

O *“olhar subcortical”* amplia o sentido, de olhar objetivo a um olhar subjetivo. Porém, dentro das práticas artísticas desenvolvidas no Parque das Missões, reflito que tal conceito pode ser entendido também, através de um olhar coletivo. Neste caso, a criação de um trabalho atua como um propositor condutor. Estamos então, ampliando o *“olhar subcortical”*, com uma lente de aumento, ultrapassando a relação entre pessoas e provocando relações com o lugar.

Ingressei na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no curso Bacharelado em Dança, em 2016 no mesmo ano em que iniciei as atividades no Apadrinhe um Sorriso. As percepções que eu desenvolvia na comunidade fomentavam uma pesquisa que relacionasse corpo e lugar e isso se evidenciou na criação de *“Pipa”*¹, videodança de 2018 realizada na disciplina Cinema e Dança, lecionada pelo Prof. Dr. Roberto Einzenberg.

Como artista pesquisador do projeto de pesquisa *“Prática de Si”*,

1225

¹ “Pipa”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BeqeADZDyC0>. Acesso em: 01 set. 2022.

coordenado pela Profa. Ma. Letícia Teixeira, elaborei uma atividade de extensão em 2019, onde pudéssemos, dentro do projeto, desenvolver vivências com a linguagem e pesquisa dos participantes do *Prática de Si* e articular atividades por meio de oficinas para os jovens do Parque das Missões. A atividade de extensão “*Partilha entre lugares*”, foi acolhida com afeto e entusiasmo pela professora e os alunos participantes. Elaboramos cinco oficinas que ocorreram na sala de leitura do Apadrinhe um Sorriso, no Parque das Missões, com doze jovens selecionados além dos oito integrantes do *Prática de Si*, no primeiro semestre de 2019. Como resultado desses encontros extensionistas, criamos a performance “*Tem Gente Aqui*” (2019) e vídeodança “*SAÍDA 124 F*”² (2020), roteirizado pelos jovens do Parque das Missões e filmado na comunidade. A obra ganhou o Prêmio RespirArte da Funarte (Fundação Nacional de Artes) e matéria no jornal “*O capital*” no ano de 2021.

Sinto a necessidade de revisitar esses trabalhos, porque eles sedimentam a pesquisa que desenvolvo em “*O corpo como Lugar de Fala: um manifesto sobre o Parque das Missões*” (2021). Cada trabalho anterior aprofunda a perspectiva de conhecer o Parque das Missões através do fazer artístico. O entendimento da proximidade com o espaço em que habito se torna relevante na medida que deixamos os rastros destas obras artísticas neste espaço. A noção de pertencimento me aparece como um despertar para pensar mais a fundo a relação do meu corpo com esse lugar, carregado de questões políticas e sociais. Assim, me debruço em diversas perguntas que me trazem vários estímulos para a criação.

O meu olhar se torna outro, e a experiência de um “*olhar subcortical*” começa lá em 2016, no chão de terra batida da Colômbia, quando o fazer artístico me aproximou daquela região e me fez conhecer as pessoas que ali vivem. O que vem depois deste olhar? Ou como ampliar esta percepção, a partir de um olhar coletivo? Fica aqui como questão para o meu “eu” estrangeiro.

O Corpo como Lugar de Fala

O corpo é político. Assim como são políticas a situação do corpo em cena e da expectativa. A relação cena-plateia reflete relações de poder. Aliás, não reflete, inventa, constrói, conspira, produz estas relações. Então, temos que nos perguntar: que espetáculos estamos fazendo hoje? Que relação obra-mundo estamos inaugurando conjuntamente?
(Thereza Rocha)

² SAÍDA 124 F. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iRIYeT4sEJs&t=307s>. Acesso em: 01 set. 2021.

Dar início ao processo de criação deste estudo me trouxe algumas perguntas iniciais, como extrair material de criação deste lugar. O que vejo neste lugar? Quais são suas cores? Texturas? O que ele tem de sonoridade? Vozes? Ruídos? Trilha sonora? Paisagem sonora? O que se movimenta, circula, o que se dança nesse lugar? As respostas me deram possibilidades de estruturar laboratórios que perpassassem por três princípios de extração: Imagem, Som e Movimento. Estes princípios foram desenvolvidos juntamente com outros recursos metodológicos: Práticas sensíveis (TEIXEIRA, 2008), Fundamentos da Dança (MOTTA, 2006), Deriva Etnográfica (FLORÊNCIO, 2017), prática de improviso e escrita automática. Estes princípios viabilizaram o levantamento dos materiais para os laboratórios.

As questões que vieram com estes materiais, acabam por se tornarem políticas, porque o Parque das Missões perpassa por diversas questões políticas e sociais. O que se torna reflexivo em minhas pesquisas, é a reafirmação do processo de criação ser vivenciado por moradores artistas deste lugar que reconhecem tais evidências, nesta perspectiva, o processo foi construído com seis jovens artistas, moradores do território: Cristiane Basílio, Hector Souza, Mariane Araújo, Marília Gabriela Sales, Maycon Douglas e Thiago Aguiar. *O Lugar de Fala* (RIBEIRO, 2017), nos mostra um caminho para pensar um conceito que legitima nosso grupo e pensa as demandas subalternas, onde o debate “precisa ser discutido a partir da localização nos grupos nas relações de poder” (RIBEIRO, 2017). Abrindo espaço para a performatividade, Felipe Ribeiro se refere aos Atos de Fala “pois sendo performativo, todo enunciado é percebido como um ato, um ato de fala que instaura uma dinâmica presente” (RIBEIRO, 2011).

A compreensão que esses conceitos revelam, concretiza o que chamo de “O Corpo como Lugar de Fala”, pois a partir deste entendimento colocamos em pauta outros pensamentos sobre o fazer artístico no Parque das Missões. Qual é o corpo que constitui esse lugar? Qual é a dança que se produz no Parque das Missões?



Fig. 1. releitura da obra “Operários” de Tarsila do Amaral, feita pelo artista visual Del Nunes.

Para todos verem: No fundo da imagem, o céu azul é completado com o sol e nuvens, na segunda camada da imagem, casas de tijolos de alvenaria compõe um morro favelizado, de cores de tom marrom como predominante, na primeira camada da imagem, cabeças de pessoas pretas e pardas de perfil diversificado completa a imagem.

A releitura da obra “Operários (1933) de Tarsila do Amaral, feita pelo artista visual baiano Del Nunes reflete como observo os corpos que transitam nesse lugar, onde em sua maioria são trabalhadores que atravessam para a cidade do Rio de Janeiro ou que trabalham em comércios locais. É comum ver uma multidão de pessoas saindo do Parque das Missões em direção a passarela dos Fuzileiros Navais do Rio Miriti, para pegar o transporte público e chegar em seus respectivos trabalhos, assim como é habitual ver esses corpos retornando no fim da tarde com seus corpos exaustos. Estas considerações me revelam que parte dos corpos que vivenciam neste território, são de trabalhadores negros e pardos, jovens e adultos.

Neste processo a subjetividade dos intérpretes foi levado em consideração. Suas histórias, memórias, desejos, suas técnicas e movimentos me interessam. Os intérpretes experienciaram propostas coletivas, mas também foram estimulados a pesquisas próprias de movimento “como um lugar a preencher, uma tarefa a cumprir, mas como uma experiência que parte das condições concretas do lugar” (PAVIS, 2017, p. 313 apud PENONE; LEVI, 2018). A criação do espetáculo

cênico “Se meu corpo fosse”, foi construída a partir da realidade dos corpos que aqui vivem, a partir dos aspectos reais onde a ativação dos sentidos, nos permitiu um outro entendimento sobre o lugar que vivemos, pois “ser sensível é não se esquecer de si mesmo na procura de escutar o que se passa fora” (KOUYATÉ, 2004 apud BERNART, 2013, p. 77). Retomo a sensação de turista, mas desta vez de modo coletivo. A abertura de um olhar e escuta sensível, que estavam completamente aliados aos princípios de extração imagem e som, possibilitou uma perambulação pelo lugar que provocasse uma relação além do comum com o território, pois ser morador do Parque das Missões neste processo criativo, não bastaria sem o uso da sensibilidade corporal como uma quebra de enrijecimento do olhar e escuta com o espaço.

O Corpo como Lugar de Fala, busca uma estruturação metodológica que parte das relações entre corpo e lugar, partindo da realidade e existência deste território, atravessado pelo *Lugar da Fala* (RIBEIRO, 2017) e pelos *Atos de Fala* (AUSTIN apud RIBEIRO, 2011) como conceitos que permitem um aprofundamento entre as questões políticas e o fazer dança no Parque das Missões, reverberado pelas práticas sensíveis, aliados às técnicas de dança embasado nos Fundamentos da Dança (MOTTA, 2006), nas relações com objetos e experimentos diversos de escrita.

Se meu corpo fosse: um processo tecido por um corpo coletivo

“A experiência cria espaços coletivos nas singularidades do pensar e do ser corpo, trazendo novos cantos que acordam olhares na experiência do ver, na construção crítica e no processo de elaboração e organização de projetos com compromissos mais ampliados e encantados na dança, estreitando ações poéticas e políticas. Enfim, criando brechas e abrindo caminhos, espaços e lugares de travessia”.
(Maria Ignes Calfa e Ruth Torralba)

A quadra do CIEP 350, escola situada na comunidade foi o local que realizamos as pesquisas cênicas do espetáculo. Nossa primeira ação, foi ponderar a nossa chegada e encontro com esse lugar, abrindo a escuta às narrativas que cada um teria a contribuir dentro do coletivo que estava à frente desta pesquisa sobre o território. O corpo coletivo aqui é a amplitude do “*olhar subcortical*” (GODARD, 2006), pois se trata de corpos que se abrem às possibilidades do mundo pela sensibilidade, em especial, quando estamos lidando com o risco pandêmico. A situação levou-nos a questionar o processo artístico por conta da

presencialidade. Já não era mais sobre a necessidade de se concluir um trabalho acadêmico, mas sobre continuar a ser movido pela coragem de criar com muita prudência para manter a todos vivos e com saúde. Maria Ines Calfa e Ruth Torralba, refletem:

Como ser tomado pela coragem de criar? Ser tomado pela coragem de criar é um convite a outros lugares, uma abertura para possibilidades na circularidade das questões, que se mostra presente na reflexão das ações pelo mover do pensamento no corpo. Seria uma conversa, uma inquietação, um transbordamento que produz no movimento um conhecer não imposto e implicado, baseado no lugar da experiência do corpo, de um saber singular e plural, estendido, coletivo e compartilhado (CALFA; RIBEIRO, 2020. p. 41).

Em seguida, o mapa geográfico do Parque das Missões foi a primeira imagem trabalhada, trazendo a prática dos Mapas Mentais (NICO, 2017), que considera o olhar de dentro do território, ampliando os espaços existentes do lugar no mapa. Com base no mapa geográfico e da proposição “se”³, estimulei o coletivo a associar os lugares deste mapa, com os lugares do corpo de forma individual, considerando o corpo anatômico como um mapa corporal, que aponta um funcionamento lógico dos sistemas esquelético, muscular, articular, arterial, respiratório, circulatório, digestivo etc., ainda trazendo o Mapa Mental, desafiando a imaginação para analisar uma outra relação do corpo com o espaço geográfico, indaguei-os: Se meu corpo fosse o Parque das Missões? Esta prática desdobrou-se em escrita coletiva, improvisos e trilha sonora para o espetáculo. Deu origem ao nome do espetáculo cênico, ganhando espaço no imaginário do espectador e proximidade com o território.

Se meu corpo fosse o Parque das Missões

A entrada seria meus ouvidos que recebem as ondas sonoras e revela o lugar de entrada. O coro cabeludo as arvores em torno do mangue. As sobancelhas, a Itaipava, o crânio, a Lanhouse do Jorge, o cérebro, o CIEP 350 e a creche Guandur, os olhos a praça. Os lábios seriam o Apadrinhe um Sorriso, as correntes sanguíneas, a linha vermelha, as batidas do coração o pulsar do baile da Polônia, a mão direita a barbearia do Fran e a mão esquerda o salão da Tânia, o pulmão o posto de saúde, o estômago seria o Upa do Lanche e a Jessica Lanche, o intestino delgado o Mercado tubarão e o intestino grosso o mercado da Maria, a musculatura do abdômen a academia da Tainá, o meu

³ “Se” é uma proposição utilizada no método de atuação realista do teatrólogo russo Constantin Stanislavski, ator, diretor, pedagogo e escritor de grande destaque entre os séculos XIX e XX. Para o mestre teatral russo Constantin Stanislavski, a imaginação tem papel importante em seu famoso método das ações físicas. Tal método foi referência para valiosas pesquisas, que contribuíram para o entendimento da ação no trabalho de atuação teatral e audiovisual. A imaginação atua entrelaçada aos demais elementos de seu conhecido método. Com o exercício imaginativo, é possível trabalhar, por exemplo, o “Se mágico”, um dos termos pertencentes ao método, que consiste no exercício de se colocar em determinada situação fictícia, uma circunstância específica, estabelecendo relações com pessoas, objetos e ambientes reais ou imaginados (PEREIRA, 2019, p. 4).

esqueleto axial constituiriam as ruas e avenidas, o meu líquido sinovial fluiria o Rio Miriti, o quadril seria o baile da Polônia, já meu sacro o forró da 8, meu canal anal seria a saída de esgoto, os meus calcanhares seriam os carros da lotada, e meus dedos dos pés os mototaxistas, o peito do pé esquerdo seria a Colômbia, já o direito, o ferro velho. Meu nome é SAÍDA 124 F, ou será Entrada? E se fosse a entrada, seria meus ouvidos...



Fig. 2. Fotografia captada por Mariane Araújo no processo de pesquisa.

Para todos verem: No fundo, céu azul e novens brancas e a frente grandes sacos de sucatas e lixo.

Fotografias da comunidade foram levadas para o ensaio e analisadas pelo coletivo, onde cada integrante escolheu apenas uma para pesquisa individual. A proposta foi extrair movimentos e realizar uma criação solo a partir da fotografia em análise, após a apresentação dessas composições. Desenvolvemos temas que surgiram nas investigações, um dos temas escolhido foi “barricada”. “Barricada” é uma imagem bastante recorrente no Parque das Missões, fiquei interessado em pensar esse tema de forma coletiva. Outra experimentação foi atentar as escutas ao território e nos atentarmos aos sons, ruídos, vozes, músicas etc., captamos áudios de alguns pontos da comunidade para levar ao nosso espaço de ensaio. Os áudios foram colocados como estímulo para extrair movimentos e gestos, primeiro de modo individual, onde escolhemos um dos áudios para realizar uma composição e depois de apresentado ao coletivo. Todas essas experimentações, foram realizadas de forma improvisada e ao final de cada improviso, era realizado escritas automáticas.

Realizada as pesquisas e experimentações, iniciamos o processo de construção de cenas a partir de todo material bruto que havíamos levantado: imagens, vídeos, áudios, escritas, objetos, gestos, movimentos e vozes. Todo o material nos possibilitou um universo de escolhas. O processo de criação perpassou também pela produção do trabalho, extrapolando as ideias de coreografar no espaço de ensaio, tornando os encontros com outros artistas colaboradores desta obra, a

extensão do espaço criativo. Lidar com tantas camadas de criação, me trouxe reflexões palpáveis do trabalho do coreógrafo fora do contexto acadêmico.

A trilha sonora composta por Paulo Richard Ramos nos ajudou a construir as primeiras cenas do espetáculo. Observei alguns caminhos de construção que poderíamos percorrer, após assistir algumas vezes a todos os vídeos dos encontros. Percebi uma relação coreográfica que se deu nos improvisos, e a trouxe para o coletivo com o propósito de analisar e lapidar a pesquisa. As observações consolidaram a segunda cena do espetáculo que denominei de “espaço geográfico”, justamente porque surgiu de uma busca. Imaginamos no espaço de ensaio, o mapa geográfico do Parque das Missões, analisando os pontos de encontros e desencontros dos corpos. Em um dado momento do vídeo, um grupo para na parte direita do espaço e apenas uma pessoa permanece na outra extremidade. Marília Gabriela Sales, improvisa movimentos e gestos enquanto os demais estão em pausa. O solo criado por Marília se deu a partir de sua relação com as imagens fotográficas.

Seguimos com a montagem, resgatando os primeiros solos investigados, que compõem a cena III nomeada “Chuva de imagens”. A cena desdobrou-se em uma sequência de solos advindos das pesquisas de imagens e das práticas da Deriva Etnográfica. Na trilha sonora, Paulo incluiu vozes de crianças brincando, que criava deixas para as entradas e saídas de cena dos intérpretes. Com duas cenas já encaminhadas, pensava: Como dar início ao espetáculo? Imaginava que o início deveria sair de algum material. O material lona surgiu nos processos de investigação e dedicamos algumas horas observando o vídeo e fazendo as escolhas do que gostaríamos com aquele objeto. Chegamos a um entendimento que poderíamos estar embaixo da lona, dando movimento ao material de forma progressiva. A cena I, “lona” foi construída por progressão, assim como da saída dos intérpretes deste material, criando relações com o chão.



Fig. 3. Ensaio “Se meu corpo fosse” Fotografia: Clara Castañon
Cristiane Basílio, Hector Souza, Mariane Araújo, Maycon Douglas e Thiago Aguiar.

Para todos verem: No fundo da imagem, partes de uma quadra esportiva e a frente da imagem 5 pessoas olhando para cima. Hector está de roupa preta, um colar de metal e máscara branca, Mariane está com blusa preta e máscara branca, Cristiane o centro da foto está com a blusa cinza, calça preta e máscara azul, Maycon está de camisa vermelha e máscara branca atrás de Cristiane e Thiago está ao lado de Cristiane, na frente do Maycon, com uma blusa cinza de manga comprida, calça preta e máscara branca

Prosseguimos com a cena IX, dedicada à escrita coletiva “se meu corpo fosse o Parque das Missões”. Nesta cena, me debrucei a uma pesquisa de gestos e movimentos, que tivessem aspectos coreográficos, vindo dos estudos que realizei nos improvisos, a construção da cena se deu pelas minhas intuições, concepções e repertórios apreendidos durante as aulas de técnica na graduação. A cena se consolidou em dois momentos: O primeiro se deu com as vozes ecoando no espaço, e o segundo momento é acompanhado da trilha ritmada relacionados a coreografias.

Nos empenhamos em seguida, na construção da cena "ruídos" onde recuperamos as pesquisas realizadas em torno das sonoridades, vozes e ruídos do Parque das Missões. A cena é realizada sem trilha sonora e inicia com o solo de Thiago Aguiar no centro do espaço. A entrada dos demais em cena, é marcada por sons do corpo, de suas pisadas no chão e de palavras e sons ecoados por suas vozes. A relação coletiva que se estabelece nesta cena, foi um dos fatores que rompia a ideia de hierarquia entre educador e aluno, ou coreógrafo e elenco formando.

A composição da próxima cena foi dedicada ao tema “barricada”, resgatando a pesquisa que desenvolvemos nos improvisos. Ao observar os vídeos produzidos nestas práticas, as escolhas que realizamos, foi pensar que além do

tema, queríamos criar um jogo com camisas. Estimulei os meninos do elenco a aprofundarem a investigação de alguns gestos e movimentos e acabei conduzindo-os para movimentos mais coreografados, a cena, desdobrou-se na inclusão das meninas que também compuseram o jogo com as camisas, bem como a coreografia criada para a cena.

A cena final foi o solo de Marília Gabriela Sales. Marília é a primeira a sair da lona, na cena I e a última a sair de cena ao final do espetáculo. O solo foi construído a partir de áudios captados pelos intérpretes no território, construindo então a cena VIII “solo Marília”.

“Se meu corpo fosse”, foi filmado no Centro Coreográfico do Rio de Janeiro, no Teatro Angel Vianna, nos dias 24 e 25 de julho de 2021. O espetáculo estreou virtualmente em virtude da pandemia em dezembro de 2021. A potência em seguir com o fluxo desta dança está se dando. Partes deste espetáculo já foram apresentadas na Mostra Movimentos em Curso 2022, no Teatro Cacilda Becker, no Rio de Janeiro, no evento Semana de Culturas Artes e Ciências da Baixada Fluminense 2022, na VI Feijoada dos Pretos Velhos na FEBF/UERJ, ambos em Duque de Caxias/RJ, no evento Mostra Mais 2022 da ECo/UFRJ, na cidade do Rio de Janeiro/RJ e em setembro de 2022, o espetáculo na íntegra ficou em cartaz do Teatro SESI Firjan Caxias, em Duque de Caxias/RJ. Além do espetáculo o processo foi registrado no documentário “O corpo como lugar de fala: um manifesto sobre o Parque das Missões”. Recentemente, dois outros corpos foram convidados para estarem no elenco do espetáculo: Felipe Agripino e Jaqueline Silva. O espetáculo é tecido por outros profissionais que se possibilitaram a construir esse trabalho: A produção é de Luiz Fernando Picanço, com assistência de Bruno Machado, Jacki Karen, Nália Costa e Vytória Ivo, a trilha sonora de Paulo Richard Ramos, o figurino é de Renan Garcia, a iluminação de Anna Padilha, operação de de som Arthur Paixão, Douglas Arêas foi o *videomaker* do espetáculo virtual, Clara Castiñon foi a fotógrafa, Camila barra a editora e a animação é de Rubens Toré.

“Se meu corpo fosse”, ainda muito jovem, é um trabalho que partiu da ideia de falar do Parque das Missões, através das manifestações poéticas do corpo, mas que faz transcender um corpo composto por muitos outros corpos. “Quando o sujeito político coletivo fala no teatro, a ideia é que milhões façam seu eco, são todas [as vozes] um só coro” (BUSHATSY, 2018), neste sentido as relações que se fizeram a partir deste trabalho, são os ecos que ressoam em “Se meu corpo fosse”.



Fig. 4. Se meu corpo fosse. Fotografia: Renata Spinelli.
Cristiane Basílio, Hector Souza, Mariane Araújo, Maycon Douglas e Thiago Aguiar.
Mostra Movimentos em Curso 2022, no Teatro Cacilda Becker, no Rio de Janeiro.

Para todos verem: Fundo Preto e 5 pessoas no centro da foto agrupado olhando para cima, Hector está à esquerda usando uma blusa clara com listras marrom e verde e um short amarelo, Mariane está ao lado de Hector com uma blusa clara e short amarelo e cabelos soltos, Cristiane está no centro da foto com vestido marrom, à direita, Maycon Douglas está com blusa e calça clara e Thiago se encontra ao lado dele, com uma blusa vinho com azul e calça cinza.

Referências

ALCURE, A. S. e FLORÊNCIO, T. Procedimento dramático em Cidade Correria: Ocupações urgentes, corpos insurgentes. *In: O Percevejo Online*, n. 1, v. 9, p. 89-104, 2017.

BERNAT, I. **Encontros com o griot Sotigui Kouyaté**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BUSHATSKY, I. Quando Quebra Queima: a irrupção do sujeito político coletivo. **Sala Preta**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 162-170, 2018.

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

GODARD, H. Olhar cego. Entrevista com Hubert Godard, por Suely Rolnik. *In*: ROLNIK, S. (Org.). **Lygia Clark, da obra ao acontecimento**. Somos o molde. A você cabe o sopro. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006 a. p. 73-80.

EMILIO, M. **Reflexões sobre a imaginação nos processos de criação em dança**. Este artigo é vinculado ao projeto de pesquisa de mestrado em andamento no PPGDan/UFRJ: A imaginação na criação em dança: o corpo poético em atualização. Memória ABRACE, 2020.

MOTTA, M. A. **Teoria Fundamentos da Dança**: Uma abordagem epistemológica à luz da Teoria das Estranhezas. Niterói: UFF/ IACS, 2006.

NICO, M. E. **A paisagem urbana, os mapas mentais e a psicogeografia situacionista**: caso de estudo - uma experiência em Parque das Missões, Duque de Caxias. 2017. 123f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Engenharia Civil e Ambiental, Programa de Pós-Graduação em Engenharia Urbana e Ambiental, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.

RIBEIRO, D. **O que é o lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, F. **Atos de Fala**. Para Encorpar a Palavra. Rio de Janeiro: Rizoma: Oi Futuro, 2011.

ROCHA, T. **O que é dança contemporânea?** : uma aprendizagem e um livro de prazeres. Salvador: Conexões criativas, 2016.

TEIXEIRA, L. P. **Inscrito em meu corpo**: Abordagem Reflexiva do Trabalho Corporal proposto por Angel Vianna. 2008. 87f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Programa de Pós-Graduação em Teatro, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

Bruno Alexandre Teixeira Alarcon (UFRJ)

E-mail: brunoalarcon.teixeira@gmail.com

Bruno Alarcon é coreógrafo, bacharel em dança pela Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, ator pelo Instituto Nossa Senhora do Teatro (2014 a 2015). É mediador e educador do Museu Ciência e Vida. Atua como educador artístico no Apadrinhe um Sorriso.

Prof. Dr. Felipe Kremer Ribeiro Coautoria - orientação (UFRJ)

E-mail: felipe.ribeiro@eefd.ufrj.br

Felipe Ribeiro (1977, Rio de Janeiro/BR) é artista, curador, professor e coordenador do programa de pós-graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro - PPGDAN/UFRJ. É doutor pelo PPGARTES/UERJ e mestre em Cinema Studies pela NYU.

Arteficiar¹ inventar uma palavra que dê conta daquilo que se (des)faz

Bruno da Silva Canabarro (IA/UNESP)
Carolina Romano de Andrade (IA/UNESP)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: Este artigo transforma e recria o termo artificação, utilizado na sociologia e antropologia da arte, a fim de dar conta daquilo que o autor realiza em suas aulas de arte na rede municipal de São Paulo. Arteficiar é um conceito cunhado no fazer artístico-pedagógico na educação pública que visa tornar arte diversos dos momentos cotidianos na escola através da performatividade.

Palavras-chave: ARTEFICAR. EDUCAÇÃO PÚBLICA. ARTE. PERFORMANCE.

Abstract: This article transforms and recreates the term artification, used in the sociology and anthropology of art, in order to account for what the author does in his art classes in the municipal network of São Paulo. Arteficiar is a concept coined in artistic-pedagogical practice in public education that aims to make art different from everyday moments in school through performativity.

Key words: ARTIFY. PUBLIC EDUCATION. ART. PERFORMANCE.

Sou palavras, estou feito de palavras, mas as palavras não me dizem, tenho de fazer calar as palavras que não me dizem, tenho de calar, e quando as palavras calam e me encontro na intempérie, pergunto "quem sou?", não posso deixar de me perguntar porque já não tenho as palavras que me asseguravam, essas palavras que queriam me dizer, mas nas quais não me reconheço, e já estou outra vez nesse espaço sem palavras, mas sem palavras não posso responder a essa pergunta que me inquieta, e tenho de falar, mas falar é impossível, e calar é impossível, e estou só, e, para não me sentir completamente desgraçado, tenho de continuar contando meu conto a mim mesmo, mas meu conto não me diz, e logo o contar já me escapa, e a pergunta por quem sou volta a me inquietar, e tenho de falar, e não posso falar, e estou só.

(Jorge Larrosa)²

A PALAVRA CALA. Muitas vezes a palavra cala porque ela já diz tudo e, ao ouvi-la, não há nada mais a dizer. Algumas palavras dizem por elas mesmas, sussurram em nossos ouvidos, gritam na nossa cabeça, umedecem a nossa língua,

¹ Este artigo é parte da dissertação em processo intitulada "Má Educação: ações deseducadas para a sobrevivência do corpo docente-dissidente na escola pública", no PPG-IA/UNESP - ProfArtes.

² LARROSA, 2019, p. 35.

tremem o corpo inteiro. Sussurrada, gritada, umedecida e tremida, a palavra movimenta. Procuo uma palavra que não exista. Procurei, por muito tempo, uma palavra que desse conta daquilo que faço, ou daquilo que me proponho a fazer em relação às estudantes com quem me relaciono na escola pública. Palavra que fale por ela mesma sobre o nosso trabalho; sobre as nossas inquietações; sobre os nossos movimentos na educação, com arte.

Arteficiar é pensarmos na possibilidade de performar os momentos que fazem a rotina diária cansar: fazer a fila como robôs invasores até chegarmos na sala de aula (evitar correrias e brigas no caminho); fazer a chamada no zoológico ou na floresta, e ouvir os animais responderem (romper com o desgaste da repetição); mascarar/fantasiar os estudantes para realizarem uma atividade quando estão muito agitados e/ou cansados (produzir alegrias); criar desafios durante a aula, por exemplo, a transformação que acontecerá no corpo daqueles que respeitarem os outros (repensar os atos violentos); propor vozes/roupas/gestos que nos faça sempre outra pessoa (deixar o interesse gerar mistério); inventar histórias absurdas, inusitadas, hiperbólicas para iniciar falas com assuntos delicados e/ou muito importantes (ver a imaginação concentrar-se).

José Luís Pardo (1996) nos diz que “cada palavra dita sempre quer dizer mais do que diz e nunca pode dizer tudo o que queria” (PARDO, 1996, p. 122) e é sobre esse calar da palavra dita que invento, numa audácia curiosa, uma palavra que - ainda - não existe, mas que me é cara na construção de minhas práticas artístico-pedagógicas, pois, assim como Larrosa, “eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco” (LARROSA, 2020, p. 16). São elas também, as palavras, que “determinam nosso pensamento porque não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras” (LARROSA, 2020, p. 16).

Tenho investigado ações performativas nas minhas realizações artístico-pedagógicas na sala de aula como forma de cravar as identidades em seus territórios e, como diz Fischer-Lichte sobre as contribuições de Judith Butler para a performatividade de gênero³, “identidade não é algo que eu expresso através de meus atos performativos, mas algo que é produzido através de meus atos

³ Ver mais em Butler, 2000.

performativos” (FISCHER-LICHTE *in* BONFITTO, 2013, p. 132) assim como penso também no esforço da existência de nossos corpos (docentes e discentes) vivos e atuantes na educação pública.

Portanto, minha relação com a palavra, enquanto carne-viva, corpo-pulso, matéria-objeto; é constante e indispensável na arte, na educação e em minha pesquisa que se apresenta também como material performativo onde as palavras performam junto a ela. Ainda que haja certo medo da escrita, porque “escrever faz medo” (BARTHES, 2015, p. 59), as palavras pedem seu usufruto, sua apropriação e seu compartilhamento, sua subversão poética, política e artística. Minha escrita apresenta-se performativamente tal qual minha prática artístico-pedagógica na educação, entendendo que “o texto, na performance e na escrita performática, é um espaço aberto para a construção de sentido a partir das lacunas, na criação de uma linha de fuga” que “entendida no sentido deleuziano como vetor de desorganização ou desterritorialização, [...] implica sempre em transformação” (PEDRON, 2013, p. 165). Com isso, tratarei neste texto sobre a palavra e a performance imbricadas em minhas práticas artístico-pedagógicas na educação pública. Ou seja: a palavra que performa, subverte, se inscreve na pele, movimenta-se, cala e diz pr'além do que diz, sempre dizendo mais coisas.

A palavra, enquanto *atos de fala*⁴, performa. Sabemos que os estudos da performance têm sido realizados nas áreas da arte, da antropologia e da filosofia com práticas e concepções distintas, porém, aproximadas do caráter interdisciplinar e indisciplinado (ICLE, 2010, p. 11-12), próprios da concepção de performance. Na educação, em contraponto, a performance tem sido pouco analisada, e acredito, assim como Gilberto Icle, que “apresentar a Performance à Educação significa falar das inúmeras possibilidades que a Performance oferece para além das Artes, para além daqueles que obram no campo artístico” (ICLE, 2010, p. 11). Deste modo, “é nesse espriamento de possibilidades infinitas, nesse campo de tensões epistemológicas, nesse mar de práticas movediças que a Performance adentrou os problemas da Educação” (ICLE, 2010, p. 11).

Por isso, a performance na educação não utiliza como premissa na

⁴ John Langshaw Austin desenvolveu estudos da linguagem através de atos de falas, ou seja, quando dizer é fazer (performativo) e, em artigo recente, Paulo Ottoni em 1998 se aproxima de Austin para falar sobre o performativo enquanto fala-ação e diz que “Austin apresenta uma nova abordagem da linguagem que chamo de “visão performativa”. Nessa visão não há uma preocupação em delimitar as fronteiras entre a filosofia e a lingüística, fato que produz toda a tensão da força do novo, do desconstrutor/construtor” (OTTONI, 2002, p. 122).

realização de seus atos-acontecimentos o recrutamento de artistas “formados”; ela, enquanto campo vasto de criação, se abre àqueles que legitimamente se interessam por apresentar suas questões enquanto práticas artísticas e assim discuti-las, tencioná-las, expô-las; e também apresentar - expor - os problemas natos dos processos de ensino-aprendizagem e do sistema educacional brasileiro. A performance treme, mobiliza e insere movimentos de má educação nas frestas rígidas da escola pública.

A palavra se movimenta, vibra, escapa. A palavra - mesmo aquelas que não percebemos por estarem quietas, silenciosas, escondidas, acomodadas - é descobrimento, já que “é preciso, mas não é preciso” (ALEXANDRINI, 2017, p. 17) escrever, então, ao nos lançarmos inevitavelmente a descobrir, desvendar e revelar palavras, cometemos um “ato de escritura, essa experiência em palavras, [que] nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo” (LARROSA, 2019, p. 5).

Estes atos (de fala e de escritura) performam no mundo e devem também performar na educação. Proponho neste texto um exercício na tentativa de narrar as minhas experiências através da performatividade que apresento com as ações que realizo dentro da escola pública e na necessidade de torná-las arte para além daquilo que classificamos como arte na aula de arte. Eis o destino das minhas palavras na criação de uma outra.

O que digo a você aqui está escrito. Você me lê agora, mas neste momento estou cometendo um ato de fala. Pensamos a partir de nossas palavras⁵. São elas minha ferramenta, junto ao pensamento; minha prática diária incontável. Conduzirei um pensamento neste instante: olhe imediatamente à janela que está no espaço em que seu corpo ocupa enquanto lê o que escrevo - e se escrevo é porque penso com palavras. Se pudesse reduzir uma janela ou o que vê por ela a uma única palavra, qual seria? Imagine esta realidade: estou em uma sala de aula da escola pública em que trabalho no município de São Paulo, da janela vejo árvores secas. Estamos no inverno, não há uma só folha nessas árvores, apenas troncos e galhos. Essas árvores se apresentam para mim neste momento completamente

⁵ Segundo Larrosa, “a linguagem não é apenas algo que temos e sim [...] é quase tudo o que somos, [...] determina a forma e a substância não só do mundo, mas também de nós mesmos, de nosso pensamento e de nossa experiência, [...] não pensamos a partir de nossa genialidade e sim a partir de nossas palavras, que vivemos segundo a língua que nos faz, da qual estamos feitos” (LARROSA, 2020, p. 58).

nuas, secas e duras. Penso em rizoma⁶ e me invoco a imaginar que as árvores podem ter sido plantadas ao contrário, de ponta cabeça; suas raízes desejam tocar o céu enquanto seus galhos, folhas e flores estão cravadas na terra buscando sabe-se lá o quê, talvez o núcleo, o princípio, quiçá o verbo primeiro. Neste momento, como quem tenta capturar um peixe com uma lança, a palavra me escapa. Perco-a, como em rizoma, ela resiste em sua matéria, sem destino objetivo; com potência. Quais palavras você vê dançando ao olhar para sua janela e pensar? Talvez seja isso: “o verdadeiro pensamento parece sem autor” (LISPECTOR, 1998, p. 90). Nossas palavras contam o que somos e para contar o que somos, nós “percorremos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós” (LARROSA, 2019, p. 30).

A palavra nos possibilita ir além da palavra. Quando digo I-DEN-TI-DA-DE, TER-RI-TÓ-RI-O ou AR-TE, é sobre coisas mais profundas que pretendo falar; assim como quando repito “busco na educação a má educação”. É sobre o constante ato de descobrir diferentes maneiras de me relacionar com a estrutura educacional pública (im)posta tanto quanto as possibilidades de friccionar arte, política e sobrevivência aos corpos dissidentes que habitam a educação ao meu corpo-palavra e à esta dissertação corpo-performada que ora dança, grita e cala.

CORPALAVRA – CORPÚBLICA – CORPOLÍTICA – CORPERFORMADA

Com estas palavras que criam outras materialidades em meu corpo, digo que “corpo”, assim como “palavra”, são mistérios para mim - entendo, mas não entendo. São estranhos demais. Ricos e infinitos demais. São muito íntimos e muito descabidos⁷, por isso, me inquietam.

Uma palavra inventada nos desacomoda, nos cutuca, nos aflige. Uma palavra inventada nos impulsiona à descoberta dela mesma, nos oportuniza saberes impensados e nos empurra à alguma experiência. Não posso lhe garantir a importância de uma palavra simplesmente pelo fato dela ser importante para mim, mas, posso lhe convidar a olhar comigo para ela, observar com cuidado seu

⁶ O conceito de rizoma foi retirado da botânica e utilizado por Deleuze e Guattari na filosofia e é definido como raiz polimorfa que cresce sem direção evidente, não sendo uma forma definitiva. É resistência ética-estética-política.

⁷ FABIÃO, Eleonora. **Conversa**. [Conversa de Eleonora Fabião com Ana Pimenta, André Lepecki, Fred Coelho, Keyna Eleison, Luiza Mello, Marisa S. Mello, Miro Spinelli e Ricardo Aleixo, pela Sala do Zoom em 13/03/2021]. Disponível em: <https://www.colecaoartebr.com/eleonora-fabi%C3%A3o>. Acesso em: 13 jul. 2022.

desenho, imaginar portas se abrindo sem o toque das mãos e, de mãos dadas à esta palavra-invenção, se lançar ao risco que é sentir o corpo se transmutar quando for atravessado pelo novo, por aquilo que ainda pode nascer e nascerá.

Esta palavra me conta o que sou. E lhe contará sobre mim também. Não é segredo, nem mistério. É hora de encontrar palavras que falam por nós, nos ressignifique, nos rompa!

Convido-te ao nascimento:

ARTEFICAR,

essa é a novidade que te convido a ler - e ter - comigo.

AR-TE-FI-CAR: um verbo que propõe tornar tudo arte e, sobretudo, pensar artisticamente sobre todas as coisas na educação. Uso aqui tudo e todas sem moderação pois é isso que pretendo: realmente transformar tudo e todas as minhas práticas artístico-pedagógicas em eventos performativos na escola pública. Se pensamos a partir de nossas palavras, é preciso palavras que deem conta do que fazemos com arte na educação a fim de podermos pensar sobre tais feitos artístico-educativos. Não proponho uma palavra que (ainda) não existe simplesmente porque quero inventar uma nova palavra, por capricho ou algo parecido, mas sim porque acredito fielmente na força que as palavras têm e na urgência que rasga meu corpo ansioso por tornar arte simples ações cotidianas, como se locomover de um espaço a outro, descer ou subir uma escada, compor uma fila, fazer a chamada no início da aula, lidar com os imprevistos do dia a dia, testemunhar acidentes no percurso planejado ou problematizar questões antes que elas se naturalizem. É possível performar, tornando arte todas essas ações frequentemente realizadas na escola pública.

Diferencio aqui o conceito de artificação⁸ investigada na antropologia e sociologia da arte da ideia que proponho com *arteficar*, porém, aproximo suas definições ao falar de meus processos artísticos dentro da escola pública já que “a artificação é a transformação da não-arte em arte” (SHAPIRO, 2007, p. 135) tal qual proponho na educação.

Arteficar está intrinsecamente ligada à arte educação e, contudo, a

⁸ “Artificação é um termo recente na Sociologia e na Antropologia da Arte. Pode ter surgido em 2003, criado por Roberta Shapiro, pode ter aparecido mais nitidamente em 2004, num seminário onde estiveram Roberta Shapiro e Nathalie Heinich, ou ter sido utilizado já em 1992 pela psicóloga americana Ellen Dissanayake” (SANT’ANNA, 2017, p. 8).

necessidade da re-criação do termo descrito anteriormente. *Arteficiar* se distancia da artificação ao abranger, necessariamente, processos pedagógicos na educação, transformando-os em eventos artístico-performativos, entretanto, se aproxima de seu cerne já que também “a artificação é o processo pelo qual os atores sociais passam a considerar como arte um objeto ou uma atividade que eles, anteriormente, não consideravam como tal” (SHAPIRO, 2007, p. 137) no caso de *arteficiar* isto se dá pelos acordos, pactos e programas que são estabelecidos entre o professor e estudantes e sua relação.

Arteficiar está no núcleo de minha pesquisa, compõe o centro, a coluna, é a maneira que tenho encontrado para meu corpo docente-dissidente sobreviver.

O conceito de performance surgido na segunda metade do século XX, como desdobramento da *pop art* e da arte conceitual, está em constante investigação e tentativas de enquadramento. Muitos estudos tentam dar conta deste conceito, seja por meio do ritual, da comunicação/retórica/discurso ou, até mesmo, enquanto comportamento humano, assumindo significados nas artes e ciências humanas, tentando superar a dicotomia *arte x vida* e pensando as ações do cotidiano enquanto performances, isso também porque a arte contemporânea apresenta novas maneiras de produzir/apreciar atos artísticos.

Contudo, a performance tem sido cada vez mais transportada para áreas diversas de atuação possibilitando nomear algo que seja inominável, como é o caso das multilinguagens nas artes e/ou da inter/transdisciplinaridade na educação, ou seja, como nomear um espetáculo de teatro com dança e vídeo? Como dar nome a uma aula de arte com declamações poéticas (literatura) e ações coletivas improvisadas (teatro)? Há performatividade ao manifestarmos o híbrido que fricciona estas linguagens?

O que proponho aqui, além da própria invenção da palavra, é pensarmos nela enquanto propulsora de outras atividades artísticas na educação. Pensarmos que *arteformar* é uma possibilidade de tornarmos arte tudo (ou quase tudo) o que nos sujeitamos a fazer na escola, já que tudo pode ser visto com as lentes da performance, segundo o antropólogo Richard Schechner (SCHECHNER, 2003). Pensarmos e nos livrarmos do peso que a própria disciplina de arte nos faz crer que para “dar uma aula de arte” precisamos elaborar por horas a atividade a partir de conteúdos programados ou nos enchermos de materiais muitas vezes escassos ou, ainda, ter espaço adequado para a realização de uma aula que dura, em média, 45

minutos.

Arteficar é performar a educação transformando em arte práticas artísticas/pedagógicas. Assim como na artificação, *arteficar* não se trata da legitimação do objeto ou evento enquanto arte, “trata-se, pois, de outra coisa, diferente de uma simples legitimação” (SHAPIRO, 2007, p. 137). Isso porque “o conjunto desses processos - materiais e imateriais - conduz ao deslocamento da fronteira entre arte e não-arte, bem como à construção de novos mundos sociais, povoados por entidades inéditas, cada vez mais numerosas” (SHAPIRO, 2007, p. 137).

Arteficar é um novo verbo cunhado no suor do fazer educativo que faz parecer que o chão está sempre escorregadio, que a tinta está sempre fresca e que aprendizagem também tem a ver com intensidade. Quando *arteficamos*, nos surpreendemos com as possibilidades infinitas de tornar arte a aula na escola. O professor de arte - artista - pode ser um *arteficador*: nasceu para tornar arte a educação e performa para viver a arte em suas aulas. Sinto que sou um deles já que preciso da arte para sobreviver na educação. *Artefico* então.

Retomando, performar na educação tem suma importância para a sobrevivência dos corpos na escola pública, pois “performar a pesquisa, performar os professores e os alunos, performar a escola, performar as políticas públicas, ou seja, dar novas formas, nos olhares, transgredir as fronteiras do que é e do que pode se tornar” (ICLE, 2010, p. 20) é o campo que minha pesquisa ocupa, afirmando que a performance “é um convite à experiência das bordas, das fronteiras, às práticas interdisciplinares e a problematizações sobre a Cultura, sobre a Arte, sobre a Linguagem - temas que de nenhum modo são estrangeiros à Educação” (ICLE, 2010, p. 20), e “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2020, p. 28).

Arteficar. Eis aí uma palavra que nos permite tornar arte as ações simples - por vezes mecânicas - do cotidiano escolar. Além, é claro, de nos permitir pensar as transformações artísticas das atividades que são realizadas na escola pública, as quais, muitas vezes, nos furtam à própria experiência devido a inúmeros fatores, dentre eles: a falta de tempo, a dificuldade de organização no espaço e o inaccessibilidade a materiais. Esta é a palavra que me abriu caminhos para enxergar que o trabalho realizado entre as estudantes e eu em sala de aula, ainda que corra o risco de ser visto como banalidade ou invenção sem fundamento, transforma, inclusive a nossa

relação professor-estudantes.

Quando proponho *arteficiar* qualquer situação, um acordo é naturalmente firmado, um pacto de confiança, de troca e escuta. Isso porque, para tornarmos/transformarmos algo em arte e para atingirmos um estado performativo, é preciso essencialmente que se acredite na força transformadora da arte, logo, entendê-la enquanto linguagem que move, que estreita e esgarça os corpos para também sobrevivê-los.

É a palavra que dá conta da existência. “O homem é um vivente com palavra. [...] o homem é palavra, [...] todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, [...] o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra” (LARROSA, 2020, p. 17).

Se “a escola [...] é uma invenção” (LARROSA, 2021, p. 20) podemos, juntas, a partir da sua própria necessidade e da das que nela habitam, inventar outras brechas, abrir outras janelas para olharmos diferentes e agirmos de outro modo.

Arteficamos, ou seja, tornamos a escola arte performando sobre determinada situação/momento/fenômeno. Darei alguns exemplos de ações que poderiam passar despercebidas artisticamente na escola porque acontecem frequentemente na sala de aula, mas foram *arteficadas*. Não me demorarei nelas, registro-as aqui a título de exemplificação apenas. Nestes exemplos, *arteficamos* a partir de uma discussão rotineira, de uma brincadeira simples e de um questionamento profundo. Essas ações, especificamente, foram realizadas juntamente com as estudantes do Ensino Fundamental I e II em processo de criação coletiva durante as nossas aulas:

1. Brincadeira:

A atividade “**Dia das crianças - arteiras e inventivas**”⁹ aconteceu na semana das crianças em outubro de 2021 - logo após o retorno às aulas presenciais - com estudantes do ciclo de alfabetização¹⁰ (1º, 2º e 3ºs anos) ainda com todas as dificuldades em aprendermos a nos relacionarmos seguindo todos os protocolos

⁹ Atividade “*Dia das crianças - arteiras e inventivas*” (2021). Vídeo disponível através do link: <https://youtu.be/grVJdUPKnWc>.

¹⁰ Esta divisão de ciclos é a maneira com que a Secretaria de Municipal de Educação (SME) de São Paulo organiza as etapas educacionais, onde o Ciclo de Alfabetização compreende os 1ºs, 2ºs e 3ºs anos, o Ciclo Interdisciplinar as turmas dos 4ºs, 5ºs e 6ºs anos, e o Ciclo Autoral estudantes dos 7ºs, 8ºs e 9ºs anos.

sanitários por conta da pandemia da COVID-19. A unidade escolar costuma realizar atividades diferenciadas nesta semana de outubro na qual cada professor/a elabora uma proposta para ser realizada com as estudantes.

A atividade que propus consistia em levar as estudantes ao pátio externo da escola com uma arara de fantasias/figurinos e um cesto de objetos e acessórios - higienizados anteriormente. Lá, enquanto conversávamos sobre o que poderíamos ser se pudéssemos, fomos nos fantasiando juntas - sem nenhum juízo de valor - fantasiando nossas identidades. Mais do que sermos as personagens que já conhecemos (princesas ou super-heróis, por exemplo), o que incentivei através da fala era que construíssemos algo nosso, a partir de nosso próprio corpo e vontade, assim, identidades híbridas apareceram: leão-sereia, chapeuzinho-bruxa, caipira-carnavalesco, palhaça-sem-graça, soldado-de-peruca, mágico-sacola, flor-que-chove etc.

A provocação era simples: nos permitirmos ser o que quiséssemos: estranhas, diferentes, inusitadas. A proposta era nos divertirmos, simplesmente. Porém, durante a atividade, algumas crianças deram nomes para si mesmas, foram se transformando em outros seres a partir do que vestiam e usavam, algumas até mudavam a voz, os gestos... Com o improviso acontecendo ali, perguntei se podia filmar nossa “brincadeira”. Assim, uma filmagem caseira de crianças-arteiras se divertindo na aula fora da sala foi feita. Fizemos desfiles daquilo que inventamos para sermos, brincadeiras de roda, exploração de outros espaços, gritamos e cantamos juntas. Estas imagens gravadas foram editadas propiciando que as crianças se assistissem posteriormente, e mais, vissem o que se tornou uma brincadeira de correr com roupas que não são suas.

2. Discussão:

“PELE-país”¹¹ foi um projeto desenvolvido em 2021, com estudantes do ciclo interdisciplinar (4º, 5º e 6ºs anos), e propunha uma ação performativa com criação audiovisual a partir de diálogos sobre qual país queremos viver, como ele deve ser para agregar todos os corpos e o que é preciso para habitá-lo. Assim, pensamos o que deveríamos fazer se - realmente - pudéssemos construir o nosso país: medir o terreno, cavar, caminhar, brincar com objetos diversos, etc. A partir dos diálogos, criamos coletivamente uma narrativa escrita para essa ação. Com isso,

¹¹ Projeto “PELE-país” (2021). Vídeo disponível através do link: https://youtu.be/G1kWnzQeq_w.

saímos da sala de aula e realizamos uma visita ao terreno em que o país seria construído, localizado nas imediações da unidade escolar e, então, filmamos as nossas ações naquele espaço o que resultou no vídeoarte que pode ser visto através do link.

Este projeto nasceu de uma discussão corriqueira em sala de aula que tratou do respeito aos corpos marginalizados, criminalizados e estigmatizados, portanto dissidentes, que vão, violentamente, sendo expulsos da nossa sociedade. Corpos que são minorias políticas e sofrem ataques diversos a fim de serem cada vez mais invisibilizados. Então, com todos estes pontos em pauta, pensamos na criação de um novo país no terreno vazio que existe em torno da escola que habitamos, terreno este quase nunca utilizado e, por isso, ir até lá nos estimulou também sensações de desobediência. A proposta não era criar um país para os corpos exilados, por exemplo, mas sim um país onde estes corpos possam viver integralmente, coletivamente, enfim: possam viver. Imaginamos como seria esta terra, produzimos placas de recepção, mapeamos o espaço, brincamos e reconhecemos a área em que o país seria construído, fantasiávamos nele espaços públicos livres, amplos e abertos, e elaboramos coletivamente uma narrativa ficcional - a partir de nossa realidade - que conduzisse este processo de criação e nos ajudasse a concretizar a ação. Assim, após a narrativa desenvolvida e as imagens filmadas das ações, elaborei um vídeo onde é possível compreender esta construção imaginária: criar juntas um país na utopia que a arte nos abre caminhos para ir buscar.

3. Questionamento:

O projeto **“Da minha janela... Eu sou favela”**¹² foi desenvolvido durante o ano de 2021, com a participação de diversas turmas - principalmente o ciclo autoral (7º, 8º e 9ºs anos). A ação consistia em dar visibilidade ao nosso território - Brasilândia¹³ - através de uma instalação criada dentro do pátio interno da unidade escolar e, assim, questionar os rótulos dados a ele socialmente por ser uma região periférica da cidade de São Paulo. Isso porque durante algumas aulas notei que estava havendo conflitos relacionados ao local em que diversas crianças moravam:

¹² Projeto *“Da minha janela... Eu sou favela”* (2021). Vídeo disponível através do link: <https://youtu.be/-xqbJaXEABQ>.

¹³ Brasilândia, zona norte de São Paulo. Para saber mais sobre a região da Brasilândia, acesse: Brasilândia | São Paulo Bairros. Acesso em: 12 ago. 22.

a favela, localizada no entorno da escola, que pode ser vista dela, onde estudantes menosprezavam as pessoas que vivem lá, ao passo que a maioria delas têm contato direto com essa realidade de uma forma ou de outra. Discutimos as contradições e também o porquê é interessante - para a sociedade discriminatória em que vivemos - que tenhamos essa visão das comunidades periféricas. Fomos compreendendo as influências deste território em nossos corpos, os preconceitos, a riqueza cultural, a criminalidade, a arte, a desvalorização social, a potência e, assim, desenvolvermos e fortalecermos nosso orgulho em habitá-lo através da poética que a instalação transbordava.

Quando falamos de lugares periféricos e marginais, em alguma medida, estamos inserindo a ideia de corpo periférico e marginal. E, quando este corpo marginal se desloca num espaço “não-marginal”, ele gera estranhamentos os quais percebemos ao ouvir frases como: “*Que roupa é essa?*”, “*O que essa pessoa está fazendo aqui?*”, “*Quem deixou ela estar aqui?*”, “*Falta segurança nesse lugar...*”. Com isso, para estimular-mo-nos nas discussões e questionamentos que as estudantes traziam para a aula, como o porquê de tamanha segregação e preconceito, utilizamos diversas obras literárias e artísticas¹⁴ como referências que positivam nossa habitação e que nos permitam refletir sobre a maneira que vemos e ocupamos este espaço. Deste modo, buscamos reencontrar as identidades - que tantas vezes somos impelidos a esquecer - compreendendo de onde viemos e o que é preciso valorizar da nossa história, assim como reconhecer o território que habitamos quando estamos na escola, a fim de desestigmatizar e discutir sobre as múltiplas percepções da sociedade para com as zonas periféricas e o que nós podemos e construímos nestes espaços.

Logo após os inúmeros relatos de dificuldades e preconceitos que carregam as comunidades marginalizadas socialmente, fomos elaborando este projeto de instalação no pátio da escola onde cada estudante que se sentisse à vontade poderia criar sua própria “casa de favela” e ir compondo o morro que estávamos construindo. Foram mais de 100 casas recebidas, feitas com caixas de papelão e outros materiais que criavam o bairro - o território. Este projeto alcançou todas as turmas da escola, primeiro por estar no pátio - local de circulação comum -

¹⁴ Por exemplo, as obras “*Eu sou favela*” de vários autores, Editora Nós, 2015; “*Da minha janela*” de Otávio Júnior, Cia. das Letrinhas, 2019; e o projeto “*Quebradinhas*” de Marcelino Melo, disponível na página do Instagram: @quebradinha_.

segundo porque a cada turma, fui propondo ações diferentes, como para as crianças do ciclo de alfabetização com as quais ficcionamos narrativas a partir da ideia de abrir a janela de casa e narrar o que vemos. Todas essas ações estavam relacionadas aos questionamentos iniciais e, a partir da faixa etária de cada uma delas, um trabalho era desenvolvido para compor este projeto, como as janelas que, quando abertas, narram o que vemos delas ou o livro de relatos à margem. Contudo, unindo todas as turmas num só trabalho, uma grande instalação foi criada aos poucos. É o território abrindo frestas e ocupando espaços impensáveis.

Estes foram apenas três exemplos de trabalho que desenvolvi junto às estudantes no ano de 2021: pós pandemia, retorno às aulas presenciais, máscaras, muito álcool em gel e incontáveis dificuldades sociais invadindo e aproximando nosso distanciamento. Assim, *arteficamos* juntas nossa ocupação na escola.

Sim, é também possível *arteficar* na dor. A revelação dos contextos desiguais no Brasil com a pandemia pelo COVID-19 assolou diretamente a escola pública, e como se faz arte quando se tem fome? Como se propõe uma atividade lúdica quando o medo nos persegue? Como indagar, questionar, divertir, pensar quando somos lembrados a cada segundo que algo grave aconteceu/está acontecendo?

Arteficar não é fazer/propor/apreciar arte. *Arteficar* é **tornar** arte. Isto é, converter/alterar/transformar em arte; **performar** o cotidiano. É também interferir no curso i-natural das coisas, é ir ao contrário, é inventar vozes e feições, é construir países, é brincar com o vento, é também impor sua morada, é revelar estruturas quaisquer.

A *arteficação* pode acontecer a partir de um roteiro de ações ou *programa performativo*¹⁵, mas também pode seguir o caminho do improviso, do acaso, do acontecimento espontâneo, do cotidiano revisitado. Assim, vejo-me também *arteficando* com as estudantes coisas ainda mais banais: a leitura rápida de um texto, a organização da sala de aula para a aula de arte, as transições de espaços, o entrar na sala onde a aula acontecerá, o silêncio, as questões mal resolvidas, os medos..., e, assim, performo meu corpo nas estruturas escolares.

Invadir. Habitar. Tensionar. Performar. *Arteficar*.

Contudo, *arteficarei* o quanto for possível, não só por considerar essencial que as estudantes estejam em contato próximo com a performatividade, mas sim,

¹⁵ FABIÃO, 2013.

por acreditar que devemos transformar aquilo que já conhecemos da escola e, em seguida, se espantar com ela, ser surpreendido, querer habitá-la de novo, com afeto, com a carne de que é feita a própria palavra.

Afinal, “a palavra, felizmente, é mais do que um signo: é uma força viva que se desfaz quando alcança a matéria que há de lhe dar nova forma. A palavra encarna, seu destino é encarnar-se” (LARROSA, 2020, p. 113).

Referências

ALEXANDRINI, C. **Palavra-performance**. 2017. 188f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC-RS, 2017. Disponível em:

http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7237/2/TES_CAMILA_ALEXANDRINI_COMPLETO.pdf. Acesso em: 27 mai. 2021.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BONFITTO, M. Entrevista com Erika Fischer Lichte. **Conceição/Conception**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 131-141, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8647719>. Acesso em: 02 jul. 2021.

BUTLER, J. **Corpos que Pesam: sobre os limites discursivos do sexo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

DE SANT'ANNA, A. R. **Artificação: problemas e soluções**. SciELO - Editora UNESP, 2017.

FABIÃO, E. **Conversa**. [Conversa de Eleonora Fabião com Ana Pimenta, André Lepecki, Fred Coelho, Keyna Eleison, Luiza Mello, Marisa S. Mello, Miro Spinelli e Ricardo Aleixo, pela Sala do Zoom em 13/03/2021]. Disponível em:

<https://www.colecaoartebra.com/eleonora-fabi%C3%A3o>. Acesso em: 13 jul. 2022.

FABIÃO, E. Programa performativo: O corpo-em-experiência. **Revista do Lume**, n. 4, dez. 2013.

ICLE, G. Para apresentar a Performance à Educação. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 11-22, 2010. Disponível em:

<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15861/947>. Acesso em: 02 jul. 2021.

LARROSA, J. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LISPECTOR, C. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

OTTONI, P. John Langshaw Austin e a Visão Performativa da Linguagem. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v.18, n.1, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502002000100005>. Acesso em: 02 jul. 2021.

PARDO, J. L. **La intimidad**. Valencia: Pre-Textos, 1996.

PEDRON, D. Performance e escrita performática. **Cadernos de subjetividade**, n.15, p. 158-167, 2013.

SCHECHNER, R. O que é performance? **O Percevejo**, ano 11, n. 12, p. 25-50, 2003.

SHAPIRO, R. Que é artificação? **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 135-151, 2007.

Bruno da Silva Canabarro (IA/UNESP)

E-mail: bruno.canabarro@unesp.br

Ator, performer, escritor, dramaturgo, professor de arte e leitura na rede municipal de São Paulo e Mestrando no PPGA PROFARTES - IA/UNESP.

Carolina Romano de Andrade (IA/UNESP)

E-mail: carolina.romano@unesp.br

Doutora em Artes, IA/UNESP, Estágio Pós-Doutorado em Artes, IA/UNESP. Pós-doutorado PPGArC, UFRN. Atua como professora colaboradora do Mestrado Profissional em Artes, PROFARTES, UNESP/SP.

1252

Come Out To Play (CO2P)

Eleonora Miranda Artysenk (UNIFESP)

Lucas Silva da Fonseca (UFRJ)

Prof. Dr. Felipe Kremer Ribeiro (UFRJ)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: A cidade é um tecido social tramado por relações de convívio e poder. Em “*COME OUT TO PLAY*” (CO2P), tomamos essas relações como um campo de pesquisa e análise sócio-político-experimental. Ao longo de 2018, imergimos no cotidiano cidadão carioca, atentos a como as hierarquias e comandos geram corpo e movimento. É esse laboratório que toma as ruas e os espaços públicos como sala de ensaio que pretendemos relatar. Referências de criação incluem a presença e ocupação de praças, calçadas de museus, estádio, manifestações e festas. Também os conceitos de “coreopolítica” e “coreopolícia” (LEPECKI, 2011), nos foram sugestivos servindo de base a diferentes percepções e questionamentos sobre nossa pesquisa, sobretudo diante de agentes de segurança pública. Entre o anarquismo sistêmico e o êxtase festivo experimentamos maneiras de fazer a autoridade duvidar de suas expectativas quanto a nossa presença. Tomados por gestos como o pulo, e materiais como a balaclava e a purpurina, apresentamos um trabalho pensando o corpo como matéria crítica na esfera pública, e suas coreografias habituais, durante tempos insistentes de crise.

Palavras-chave: PERFORMANCE. COREOGRAFIA. CIDADE.

Abstract: The city is a social fabric woven by relationships of conviviality and power. In “*COME OUT TO PLAY*” (CO2P), we take these relationships as a field of socio-political-experimental research and analysis. Throughout 2018, we immersed ourselves in the daily life of Rio de Janeiro, paying attention to how hierarchies and commands generate body and movement. It is this laboratory that takes the streets and public spaces as a rehearsal room that we intend to report. References to creation include the presence and occupation of squares, museum sidewalks, stadiums, demonstrations and parties. The concepts of “coreopolitics” and “coreopolice” (LEPECKI, 2011) were also suggestive, serving as a basis for different perceptions and questions about our research, especially before public security agents. Between systemic anarchism and festive ecstasy, we experimented with ways to make authority doubt their expectations of our presence. Taken by gestures such as jumping, and materials such as balaclava and glitter, we present a work considering the body as a critical matter in the public sphere, and its usual choreographies, during insistent times of crisis.

Keywords: PERFORMANCE. CHOREOGRAPHY. URBAN POLITICS.

É com muito desejo e inquietação de querer fazer “tremar” tudo o que nos cerca e desvia, que essa pesquisa nasce. É também com riscos e acontecimentos em diversos contextos que escolhemos determinados chãos para convocar a dança, de modo em que a nossa percepção e intuição nos faça agir em uma nova tática de ação com espaço. Perturbamos - ação que melhor se encaixaria para essa pesquisa - como necessidade de atender os chamados dos chãos de praças, largos, quadras, estádios e ruas. *Auscultamo-nos* - ação da qual deriva nosso método de perceber lugares com cuidado e monitorar sujeitos que os invadem e os constituem. Como podemos pensar uma dança que se relacione de alguma forma com a coreografia da cidade? Como pensar a relação e o diálogo enquanto presenças que escapam da lógica cartesiana de prédios, quadras, ruas, sinalizações, etc.? Como friccionar a coreografia das instituições que formatam e autorizam quais corpos passam e como passam pela cidade? Através dessa prática intuitiva, nos detivemos sobre as políticas coreográficas do corpo na *urbis*, com especial atenção aos circuitos binários que tal movimento afirma. Afinal nos deparamos constantemente com orientações duais, direita-esquerda, cima-baixo, parado-circulando, que hierarquizam e organizam os corpos no espaço público. De outra forma, CO2P propõe modos de se estar junto, ao colocar em questão as relações protocolares de contenção dos corpos na cidade. A ação de pular se torna um princípio disparador de mobilidade e pensamento, e seu efeito é o de esgarçar e resistir. É mantendo essa relação de mobilidade e pensamento, de esgarçamento e resistência, que nos identificamos a seguir. Nos divergindo até que a diferença se torne unidade, e a unidade, portanto seja composta de diferenças. Quando isso acontece, acontece o jogo de *Come Out to Play*.

Para contemplar o relato de cada um, sobre uma mesma experiência, bem como nosso pensamento comungado, a escrita pelas iniciais E e L, dizem respeito às nossas interferências de um no texto da outra. Em alguns momentos só haverá “Nós”, sem identificação, por correspondermo-nos, e entendermos que falamos uma pelo outro.

1. *Fall and free, fall and free, fall and free*¹

E: Escrevo, voltando à memória em 2017, onde possivelmente a ideia de

¹ “*I Feel love*”, Donna Summer (1977), álbum “*I remember Yesterday*”.

ocupação nas ruas, êxtase, e a ideia de perturbação vieram a conceber por parte, esse trabalho. Uma memória carregada de calor, de maiô, perucas e purpurina. Era tarde, era noite, as manhãs eram as voltas para casa. Em alguns dias, o procedimento se tornava um exercício a ser feito dentro de casa; se preparar, e antes de guardar o *survival pack*², se ver sentada no sofá, observando os *roomies*³ em suas belas elaborações festivas futuristas, e se contentar com uma *playlist* febril oitentista. Meu corpo não alcançava o ritmo deles. Não havia marcha como estilo musical, mas fortes batidas em sua maioria sampleadas, com excessos sutis, e uma prolongada duração. Os esquemas de organização, eram táticas de agrupamento e segurança, afinal são diferentes grupos, com diferentes intenções, indo em uma “mesma direção”, rumo à “festividade”. Observava a torção de realidade quando me dispunha a colocar o corpo na rua durante aquele período: “*Seja quem você quiser ser, de modo concreto, ou como na ficção*”. Sorrisos à toa, qualquer pessoa poderia se dispor a ser seu par. Esse não parecia ser o Rio das turbulências rotineiras, acompanhados dos relatos de violência de pessoas próximas, ou nem tão próximas assim. Carnaval! Ali, uma *new encantaria* parecia se fazer, nos blocos organizados e inusitados das ruas da cidade; atenção aos esquemas, às estratégias de quando as autoridades barram os “bloquinhos”. Corra para o túnel, ou vá para as ruas estreitas dos largos da cidade; frestas escuras e becos interessam aos disseminadores de purpurina. Você também será contaminado pelos sintetizadores e pelo suor da pessoa que esbarra por trás de você, pelo seu lado ou a sua frente. Em alguns momentos pode parecer um gatilho para os que sofrem com algum tipo de fobia à aglomeração. Os estados de descontração exigem atenção. Observe quem bate os pés no chão, quem está parado no meio do bloco sentindo-o passar, e quem está nos cantos só para observar. Aja com a certeza, e você saberá se situar em meio a contaminação eufórica que os purpurinados promovem. O carnaval sugere uma estranha resistência, não? Pequenos bandos que formam uma multidão.

L: Essa partilha de práticas entre Eleonora e eu se transformou em nosso “chão comum.” Uma distribuição de acordos feitos entre cada um que toma parte nessa coreografia, uma *Partilha do Sensível* como sugere o filósofo francês Jacques Rancière (2009) ao defini-la como uma “repartição das partes e dos lugares, que se

² Considere isso como um kit ‘sobrevivência’ básico, a lugares festivos de duração prolongadas.

³ Colegas de moradia compartilhada.

funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determinam propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha.” Faço aqui, um encontro do pensamento de Rancière (2009) com o de Mikhail Bakunin⁴ (1814-1876), que nos sugere uma noção de autoridade no qual nunca é fixa, mas sempre em movimento:

[...] Recebo e dou, tal é a vida humana. Cada um é dirigente e cada um é dirigido por sua vez. Assim, não há nenhuma autoridade fixa e constante, mas uma troca contínua de autoridade e de subordinação mútuas, passageiras e sobretudo voluntárias (BAKUNIN, 2011, p. 26).

L: Penso nesse buraco que se cria entre nós dois como o nosso “comum”, no qual a maneira como cada um (Eleonora e Eu) nos colocamos nesse jogo, nessa nossa prática de partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009). Os acordos entre nós dois acontecem de forma que a peça se torne um espaço de autoridades mútuas, passageiras e sobretudo voluntárias (BAKUNIN, 2014). Essas qualidades convocam ainda o termo “*Agitação*”, enquanto uma partilha de acordos sensíveis do nosso fazer. Os pulos de nossos dois corpos, agitam e transforma o espaço ordinário, ordenado, em extraordinário no sentido do que escapa do que é pressuposto a acontecer naquele chão.

E: Tomada por tudo que envolve esse período festivo urbano, o que mais me chamava a atenção durante esse estado enérgico, era a relação dos pés com o chão, o pulo. O pulo de carnaval. Meu corpo pulando. Impulso de chão, para fora do chão. Peso, pulsão, ar, ação: essa ação de pular, que não procura nem a ascendência nem o enraizamento, nem o céu, nem a terra, mas um tipo de ressonância que estremece e vibra o corpo impulsionado pelo chão e o espaço. Concretamente, uma pequena saída do chão, no meu caso, com os dois pés a empurrá-lo simultaneamente. Pela forte inscrição que essa ação desencadeava no meu corpo, o pular se tornou um ponto primordial, uma prática, sobre a qual o trabalho se desdobra. Quando jogado, o pulo suspendia e suspende mais que o pedido ansioso em responder a um enfrentamento do corpo com a duração do tempo (o desgaste físico que essa ação promove, ao mesmo tempo que produz outras camadas de entendimento em sua repetição). Sobretudo, aos acontecimentos e a política de negociar em como continuar fazer existir o que me interessa e

⁴ “[...] É considerado uma das figuras mais influentes do anarquismo e um dos principais fundadores da tradição social anarquista”. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mikhail_Bakunin. Acesso em: 01 jul. 2022.

interessa ao outro, também na construção de diferenças, mantendo ativo o que promove o movimento autônomo e dando suporte para a questão do(s) segundo(s) que se coloca(m) nesse espaço de jogo.

L: Pular é rachar. Pular é vibrar. Pular é pesar. Pular, apesar.

E: O espaço das ruas, o outro ponto da tríade, que apresento em CO2P, permitiu o desenho, a diagramação que demarcava nosso espaço de jogo, em pulos. Não só por ser o lugar que recebe o carnaval, e as festividades clandestinas, mas por ser, fora desse período, condicionado a um tipo de coreografia datada, persistente, implementada por ordens e diversos acontecimentos, e em especial, o local para manifestações; essas que ressoam também fortemente em cada movimento nesse trabalho. As ruas da Avenida Rio Branco (RJ), dão passagem para essa imagem. Quem nunca se sentiu no movimento de ataque, misto a posição do Valete?!

L: A rua se apresenta como um campo de troca sensível de experiências entre corpos, que usamos como fonte para construir as narrativas de CO2P. Os corpos sempre de passagem da cidade (transeuntes), nas suas encruzilhadas, transportados para o espaço da cena, se tornando matérias que circulam o espaço. Eles, habitam nossos corpos visíveis (meu e de Eleonora), e através deles, entramos em um estado corporal labiríntico. A relação coreográfica desse diálogo não verbal, se dá por uma escuta vertiginosa, íntima e complexa. A transposição de mundos que surgem da rua para a cena, gera também trânsito. Ensaíamos na rua para habitar o espaço de passagem, os entrelugares, e carregamos esses encontros dos corpos transeuntes da cidade para a cena, para se tornarem camadas invisíveis que preenchem o espaço pela fisicalidade do pulo e dos jogos de deslocamento de nossos dois corpos. É desse chão que empurra meu corpo. É desse esqueleto inquieto. É dessa persistência do desejo. É dessa comoção praticada. É dessa vontade de dançar. É desse ímpeto de pular. Eu pulo, você pula.

E: Partindo da memória, do desejo inquietante de pular como dança, do espaço das ruas, e a relação subjetiva anárquica pensada por Lucas, organizamos um modo de lidar com nossas questões em forma de um laboratório experimental pela cidade. Preservamos uma receptividade inabalável para o que viesse em nossa direção. Mantínhamo-nos dentro da pragmática consistente do trabalho como o oposto da passividade: “receptividade é antes de tudo a capacidade de receber e de

dar golpes: uma estranha resistência”⁵. Fazendo com que ao ocuparmos por frações de horas ou períodos de dias desses chãos, tivéssemos mais impulsos (habilidade e cautela), ao cortar o fluxo ininterrupto do tempo dos outros e da cidade. Nesse estado de receptividade inteiramente ativa, era necessário pensar em outros modos estratégicos para o que nos arrebatava. Como se posicionar em meio às condições de riscos, passagens, autoridades que poderiam nos fisgar? Como se relacionar com os componentes arquitetônicos e os sujeitos que integram a paisagem urbana: moradores, comerciantes, pessoas em fluxo de inúmeros objetivos numa cidade altamente heterogênea? Surgindo assim uma nova configuração relacional e espacial com nossa aparição: uma ação anterior ao pulo que nasce e se desenvolve como sistema de relações, lidando com alguns fatores imutáveis, outros tantos imprevisíveis e, outros ainda, inapreensíveis. Voltando ao carnaval... uma das estratégias que envolvem o programa à risca dos purpurinados: atenção! Observe (...). Nossa observação ficou entendida como uma tarefa de ronda, absorver ou apaziguar a duração relacional de tempo de todos os corpos, humanos e não humanos inseridos no espaço urbano.

2. “*The confidence is the Balaclava*”⁶

L: A partir da cidade e sua fisicalidade, comecei a perceber políticas de contenção que o espaço urbano constrói e suas coreografias de controle social. Práticas essas que poderiam ser desde uma abordagem policial, a fim de dispersar determinado grupo ou atividade, até placas de “não pise na grama” ou “proibido sentar no chão do vagão”, que condicionam determinado movimento ou passagem. Percebemos que aquilo afetava nossos corpos diretamente pelos laboratórios que fizemos durante esse processo. Frequentemente, ao sair do Campus Universitário da UFRJ (Ilha do Fundão), militares faziam guardas nos pontos de entradas e saídas da Universidade; toda vez que o ônibus diminuía sua velocidade (ou era abordado), por conta dos vários agentes do exército com seus carros e uniformes, percebia que quase todos estavam de balaclava.

E: Utilizada pelas forças policiais e também associadas às atividades

⁵ DELEUZE, G. “Péricles and Verdi”. The Opera Quartely, 2005, p. 717. Tradução André Lepecki. Ações/Ensaio p. 333.

⁶ “A confiança é a balaclava (...)”. Fragmento da música *Balaclava* do álbum “*Favourite Worst Nightmare*” (2007), da banda inglesa Arctic Monkeys. Tradução livre.

ilícitas, como terrorismo, sequestros ou assaltos.

L: Isso acontecia não só ali, mas em muitas operações pela cidade. Aquele acessório sempre estava presente, e me chamava a atenção. Resolvi, então, experimentá-lo.

E: Enquanto a política fascista tenta mascarar a realidade, nós, ao usarmos a máscara, encontramos um dispositivo que sugere e protege a identidade, promovendo também um momento de abstração identitária e incorporação de visíveis e invisíveis com o decorrer da ação.

L: Na Praça da Cinelândia, eu e Eleonora, havíamos marcado um encontro para nos debruçarmos sobre o trabalho, e coincidentemente estava ocorrendo uma manifestação na mesma praça. Decidimos parar por ali, juntamente com aquela multidão de manifestantes, observados por uma multidão de policiais com cavalos, escudos e balaclavas.

E: Cavalos... Uma observação importante a se fazer é perceber que em diversos pontos da cidade, como em praças e largos, existe a figura de um homem sobre um cavalo: a estética do colonizador. Um tipo de marca histórica é representado nessa relação hierárquica: homem-animal: homens de farda no desejo de agenciar o impulso animal com a vibração manifestativa. Enquanto montados, o modo em como se portam em cima do animal é sobre um estado de paragem e de ataque. Os olhos dos cavalos direcionados para frente por conta dos antolhos parecem dar lugar a um certo tipo de submissão ao seu cavaleiro. Se pensarmos que quem emana a força e tem o poder do impulso está em contato com o chão, com maior emanação de vibração, logo galope, o cavalo faz do cavaleiro o submisso. É a lógica de quem dá origem ao movimento, não de quem tenta controlar e usá-lo enquanto dispositivo conjunto de ataque. Relacionamos CO2P a esse símbolo de poder que não está sobre quem acha que controla o animal, mas sim de quem provoca o impulso, quem emana a força, sobre ser o cavalo. Assim, o pular se desenvolve na medida em que ninguém obedece a uma ordem, mas promove forças sobre outras forças, pensando esse signo estatuido e ainda executado, enquanto criamos “rachaduras” nessa fricção entre cima-baixo, abrindo um possível terceiro campo, convidativo ou repelente, e fraturando vibracionalmente o colonialismo.

L: Voltando a nossa paragem, e movimento de policiais e manifestantes... Sentamos e colocamos as balaclavas no rosto. Não fizemos mais nada, apenas ficamos sentados com os rostos cobertos. Uma atmosfera de suspense e tensão foi

criada, entre a nossa figura naquela praça e um grupo de policiais, que passado um curto tempo, nos abordaram pedindo para tirarmos as balaclavas e para que nos identificássemos. Paramos o que estávamos fazendo, (estar parado), e seguimos as ordens, ao mostrarmos nossas identificações de estudantes universitários, para que assim pudéssemos ser liberados.

E: Vale lembrar, que estamos situados entre o movimento fascista corroído de ódio em tempos de eleição (2018); eles sabem quem nós somos, assim como nós não somos eles. Essa infeliz dualidade acontece em uma estranha energia na cidade, plano sobre o qual nos movimentamos.

L: A coreografia dos policiais, foi a de nos colocar em movimento, em circulação, enquanto a nossa, foi a de validar nossa presença naquele espaço. Eles queriam nos dispersar, por conta do nosso movimento contrário: da nossa ação de paragem (ou de parar), sobre uma ordem permissível, junto a nossa vestimenta, a balaclava. Assim, o que estávamos nos propondo a fazer, era evocar essa imagem de estar sentado numa praça com uma balaclava no rosto, propondo justamente uma dança, um movimento que cria espaços de ressonância entre os corpos.

E: Aqui, podemos pensar em como a lei funcionaria somente como um parâmetro de medida da violência, com a combinação do jogo do medo e da percepção de uma força acima das leis. Nosso jogo de subordinação mútua é recortado em decisões a partir do que o lugar nos rompe com a inscrita de segundos, pela relação hierárquica de poder e farda. Um fuzil em luta com uma máscara emerge um confronto entre um corpo programado com dispositivo de fogo e outro com apenas o corpo. Apenas não. Todo o corpo. É aí que apresentamos nossa dança como “máquina” de produção de resistência. Crítica ativa do estado silencioso dos corpos colonizados, obedientes e subordinados. *Coreopolítica* ou *contracoreopólicia*. Revelando o entrelaçamento profundo entre movimento, corpo e lugar.

L: Lepecki (2013), se refere ao *coreopolicimento*, como o “insensato movimento insensível que predetermina uma cinética do cidadão em que as relações movimento e lugar, ou política e chão, são permitidas apenas se permanecem relações reificadas, inquestionáveis, imutáveis e que reproduzem o consenso sobre o seu “bom senso”. O que exatamente experienciamos nessas abordagens que aconteciam nos processos de laboratório no espaço público. Mas torcendo o uso habitual desse acessório (a balaclava), que é usado pela polícia no

momento em que é usado por corpos transeuntes, que não tem nenhum vínculo com alguma instituição, percebi que essa ação se torna uma situação que tensiona e alarma a ordem pública. O que acontecia nos nossos exercícios de estar parado com o rosto coberto, são reflexos de uma política de dispersão já conhecida e coreografada pela polícia. Uma política que anuncia uma situação de ordenação do espaço que há muito tempo vemos, nas diversas manifestações sociais em forma de micro ou macro ações urbanas de contenção dos corpos.

L: A imagem desse corpo-balaclava se revela uma ação *coreopolítica*, como Lepecki (2013) nos apresenta, no momento em que ela é colocada como algo inesperado no espaço público daquele momento:

[...] E, por outro lado, coreopolítica: comobilização da ação e dos sentidos, energizada pela ousadia do iniciar o improvável, no chão sempre movente da história, e que pode prescindir mesmo do espetáculo do cinético da circulação e do agito, pois o que importa é implementar um movimento que, ao se dar, de fato promova o movimento que importa. Que pode ser, por exemplo, simplesmente parar (LEPECKI, 2013, p. 55).

E: Nossa paragem revela o fruto de *outridades* carregadas no corpo, e que desnudam diversas economias de significação que ultrapassam, inclusive, as questões internas do mundo da arte; nessa potência política revelada a partir de questões de identidade, (a balaclava), a qual demonstram o quanto a divisão entre os universos pessoal e político também partem de estratégias de controle social normativo, uma vez que não existem experiências puramente individuais, nem experiências puramente universais. Através do contorno da balaclava usada, agencia-se uma técnica de sobrevivência que a clandestinidade da mesma aciona e evidencia quem a veste: os olhos são o único recorte do rosto, tornando-se uma superfície de recepção de todas as fisicalidades e imagens coletadas do espaço, como um meio essencial de proteção contra o mito fascista. Isso é uma mancha anarquista: A vulnerabilidade de exposição e infiltração nossa dimensionando riscos, sobretudo força a partir dessa partilha territorial conjunta, em uma dependência de produção de ação - relação e pensamentos finitos de como aquele espaço-tempo se apresenta diante da nossa presença nos lugares.

L: E paramos. E isso agita. O sistema excludente faz questão de uma captura desfuncionalizante através de tudo que realiza e de toda a “sorte de cálculos razoáveis” para obtê-los, especifica a normatividade e coloniza os corpos a pensarem na consequência de suas ações enquanto investimentos. O ato de

transgredir o espaço por nossa parte, reafirma o mundo distópico real, propagando um estado de existência pouco formatado que produz exceções, podendo gerar desconstruções intensivas da normatividade e suas falanges fascistas. *Come Out to Play*, está para pensar sobre estratégias de perturbações no espaço diante do período decadente em que vivemos, com a presunção de revolucionar (palavra perigosa), o âmbito ao qual nos encontramos. Seja em órgão institucional, seja na esquina da rua, seja no encontro descompromissado, e antes de ser pego. Literalmente e (in)visivelmente “pego” por escaparmos mesmo que docilmente desse exercício de desmobilização da autoridade. Uma dança instauradora e anárquica de processos estético políticos com a possibilidade de ser iniciada em qualquer contexto, momento e por qualquer pessoa que se coloque nesse jogo. Desse modo, nos interessa o corpo, o espaço e suas relações alongadas, estressadas, flexionadas, fabuladas, reconfiguradas. Sendo assim, CO2P é um trabalho/convite para pensarmos novas formas de reorganizar e desprogramar essas forças de contenção que operam no próprio terreno imperial do espaço público urbano. É também uma abertura para inventarmos ferramentas democráticas dentro da coreografia, pela capacidade e potência da dança, em tensionar e articular essas questões entre a cidade e o corpo, ao carregarmos bandos, que podem se transformar em multidões para a cena; propondo uma trifurcação entre a dança, a filosofia e a política. Convidamos a jogar, convidamos a dançar, convidamos a sair de si e entrar no ritmo do outro. Convidamos a vir para fora, festejar o corpo na rua. *Come out to...come out to play.*

Referências

BAKUNIN, M. **Deus e o Estado**. Tradução: Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Hedra, 2011, p. 37-47.

DELEUZE, G. **“Péricles and Verdi”**. The Opera Quartely. 2005. Tradução André Lepecki. Ações/Ensaio, p. 333.

LEPECKI, A. Coreo-política e coreo-polícia. **Ilha - Revista de Antropologia**. Florianópolis, v. 13, n. 1/2, p. 41-60, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2011v13n1-2p41>. Acesso em: 24 abr. 2022.

MIKHAIL BAKUNIN. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Mikhail_Bakunin&oldid=64115307. Acesso em: 01 jul. 2022.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política, Ed. 2. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

Eleonora Miranda Artysenk (UNIFESP)

E-mail: eleonora.artysenk@gmail.com

Eleonora Artysenk é artista, mestranda no programa Interdisciplinar em Ciências da Saúde (PPGICS) pela UNIFESP, e graduada em Dança (licenciatura) pela UFRJ.

Lucas Silva da Fonseca (UFRJ)

E-mail: lucafonsec@gmail.com

Lucas Fonseca é artista e graduando em Bacharelado em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Prof. Dr. Felipe Kremer Ribeiro

E-mail: felipe.ribeiro@eefd.ufrj.br

Felipe Ribeiro (1977, Rio de Janeiro/BR) é artista, curador, professor e coordenador do programa de pós-graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro - PPGDAN/UFRJ. É doutor pelo PPGARTES/UERJ e mestre em Cinema Studies pela NYU.

1263

características deram origem às danças brasileiras e afro-brasileiras. O contato com as danças africanas permite-nos, também, reconectarmos com os nossos ancestrais através do corpo. Algumas práticas chegam a apresentar até seis ritmos e obviamente por ser um diálogo entre os corpos que dançam com os corpos que tocam essa polirritmia², a materialização rítmica acontece em ambos os corpos – na maioria das vezes este processo aguça nas pessoas a sensação de estar reproduzindo as danças de forma desengonçada ou de forma errada, mas acredito que essa sensação se dá porque no processo colonizador fomos adestrados a reproduzir padrões corpóreos de forma simétrica, logo tudo que foge à essa simetria e forma ereta se associa com algo errado, ridículo, pejorativo.

Por falar de ancestralidades africanas, estou falando de ancestralidades negras, assim é preciso pontuar que a atribuição e auto atribuição do termo “negro” revelam lugares muito bem demarcados – psíquicos, sociais, culturais, políticos, etc. – e que podemos descobrir múltiplos conflitos sociais em que esse termo se revela ao longo da história brasileira e cearense. Negritude nesse estudo/movimento é compreendida como um conjunto de atributos físicos, materiais e simbólicos que juntam várias pessoas em rede através de um mesmo sentimento de pertença ao continente africano, as africanidades. Assim, ela se torna um ideal político no qual se inaugura e se legitima a disputa pela autoafirmação de forma positiva das identidades negras (MUNANGA, 1988).

Para Achille Mbembe (2014), o etnocentrismo europeu em relação aos negros foi incansavelmente reproduzido, de modo que se criou uma tal naturalização da ideia de sua inferioridade inscrita no inconsciente coletivo. Resta aos negros a eterna busca pela própria identidade e razão de vida, assim, muitas comunidades raciais surgiram e surgem, aprenderam e aprendem a reelaborar o termo negro, não mais como algo amedrontador, selvagem ou depreciativo, estereotipado pelos europeus, mas como algo que constitui uma identidade que passa a ser relacionada à força da resistência, do orgulho de si, da história de luta e da beleza.

Diante disso, é necessário que se invoque a raça, nessa dimensão política, para refundar as origens, afinal, muito foi retirado dos negros no processo

² Polirritmia é a superposição de vários ritmos/rítmicas juntas. O termo polirritmia tem sido utilizado em diferentes contextos musicais e tratado como objeto de estudo por diferentes autores da etnomusicologia, educação musical e performance. Vários autores discutem em suas pesquisas dentro da etnomusicologia conceitos desenvolvidos por pesquisadores e estudiosos da música tradicional africana como Kolinsky, Kubik, Aron, Nketia, entre outros, que são importantes bases referenciais para diversos estudos, envolvendo a polirritmia e conceitos correlacionados.

forçaram a saída de África e a outros deslocamentos e movimentos a que africanos e afrodescendentes foram/são impelidos, bem como a pensar em como constituir processos interculturais que se realizassem de modo crítico.

Eduardo Oliveira aborda a ancestralidade como uma categoria analítica que contribui “para a produção de sentidos e para a experiência ética [...] uma *categoria de relação*, pois não há ancestralidade sem alteridade” (OLIVEIRA, 2012, p. 30-40). Esse autor reivindica a tradição dinâmica dos povos africanos e entende a ancestralidade também como:

[...] um regime singular que os africanos souberam produzir tanto na Diáspora quanto na África. Regime abrangente capaz de englobar todas as experiências de africanos e afrodescendentes e, ao mesmo tempo, singularizar cada experiência com seu sentido específico, forjado no calor do acontecimento. Aqui Ancestralidade é, então, mais que um conceito ou categoria do pensamento. Ela se traduz numa experiência de forma cultural que, por ser experiência, é já uma ética, uma vez que confere sentido às atitudes que se desdobram de seu útero cósmico até tornarem-se criaturas nascidas no ventre-terra deste continente metafórico que produziu sua experiência histórica, e desse continente histórico que produziu suas metonímias em territórios de além-mar, sem duplicar, mas mantendo uma relação trans-histórica e trans-simbólica com os territórios para onde a sorte espalhou seus filhos [...] a ancestralidade é um território sobre o qual se dão as trocas de experiências: sígnicas, materiais, linguísticas, etc. (OLIVEIRA, 2012, p. 39).

Para Oliveira, a Ancestralidade também é uma *categoria de inclusão* por ser receptadora e alojar a diversidade e, sendo fruto do agora, ela “ressignifica o tempo do ontem. Experiência do passado ela atualiza o presente e desdenha do futuro, pois não há futuro no mundo da experiência” (2012, p. 40).

A proposição metodológica em danças africanas ancestrais, busca trabalhar ligada às raízes históricas e ao espírito africano para nos envolver com os desdobramentos destas formas corpóreas. Para isto, utilizo o termo *Intenso* que, na verdade, é uma das características da Cultura Negra. A intensidade é presente em todas as representações negras, desde as criações mais primitivas, porque ela é também o modo de existir do povo. Este foi nosso pontapé inicial.

Continuamos por reconhecer as inscrições do corpo em movimento no espaço a partir da corporeidade ancestral e refletindo onde, no corpo, elas estão materializadas. Neste momento todos os participantes são convidados a reconhecer em seus corpos aquilo que considero parte de nossa ancestralidade perdida no processo civilizatório colonial. São estes vestígios, as dobras dos tornozelos, as dobras dos joelhos, a dobra da pélvis (estas três juntas realizam o contato com o

chão, materializando o tempo/espço pelo fenômeno da Experiência)⁴, a dobra da coluna vertebral, a dobra do pescoço e as dobras dos braços (estas permitem a articulação do torso como princípio gerador da Alacridade)⁵.

Nossas práticas objetivam adquirir conhecimento com o corpo fornecendo estruturas para o fortalecimento, flexibilidade, resistência, agilidade e criação de vocabulário de movimento, sem deixar de lado os sentidos e a imaginação. As aulas exploram o movimento multidimensional a partir de exercícios que estimulam a conexão corpo/espço e trabalham os desdobramentos dessa consciência. Nessa proposição de ensino/aprendizagem, conhecimentos e práticas articulam-se para inventar corporeidades muitas vezes desconectadas das referências, das vidas e das mortes que constituíram o processo de colonização que ainda produz efeitos muito presentes até os dias de hoje nos nossos corpos.

Para trabalhar com passos dessas danças, tornou-se urgente lembrar as histórias para além de perceber e dar referências aos participantes de minhas/nossas aulas. Essas histórias são dos contextos sociais em que essas danças foram originalmente manifestadas, junto com como que elas resistem aos contextos atuais e são em sua maioria daquilo que eu vivi aprendendo-as, que não me tornei ainda, são de um terreno que vai sendo cada vez mais remexido ao ponto de me dar conta dos outros que existem em mim e que vão compondo também os outros além de mim, os outros dos participantes.

Percebi que antes de estudar dança e me profissionalizar, eu já era dançante, pois cresci em ambientes nos quais a dança me era próxima e me era apresentada de forma natural, instintiva, intuitiva e também com conhecimento. De-me conta de que cresci dançando axé, swingueira, funk, coco e pastoril e em nenhum momento da minha vida, eu afirmava isso enquanto um lugar de conhecimento em dança. Constatei que até dessa forma as expressões de racismo, eurocentrismo, capitalismo, embranquecimento nos envolvem a ponto de negarmos

⁴ Chamo Experiência o conhecimento que se obtém diretamente da observação e obtido diretamente porque não é o resultado de qualquer inferência. Em termos mais precisos, chamo de "experiência" dados dos sentidos, ou sensações, em que tal conhecimento se baseia.

⁵ Este termo é proposto por Sandra Petit (2015) como a alegria que emana do Corpo-Dança Afro Ancestral numa dimensão também sagrada, não apenas divertida. Ela não pode ser abstrata e precisa ser vivida, pois acontece apenas como intuição imediata do mundo. Com Sandra e a Pretagogia, na alacridade aqui citada, o importante é sentir, mas não se trata de qualquer 'sentir', mas de uma experiência radical, de uma comunicação original com o mundo que se pode chamar de 'cósmica', um envolvimento emocional dado por uma totalização sagrada de coisas e seres (SODRÉ, 1988, p. 148 apud. PETTIT, 2015, p. 86).

tantas vivências em nossas danças. A ponto de negarmos tanto movimento no/do nosso corpo.

Em todos esses gêneros de dança que citei anteriormente, o passo de dança acontecia como algo que é apresentado e realizado por todos os participantes, de forma uníssona. Acontece que a figura do criador ou professor mostra o passo e as demais pessoas o repetem, reproduzem até o momento em que esse passo se torna orgânico no corpo de cada uma e cada um. O que chamo de orgânico no corpo se refere ao fato de cada corpo conseguir reproduzir o passo de dança com naturalidade e sem dificuldades. Desse modo, quando estamos reproduzindo o passo, estamos articulando um conhecimento externo ao nosso corpo com a memória daquilo que nosso corpo já viveu, mas que pode ter se tornado um terreno baldio, sem nada construído ainda.

Quando penso em ensino/aprendizagem em dança, e mais especificamente em danças africanas ancestrais, procuro me lembrar de como as danças que eu sei e que me constituem hoje como um artista de dança me foram apresentadas. Busco ativar uma memória dos restos, um material que é orgânico, quente, que pode gerar novos modos de dançar e viver. A memória que falo aqui é o limbo das coisas que eu não me tornei, que não tomaram forma, mas que podem tomar. Uma memória constituída do que foi calado, do que não teve condições de se tornar. Ficções de uma mente que inventa a partir do que foi invisibilizado.

Gilbert Simondon propõe pensar a cognição:

[...] à luz da noção de individuação. A individuação é um processo, e não um princípio. Não é um a priori regulador. Sua vantagem é exatamente não prefigurar, de nenhum modo, o que ela se propõe a explicar. A individuação é invenção de formas, aqui entendidas como realidades individuadas [...] é necessário partir da individuação [...] e não de um indivíduo substancializado diante de um mundo estranho a ele (SIMONDON, 1989 apud KASTRUP, 2007, p. 82).

De acordo com Emyle Daltro, esse pensamento de Simondon “pode favorecer uma trajetória de aprendizagem que considere todos os aprendizes como indivíduos não prontos, por isso potentes, capazes de se individuar” (2014, p. 174). Com Simondon, entendemos que os processos cognitivos – de adquirir conhecimento, de aprendizagem – “precisam ser pensados não somente a partir dos resultados da individuação, mas de antes dos resultados, ou seja, a partir do processo de colocação dos problemas a serem resolvidos” (DALTRO, 2014, p. 174).

1271

A cognição, nos termos de Simondon, é um sistema que porta uma diferença interna – é metaestável –, onde a individuação surge como solução de um problema, mas essa resolução é sempre parcial e relativa, havendo, assim, continuamente um resíduo, um resto (KASTRUP, 2007, p. 83). Então, a individuação seria tanto gênese das formas individualizadas, como de um devir do indivíduo e “é a este segundo plano de forças que respondem pelo devir das formas individuadas que associamos as ‘memórias húmus’ que são, portanto, inventivas e que, quando ativadas, tendem a provocar mudanças em processos de composição e aprendizagem”, escreve Daltro (2014, p. 174). Para Virgínia Kastrup – que seguiu estudos realizados por Henri Bergson e Gilles Deleuze –, é possível definir a invenção como movimento pelo qual a cognição penetra no tempo, na memória cósmica (2007, p. 121).

Com Humberto Maturana e Francisco Varela, Kastrup destaca que a plasticidade e a mudança estrutural contínua se potencializam no sistema nervoso humano, o qual constitui uma imensa rede, comportando cerca de 10 bilhões de neurônios (2007, p. 171). A autora nos mostra que esse fato “se revela como uma imensa capacidade de aprendizagem. Mas o que se observa é que, à luz da noção de rede, a aprendizagem surge inteiramente ressignificada, bem como a de memória, que lhe é correlata” (KASTRUP, 2007, p. 171). Como escreve Daltro, “experimentar essa outra memória seria experimentar esses restos, esse húmus que há em nós e em todas as coisas” (2014, p. 175).

Na criação de nosso processo de ensino/aprendizagem em danças africanas ancestrais, a memória é/foi solicitada, porém é preciso dizer que ela não se refere a uma representação, mas memória que age no/com o devir das coisas, nutrindo mudanças; memória que nos faz trilhar caminhos para fazer dançar o que há em nós de outro, materializando/socializando redes de relações, dançando com as africanidades que nos constituem, sensibilizando-as e visibilizando-as por meio do acesso ao que as memórias têm de resto, de desestabilizador das formas individuadas e, assim, materializando-as.

Memórias que se diferem do entendimento tradicional que as postulam em termos de representação, pautadas na resolução de problemas pertinentes aos processos de individuação, mas se aproximam dos resíduos, restos desses processos, os quais possibilitam constantes devires mesmo às formas individuadas – memórias húmus, que nos possibilitam transgredir fronteiras, fazer alianças “outras” (DALTRO, 2014, p. 230).

Apostamos em uma ação de “acessar memórias – de modo a viver um tempo não linear, um tempo composto, temporalidades que se conectam continuamente, sem separação estanque entre passado, presente e futuro – que possibilite a revisão e a invenção de histórias e também a desestabilização de formas individuadas”, diz Daltro em apresentação oral que realizamos em conjunto no III Simpósio África: movimentos, territórios e contextos, em São Luiz do Maranhão, em junho de 2016.

O “acesso as memórias” pode acontecer, por exemplo, por meio da música utilizada, ou da história inventada a partir da sensação do movimento sendo executado, ou mesmo do processo de aprendizagem que vai se constituindo ao longo das aulas e que desemboca na roda de conversa ao final de cada um desses encontros de dança.

Experimento essa prática como dispositivo nas aulas de dança que conduzo e que levam em conta características da ancestralidade africana, a qual ganha corpo em movimentos que favorecem processos de ressignificação de nós mesmos, de nossas danças, de nossos modos de vida. Ao propor determinado exercício/prática, por meio de passos – codificados, pré-estabelecidos – de dança, interesse-me por como corpos com experiências distintas acessam as sensações instauradas com esses passos. Instiga-me ver como o corpo, em sua sinestesia, consegue experimentar qualidades de movimento, garimpando as sensações a partir de ficções e imagens que invento para cada passo – acionando também a memória associativa – materializando-o para além da forma, de modo que esses corpos estejam aptos a imprimir a sua marca singular no exercício/prática do passo de dança proposto ao coletivo.

A memória associativa, outra noção que também está presente em minhas práticas em dança e que está mais ligada à resolução de problemas, diz respeito à aquisição e desenvolvimento de habilidades motoras através da repetição de gestos, proporcionando o aprendizado do movimento. Ela é importante, não somente para executar uma mesma atividade com maior facilidade posteriormente, como também, na aprendizagem de novos gestos que envolvem movimentos similares. Em outras palavras, ela é importante na aquisição de novos repertórios corporais e novas técnicas de dança.

É também a partir da repetição do passo que os dançantes vão criando intimidade e confiança com o passo – quem apresenta o passo pode ser eu, outra 1273

peessoa, um vídeo, a minha fala coordenando ações dos dançantes etc. Partimos de uma prática que até hoje ainda se sustenta pela repetição de passos, mas propomos um giro no olhar pedagógico⁶ para dar visibilidade ao que fica, muitas vezes, oculto em aulas de dança, ou seja, essas sensações que são acessadas/produzidas com os passos – lembrando que a “perfeita” execução desses passos não se configura como meta a atingir, até porque não trabalhamos com passos/formas ideais, ou idealizações fixas de movimento e de corpo, desse modo, pretendemos que cada corpo, cada participante, com suas diversas possibilidades e limitações, sirva também como referência para a prática de dança.

A proposição metodológica tinha/tem por finalidade possibilitar o encontro com passos de danças africanas, bem como a experimentação de seus ritmos pelo corpo em movimento, acessando ancestralidades através desse encontro. Tinha/tem por destaque a ampliação do repertório de movimento do torso e na intensificação de seu uso na dança, (re)conectando as partes do corpo a partir da movimentação da pélvis.

O torso é uma parte do nosso corpo que não estamos habituados a mexer tão livremente, não somos educados/instigados a movimentar o centro do nosso corpo e quando o fazemos somos malvistas. Apostamos na movimentação do torso como ativadora de memórias que se tornam corpo, intensidade e modos de expressão e de vida, de forma a presentificar o corpo/dança negro temporalizado e territorializado no aqui e agora, (re)conectado a nossa ancestralidade africana. Ancestralidade que, da maneira como aqui é apresentada, pode materializar-se como respostas à colonialidade, fortalecer a interculturalidade crítica e a criação de danças e mundos “outros”.

Além disso, experimentamos, durante o processo de ensino/aprendizagem dos exercícios/práticas, atentar às dobras de nossos tornozelos, dos joelhos, da pélvis – essas três articulações, juntas, realizam nosso

⁶ Costumo dizer em aula que o giro pedagógico acontece quando os/as participantes não precisam se desgastar para alcançar o ideal/modelo/padrão de conhecimento – de corpo no nosso caso – transmitido (pois quase sempre não foi o professor quem estabeleceu) pelo docente ou pela escola formal (sentido ascendente verticalizado), mas perceber e estabelecer um diálogo constante entre a informação do educador com as possibilidades/impossibilidades do educando (sentido horizontal, oscilando entre os lados). Horizontalizando o ensino/aprendizagem em dança, estamos potencializando a percepção de cada participante e estimulando a capacidade de diálogo, por meio da sensação de movimento, do corpo de cada um, com os corpos que lhes são apresentados – eu e os corpos que aparecem nos vídeos que utilizo em aulas teóricas, bem como os corpos participantes das aulas.

contato com o chão, na posição ereta –; às dobras da coluna vertebral, às do pescoço e às dobras dos braços – que permitem a articulação do torso como princípio gerador da alacridade, ou seja, da alegria que emana do corpo-dança afro ancestral, numa dimensão também sagrada⁷, não apenas divertida, como se refere Sandra Petit (2015). Ao movimentarmos circularmente tais dobras, experimentamos curvas e torções, de modo articulado com danças africanas e seus movimentos possibilitados por essas articulações do corpo, onde nos curvamos, nos quebramos, requebramos... “Ninguém dança sem se quebrar”⁸.

Dar corpos a nossa ancestralidade requer encontrar em nós uma alteridade percebida pelo estranhamento, problematização e experimentação daquilo que nos foi dito como inferior, primitivo, a ser negado e abortado da nossa carne. É dançando que nos conectamos a esse outro, que também é o que somos. Assim, dançando juntos, nossos corpos produzem sensações ao se jogarem no tempo/espço de uma melodia entoada por diversas vozes e vários ritmos, o que, para nós, é um modo muito africano de criar, aprender, insurgir e reexistir.

Aos poucos, o ato de não reproduzir a forma simplesmente pela forma, padronizada do passo de dança, vai se instaurando na sala a cada repetição do passo de dança. À medida em que cada participante vai repetindo e transformando o passo de dança, o entendimento no corpo acerca da mecânica de movimento desse passo vai acontecendo. De modo que, com o passar do tempo, o corpo vai imprimindo o seu modo de execução desse passo, a sua versão dele – que diz respeito a sua singularidade no encontro com a alteridade, sem deixar de perceber a coletividade – com todas as histórias que lhe foram contadas, mais as suas percepções de corpo, mais os seus silenciamentos que agora foram expostos – sensação catártica, de catarse -, ou seja, a “ficha vai caindo” aos poucos e assim, cada participante vai se tornando sua própria referência em dança e, simultaneamente, se tornando referência para a turma.

Por meio da ênfase nas sensações, os participantes das aulas de danças africanas ancestrais, com vivências em diferentes práticas cotidianas, com diversas heranças culturais e tradições artísticas, podem acessar essas diferenças, mas também buscar pontos em que se conectam, ou seja, vai-se possibilitando que os

⁷ Arriscamo-nos a pensar no termo sagrado no sentido de “profundamente respeitável” (FERREIRA, 2009, p. 1790).

⁸ Fala da coreógrafa Irène Tassebèdo, de Burkina Faso, no filme *A dançarina de ébano (La danseuse d'ébene)*, de Seydou Boro, 2002.

modos de dançar dos/das participantes encontrem também similaridades entre si. Mesmo que os movimentos estejam aparentemente desiguais, estarão se conectando pelas sensações produzidas, pelo uso da respiração, pelas mesmas qualidades de esforço e por ancestralidades que podem se revelar comuns.

Portanto, trabalho os passos de dança, como foco na sensação produzida pelo/com o movimento e não na busca de uma forma ideal de corpo pré-idealizada por uma ou outra cultura/tradição. Esse procedimento se torna intercultural crítico na medida em que possibilita que todos os participantes se beneficiem com o que está sendo proposto, não sendo tecidos critérios de exclusão, ou de incompatibilidade, ou de inferioridade e superioridade de certos corpos e movimentos em relação a outros. Sem contar no fato de que, está sendo proposto por alguém que viveu/vive situações de subjugação e que resiste, reexiste e inventa possibilidades “outras” de diálogo intercultural, de modo atento ao que se quer ou não hibridizar, tendo o desejo de compartilhar esse seu fazer com outros em situação semelhante.

Quando essas pessoas se juntam com o objetivo de aprender determinados passos de dança, é comum comparar o movimento de cada uma com o do professor, ou com algo que defina o certo e o errado naquele fazer. Mas quando todas essas pessoas se juntam com o objetivo de aprender determinados passos de dança percebendo que sua perna não tem grandes extensões de movimento, ou sua coluna é retificada ou mesmo que só é preciso escutar a música, aquilo que provavelmente separaria cada participante em “caixinhas diferentes” e abriria um grande campo para o ensino verticalizado, dá espaço para o entendimento da singularidade por meio da sensação de movimento no corpo que unifica a turma, e que faz perceber que esta mesma sensação produzida aqui em Fortaleza, pode já ter sido sentida do outro lado do planeta, em momentos em que um movimento parecido com aquele foi proposto.

Um outro elemento constante em minhas/nossas aulas de danças africanas ancestrais é a conexão com a música, que é tocada ao vivo. A conexão que me refiro aqui diz respeito ao diálogo entre o corpo que dança e o corpo que toca. Não uma servidão do corpo dançante em relação à uma música em regime de escravidão, mas uma conversa entre as notas tocadas na música com as acentuações corporais que podem aparecer em termos de movimento dançado.

Não é nada novo afirmar que, numa perspectiva afro referenciada, a música, o gesto e a dança são formas de comunicação tanto quanto a voz falada e

textualizada, porém:

Onde a música é pensada como emblemática e constitutiva da diferença racial em lugar de apenas associada a esta, como a música é utilizada para especificar questões gerais pertinentes ao problema da autenticidade racial e à consequente auto identidade do grupo étnico? Pensar sobre música – uma forma não figurativa, não conceitual – evoca aspectos de subjetividade corporificada que não são redutíveis ao cognitivo e ao ético. Essas questões também são úteis na tentativa de situar com precisão os componentes estéticos distintos na comunicação negra (GILROY, 2001, p. 163).

Eu opto cada vez mais por enegrecer as minhas/nossas aulas, quer seja pela história da dança ensinada, quer seja pela mudança da música no exercício proposto, quer seja pelas metáforas e imagens que utilizo em sala de aula, quer seja pelo fato de eu, pessoa negra, estar numa posição de condução que na maioria das vezes são atribuídas a pessoas brancas.

A principal característica formal das tradições musicais ainda é a antifonia (chamado e resposta), vista como uma ponte para outros modos de expressão cultural, fornecendo, juntamente com a improvisação, montagem e dramaturgia, as chaves hermenêuticas para o sortimento completo de práticas artísticas negras. As relações dialógicas intensas e muitas vezes amargas que incorporam o movimento das artes negras “oferecem um pequeno lembrete de que há um momento democrático, comunitário, sacralizado no uso das antífonas que simboliza e antecipa (mas não garante) relações sociais novas, de não dominação” (GILROY, 2001, p. 166).

Uma vez que a música ancestral africana é composta de polirritmias, e que a música afrodiaspórica carrega consigo também essa qualidade, a dança surge como uma materialidade desse movimento polirrítmico ancestral. Interessa-me enquanto criador, seja na cena ou seja na sala de aula, esse diálogo entre o corpo que dança e o corpo que toca. A partir dela eu crio uma conexão corporal, que se transforma em exercícios/passos de dança, que por sua vez vão sendo executados repetidas vezes até que o meu corpo deixe de ser a referência maior e dê possibilidade para que cada participante seja a sua própria referência de corpo também.

Faz sentido para mim que, ao final de cada aula, a turma se sente e comece a conversar sobre o que foi produzido do/no/com/para o corpo nessa ocasião. Minha primeira pergunta quando nos sentamos em círculo para conversar é: “como está o nosso corpo agora? Como nós estamos?”

Com essas perguntas, num primeiro momento, me interessa saber do fisiológico mesmo. De que alterações físicas e energéticas o corpo acessou ao longo da aula, e de como que cada participante da turma pode falar disso, do corpo, no corpo, com o corpo, a despeito de falar sobre o corpo, como acontece na maioria das vezes. Começa com um “o meu corpo está todo tremendo”, ou “eu estou muito cansado, porém tenho a sensação que poderia continuar dançando por mais tempo”. A fisicalidade explorada nas aulas que conduzo geralmente tende a extrapolar limites corporais, apontando limites mais alargados que os participantes não conheciam, na maioria das vezes. Ela se mostra desde o primeiro exercício de aquecimento e vai exigindo gradativamente mais segurança, agilidade, atenção e empenho sem deixar de ter um caráter descontraído, apesar do rigor com que eu trato a dança, o corpo, a aula de dança.

Cada participante é convocado a refletir a todo momento tendo o seu corpo como referência maior. Isso gera o rigor que necessito em sala, mas também gera a sensação de que cada participante está dando o seu melhor e fazendo o que o corpo pode fazer naquele dia – com o auxílio da minha voz repetindo ao longo da aula que importa mais o movimento ser “curtido” do que ser desesperado – no sentido de que ao executar passos que muitas vezes seguem direções diferentes e temporalidades diferentes simultaneamente, é muito comum os participantes se sentirem abarrotados de informações novas para assimilarem corporalmente. Uma vez em que alguém não consegue urdir essa autorreferência, eu e o restante da turma intervimos no processo como ajuda e fortalecimento dessa rede de tecitura de referências em/com/na/para a dança.

3. Considerações finais

Parece-me que o processo de ensino/aprendizagem em danças africanas ancestrais é um potencializador de cinestesia, de processos de subjetivação, invenção, presentificação, sensibilização e consciência de si.

Abordamos relações entre corpo, espaço e ancestralidade na experiência negra que se constitui de processos do (re)conhecimento cultural e identitário. No Programa de Danças Africanas Ancestrais, identidades, pensamentos e práticas articulam-se, não sem conflitos, para reinventar uma corporeidade perdida nas referências, nas práticas, na vida e na morte envolvidas no nosso processo de

colonização. Tal metodologia aposta no ensino/aprendizagem de passos de danças ancestrais como ativadores de memórias que se tornam corpo, intensidade e modos de expressão, de forma a presentificar o corpo/dança negro temporalizado e territorializado no aqui e agora. É difícil escrever em notação musical, é mais difícil ainda separar corpo e religiosidade, uma vez em que nossos antepassados e mesmo nossos irmãos africanos na atualidade não entendem esses separatismos. Corporeificar essa ancestralidade requer muito mais que apenas teorias e sentimento, tem a ver com encontrar em nossos corpos um estado de alteridade que só será possível pelo estranhamento daquilo que foi dito como primitivo e abortado da nossa carne. E assim aprendemos que, ouvindo e reagindo, o nosso corpo produz sensações ao se jogar no tempo/espaço de uma melodia entoada por vários ritmos ao mesmo tempo. O que para mim é uma forma muito Africana de aprendizagem.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

DALTRO, E. P. B. **Corporrelacionalidades e coletivo na composição e aprendizagem inventivas em dança**. 2014. 246 f. Tese (Doutorado em Arte) - Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Arte, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

GILROY, P. **O Atlântico Negro**. Modernidade e dupla consciência. São Paulo, Rio de Janeiro, 34. Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MAMA, A. Será ético estudar a África? Considerações preliminares sobre pesquisa acadêmica e liberdade. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. Lisboa, Portugal: Editora Antígona, 2014.

MUNANGA, K. **Negritude: Usos e Sentidos**. São Paulo: Ed. Ática, 1988.

OLIVEIRA, E. D. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 18, p. 28-47, mai./out., 2012.

OLIVEIRA JUNIOR, A. N. A invisibilidade imposta e a estratégia da Invisibilização entre negros e índios: Uma comparação. *In: Brasil: Um país de negros?* 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 1999.

PETTIT, S. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores. Fortaleza: EdUECE, 2015.

SIMONDON, G. **L'individuation psychique et collective**. Paris: Aubier, 1989.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. *In: Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In: Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*, 2009.

Francisco Rubéns Lopes dos Santos (IFCE)
E-mail: lopes.rubens67@aluno.ifce.edu.br

É mestrando no PPGArtes do IFCE na linha de Ensino de Artes. É professor dos cursos técnicos em dança (Escola Porto Iracema e Centro Cultural Bom Jardim) e do curso de iniciação à dança contemporânea. Coordena o projeto de extensão em Danças Africanas Ancestrais. É membro do grupo de pesquisa Coletivo Areia (UFC), do NEABI – Campus Fortaleza (IFCE) e colunista no Portal MUD.

Mônica Braga Marçal Domine (IFCE)
E-mail: mbragamarc@l@gmail.com

Doutora e mestra em Théâtre et Arts du Spectacle pela Université Paris III – Sorbone Nouvelle. Mestrado em Sciences et Techniques du Corps pelo Institut Supérieur de Reeducation Psychomotrice et de Relaxation Psychosoma. Graduada em Educação Física pela Universidade de Fortaleza. Professora aposentada, pesquisadora e colaboradora do Mestrado Profissional em Artes no IFCE.

Liliana de Matos Oliveira (IFCE)
E-mail: Liliana.matos@ifce.edu.br

Mestra em Artes Cênicas pela UFBA. Graduada em Artes Cênicas com Licenciatura em Teatro pela UFBA. Professora e coordenadora do curso de Licenciatura em Teatro no IFCE. Membro fundadora do Grupo Alvenaria de Teatro. Técnica em dança pela FUNCEB.

1280

O Balé de Arte Negra da Umes: arte, dança e teatro da resistência

José Roberto Lima Santos (UNESP)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: O presente artigo tem por objetivo trazer à luz, a existência do trabalho desenvolvido pelo BAN UMES – (Balé de Arte Negra da UMES), que atuou no período de 2000 a 2004 na cidade de São Paulo. Partimos da hipótese que um corpo de baile que se baseou em temáticas negras africanas e diaspóricas em seu repertório de produção artística, deixou uma contribuição relevante para a dança afro-brasileira e para o teatro negro, reforçando o legado deixado pelos seus antecessores que abriram possibilidades para a valorização da dança negra contemporânea em terras paulistanas. E ainda, a descoberta de artistas pretos e afrodescendentes que passaram a ocupar um lugar na cena artística brasileira contribuindo para possível equiparação em prol das epistemes pretas no meio artístico e intelectual paulistano.

Palavras-chave: DANÇA NEGRA. BALÉ UMES. ARTE NEGRA. DANÇA AFRO-BRASILEIRA. DANÇA AFRO CONTEMPORÂNEA.

Abstract: This article aims to bring to light the existence of the work developed by BAN UMES - (Ballet of Black Art of UMES), which acted from 2000 to 2004 in the city of São Paulo. We start from the hypothesis that a corps de ballet that was based on black African and diasporic themes in its artistic production repertoire, left a relevant contribution to Afro-Brazilian dance and black theater, reinforcing the legacy left by its predecessors who opened up possibilities for the appreciation of contemporary black dance in São Paulo. And yet, the discovery of black and Afro-descendant artists who came to occupy a place in the Brazilian art scene, contributing to a possible equalization in favor of black epistemes in the artistic and intellectual milieu of São Paulo.

Keywords: BLACK DANCE. BALLET UMES. BLACK ART. AFRO-BRAZILIAN DANCE. AFRO CONTEMPORARY DANCE.

1. Introdução

Neste trabalho, proponho resgatar a memória de minha participação ativa como artista e dançarino no BAN - Balé de Arte Negra da Umes entre 2000 e 2004, através do rigoroso processo de seleção, que formou um corpo de baile diversificado com 18 dançarinos/as e demais artistas envolvidos no projeto. Em meu percurso artístico e de estudos em pós graduação em artes cênicas, ao me deparar com várias dissertações e teses sobre dança afro-brasileira contemporânea em São

1281

desenvolvendo o diálogo entre a dança clássica, dança moderna e dança afro. E mais a frente, torna-se uma aliada do TEN – Teatro Experimental do Negro (1944-1961) de Abdias do Nascimento (1914-2011) na década de 40. E em seus desdobramentos e experiências vividas, Baptista aliou as técnicas adquiridas em percurso profissional, as danças de candomblé que foram inseridas no contexto da dança negra, passando a ser conhecida como dança afro-brasileira.



Fig. 1 e Fig. 2. Os escravizados em A Fuga do Tio Ajayi – BAN UMES Foto: Gal Oppido, 2000. Arquivo CPC UMES

Para todos verem: Do lado esquerdo da tela temos a fotografia com 1 dançarino e 3 dançarinas vestidos de trajes afro-brasileiros coloridos, sentados ao chão e com utensílios usados nas plantações de cana-de-açúcar e café. Usam faixas e turbantes amarrados na cabeça. Ao fundo há 3 músicos sentados em cadeiras com seus instrumentos musicais – os atabaques. A cena apresentada ocupa o espaço cênico do teatro Denoy de Oliveira. A direita temos uma outra dançarina com traje tradicional afro-brasileiro colorido inspirado nas vestes das rainhas africanas da Nigéria. A dançarina está sorridente, em posição frontal com os braços alongados para baixo.

Mercedes Baptista (1921-2014) foi a primeira bailarina negra com técnica clássica a se interessar pelas danças de terreiro. Inspirada nas gestualidades performáticas dos adeptos e orixás do candomblé pesquisou movimentos, as reverberações corporais e suas expressividades no terreiro de candomblé de Joãozinho da Gomeia (1914-1971), situado na Baixada Fluminense, em Duque de Caxias. A partir dessas gestualidades e danças de caráter religioso, transformou-as em partituras coreográficas e utilizou-as em montagem de espetáculos que

contribuíram para a valorização da dança negra, que até então, era vista como algo exótico, tribal, marginal ou coisa de preto.

Em contrapartida, na Bahia, o movimento das danças afro-brasileiras e populares estavam em ebulição, através de muitos pensadores e artistas da dança que tinham o interesse em trazer à cena, as danças pretas e seus resquícios assentados na diáspora, indo além do contexto religioso, embora fonte de inspiração para os movimentos e coreografias pautadas nas epistemes africanas presentes na diáspora desde o século XV.

A dança teatro começa dar passos mais altos no Brasil, uma vez que o diálogo entre linguagens já está sendo investigado na Europa, em particular por Pina Bausch (1940-2009) na Alemanha no seu *Wuppertaler Tanztheater*³. E ainda, por Eugênio Barba (1936-), fundador do *Odin Teatret*, em Holstebro/Dinamarca, que constantemente vem ao Brasil investigar as danças de terreiro e populares, a fim de entender o que se apresenta em caráter de performance cênica para que possa ser aplicado na arte secreta do ator, convidando o dançarino Augusto Omolú (1962-2013) a fazer parte de sua trupe⁴, que desenvolvia desde a década de 70 o estudo de decodificação da dramaturgia da dança dos orixás para o palco.

Em meio a cena artística e intelectual soteropolitana, surge o africano Clyde Morgan⁵, que chega ao Brasil na década de 70 e antes de Salvador desembarca no Rio de Janeiro para saber mais sobre o tão falado carnaval carioca. Foi na Cidade Maravilhosa que visitou pela primeira vez um terreiro, levado por Mercedes Baptista. Clyde percebeu a força do candomblé na formação cultural e artística dos negros brasileiros. Em caráter de investigação, Morgan alia aos seus

³ Para mais informações consultar: FERNANDES, C. **Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro:** repetição e transformação, Editora Annablume, São Paulo, 2007.

⁴ Para mais informações consultar: <https://teatrojornal.com.br/2013/06/odin-danca-dos-orixas-por-augusto-omolu/>. Acesso em: 19 jul. 2022.

⁵ Nasceu nos Estados Unidos / Ohio / Cincinnati. O interesse em se debruçar nos estudos das artes e religiões de África se deu a partir do ingresso na universidade. Como parte de uma geração nascida nos anos 1940, Clyde Morgan se beneficiou de uma aproximação entre a academia e os países de África, especialmente os anglófonos, de onde emigrou muitas pessoas. Na Casa Karamu Theater iniciou a sua formação em dança, vindo a ser graduado pela Cleveland State University. Fez cursos aperfeiçoamento na Bennington College e com os mestres da dança americana Merce Cunningham, Dança New Group, Robert Joffrey, Sanasardo Paulo e o Ballet Russe de Monte Carlo Studios. Tendo como mestres José Limon e Babatunde Olatunji, Clyde Morgan criou ao lado de Carla Maxwell seu próprio grupo de dança, o New York Duo, com o qual visitou dançando e pesquisando a música e dança dos países da África Ocidental e Oriental. Lá teve a chance de transitar de Norte a Sul/Leste e Oeste, o que contribuiu para o aumento de seu conhecimento acerca da dança e da religiosidade dos povos africanos. Para mais informações consultar: <https://www.hypeness.com.br/2018/05/clyde-morgan-o-filho-de-gandhi-que-nasceu-nos-eua-mas-aprendeu-tudo-na-bahia/>. Acesso em 18 jul. 2022.

conhecimentos artísticos já adquiridos a dança dos orixás e passa a pesquisar os movimentos apresentados pelos corpos pretos herdeiros da diáspora. Em 1971 a Bahia entra na sua vida por intermédio de um convite para lecionar e dirigir um grupo da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, em Salvador, cidade que permaneceu como residente fixo até 1980. Ao formar diversos bailarinos e bailarinas, alguns deles participaram de viagens internacionais com Clyde Morgan, dentre eles Firmino Pitanga, que mais a frente viria se tornar seu discípulo e dar continuidade em seu legado na cidade de São Paulo.

Firmino Pitanga⁶, bailarino e coreógrafo licenciado pela UFBA – (Universidade Federal da Bahia), iniciou seus trabalhos na cidade da garoa, em 1981, porém, em 1983, realizou a fundação da Cia. de Dança Negra Contemporânea Batá Kotô, que tomou forma robusta e passou a ser reconhecida, alcançando maior repercussão, a partir de 1990. O baiano Firmino Pitanga, oriundo de Itabuna, já se reconhecendo como discípulo de Clyde Morgan começa a desenvolver seu trabalho em dança afro-brasileira contemporânea pela cidade da garoa. E com isso, funda a Cia Batá-Kotô. O pesquisador Fernando Camargo Ferraz em *O fazer saber das danças afro* (2012), afirma que Firmino Pitanga em

seu trabalho de criação coreográfica privilegia outras informações e abordagens, como a capoeira, a dança moderna e contemporânea. Há em sua trajetória diversas peculiaridades fundamentais para entendermos sua posição na história da “dança afro” brasileira. Uma delas se encontra em sua formação como capoeirista (FERRAZ, 2012, p. 249).

O bailarino e coreógrafo Pitanga em entrevista à Folha da Tarde (1995)⁷, menciona que o corpo de baile se propunha a ter um perfil multi-racial, propondo um diálogo dinâmico com a pluralidade dos corpos afro-brasileiros. Com isso, aliou a sua técnica apreendida em diálogo com Morgan na UFBA, baseada nas referências das danças da Serra Leoa e de técnicas de sua autoria, intitulado-a de dança negra

⁶ Coreógrafo, licenciado em Dança pela Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Durante mais de 30 anos realiza estudos sobre a dança negra na África e no Brasil, tornando-se um dos precursores da dança negra contemporânea em São Paulo. Integrou o grupo de dança contemporânea da UFBA, sob direção de Clyde Morgan, apresentando-se no II FESTAC - Festival Mundial de Artes e Cultura Negro Africana, realizado em 1977 em Lagos, Nigéria. Nesta mesma época dirigiu o programa Axé Se Liga Brasil, da TV Band. Fundou o Grupo Bata-Kotô e a Companhia Balé de Arte Negra, da Umes. Em 2005 e 2006 tornou-se professor da UFBA – no Departamento de Técnicas Corporais, atuando como docente no estudo do corpo com ênfase em cultura afro-brasileira. Desde 2010 é diretor da Cia Treme Terra, coreografando os espetáculos Terreiro Urbano; Pele Negra, Máscaras Brancas e Anonimato - Oriki's Aos Mitos Pessoais Desaparecidos. Realizou a direção do documentário "Danças Negras".

⁷ Para mais informações consultar:

https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/3/26/revista_da_folha/17.html. Acesso em: 30 mar. 2022.

contemporânea. E ainda, Firmino Pitanga, fazia alguns outros trabalhos paralelos como coreógrafo, juntamente com Yaskara Manzini⁸, pois haviam se conhecido entre 1982/1986. Manzinni, nesse momento, dirigia a Cia Tietê Experimental de Dança. Devido a finalização da Cia Batá Kotô, Firmino, já conhecido como Mestre Pitanga, em 1997, começa a vislumbrar um novo projeto: o BAN - Balé de Arte Negra Umes.

Segundo relatos contidos nos arquivos do CPC UMES (2000), Mestre Pitanga juntamente com sua equipe, apresentou um projeto para a realização de uma oficina de dança afro, visando a criação da Cia de dança da Umes. Não se tratava de um projeto simples, pois o curso de dança afro contemporânea, se prolongava por mais de seis meses, com aulas diárias e havia a necessidade de remunerar todos os envolvidos e demais profissionais que fariam parte do inusitado projeto, inclusive os dançarinos.

Uma vez que o projeto exigia dedicação diária e intensiva, era necessário condições financeiras que pudessem contribuir para a permanência e presença dos profissionais. O CPC UMES, passou a buscar patrocínio que teve a duração de 2 anos. Em dezembro de 1999, O Banco Banespa aprovou o projeto e passou a ser o parceiro/ patrocinador da criação de cia. de dança. E com isso, após a captação de recursos financeiros, houve um planejamento e divulgação em vários meios de comunicação de jornais locais e revistas, como por exemplo, A Revista da Hora, Jornal CPC Umes e o Centro de Cultura da Umes. A notícia se espalhou pelos quatro cantos da cidade e foi um verdadeiro alvoroço, pois a quantidade de interessados foi além do esperado. Ao todo foram mais de duzentos inscritos, que passaram pelo critério de seleção prática, teórica e entrevistas com os organizadores. Somente 18 dançarinos foram selecionados, uma vez que a proposta visava aproveitar o repertório corporal e experiências vividas em danças populares,

⁸ Yaskara Manzini é artista da dança atuando como professora, pesquisadora, criadora, crítica e curadora na área. É professora titular do componente de História, Análise e Crítica da Dança no curso técnico de Dança e Planejamento e Desenvolvimento de Pesquisa para TCC nos Curso Técnicos em Teatro e Dança na Escola Técnica de Artes do Estado de São Paulo - Centro Paula Souza. Leciona História na Dança na Escola de Dança do Theatro Municipal de São Paulo. Foi coordenadora artístico-pedagógica do projeto Transversalidades Poéticas no Centro de Referência da Dança da Cidade de São Paulo, entre 2019 e 2021. Como pesquisadora, concentra-se na performance afro-brasileira, traçando uma ponte entre a complexidade da estética religiosa da tradição orixás, os desfiles das escolas de samba e a dança cênica contemporânea, pertencendo aos grupos de pesquisa Grupo Terreiro de Investigações Cênicas - UNESP e Núcleo das Performances Afro-ameríndias da UNIRIO.

dança afro, dança dos orixás, dança moderna, dança contemporânea, balé clássico, capoeira e dramaturgia teatral.

Uma das características do trabalho e do elenco era a pluralidade e diversidade de corpos miscigenados que já apontava para tensões sociais contemporâneas no que se refere ao racismo, preconceito e invisibilidades pretas na diáspora. O balé passou a ter um aspecto político em sua atuação, mas com um olhar voltado para a valorização da dança preta e do teatro preto a partir da adesão do público estudantil e em geral. Havia um olhar metodológico/pedagógico em sua abordagem e atuação cênica. Uma vez proposto um curso de dança afro-contemporânea, se propunha também formar artistas e arte-educadores em dança para além de suas aptidões adquiridas no percurso vivido. E com isso, desencadear reflexões dos sentidos, significados e significantes de se trabalhar com esse tema. Não podemos deixar de mencionar, que nesse período, ainda não havia sido sancionada a lei 10.639⁹, que sugeria as diretrizes e bases da educação para a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA". Essa lei foi sancionada em 2003, na gestão do Sr. Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

2. O Balé de Arte Negra da Umes

O Balé de Arte Negra da UMES (União Municipal dos Estudantes Secundaristas), com sede no Teatro Denoy de Oliveira, em São Paulo, no bairro do Bixiga, na Bela Vista, nasceu e estreou no dia 14 de setembro de 2000 e muito bem alicerçado, com direção teatral de Celso Terra, direção musical de Ito Alves e Francisco Magary, figurinos e adereços de Edson Gregório, direção de Mestre Pitanga com assistência de direção de Yáskara Manzini (ambos: Mestre Pitanga e Yaskara Manzini foram responsáveis por todo o trabalho coreográfico aliado às encenações).

⁹ Para mais informações consultar:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alter%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 18 jul. 2022.

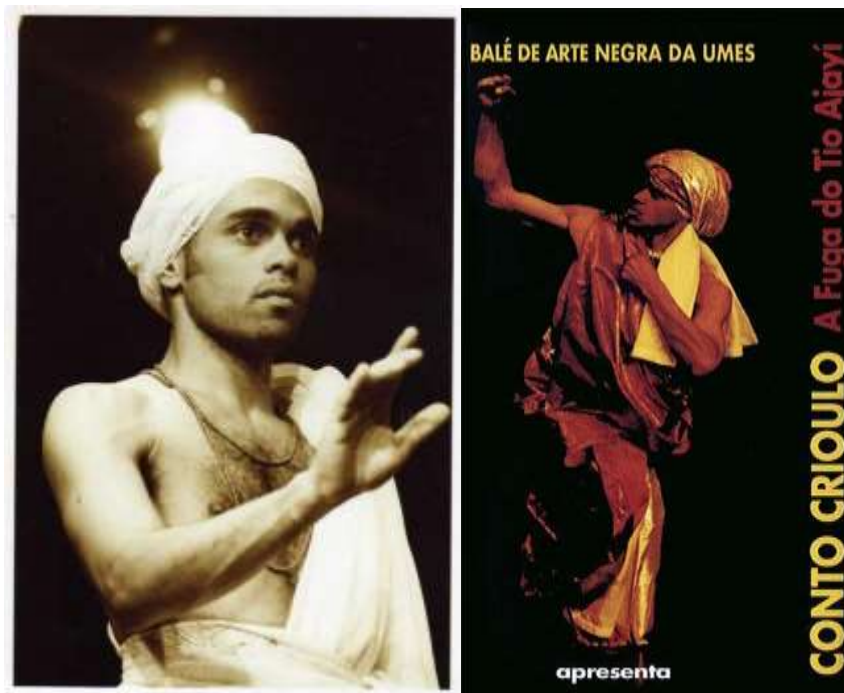


Fig. 3 (esquerda) Oxalá e **Fig. 4** (direita) Xangô. Foto: Gal Oppido, 2000. Arquivo CPC UMES

Para todos verem: A esquerda a fotografia demonstra a divindade iyorùbá Oxalá representada pelo dançarino intérprete que está vestido com tecidos brancos amarrados ao corpo, de perfil e com a mão direita semi levantada. Usa um colar marrom no pescoço. A imagem que está à direita é a representação do orixá Xangô no folder de divulgação do espetáculo. O dançarino está com o rosto em perfil, fazendo uma pose que deixa exposto seus músculos. Sua indumentária é feita de tecidos amarrados ao corpo nas cores vermelho, branco e prata. Na posição horizontal temos o título do corpo de baile e na posição vertical o título do primeiro espetáculo da companhia.

A montagem do espetáculo e das coreografias tinha como referencial o Conto crioulo: A fuga do tio Ajhayí de Mestre Didi (1976) e contou com a atuação dos seguintes dançarinos e dançarinas: Ana Elisa Mona, a cubana Cristina Moré Farias, Fabiana Aguiar, Fabiana Magalhães, Kelly Oliveira, Luciano Farias, Mabel Assis (in memoriam), Leandra Leal, Magê Blanques, Orlando Oxy's, Priscila Teixeira, Soraia Teixeira, Rebeca Braia, Rosemary Barros, Simone Silva, Sirlene Oliveira, Roberto Santos entre outros. Os dançarinos tinham múltiplos papéis a serem desempenhados durante a duração do espetáculo de 1h15 min. No dia da estreia foram necessárias duas sessões de apresentação. Exponentes da dança e simpatizantes do tema aguardavam ansiosamente a ocupação do teatro Denoy de Oliveira, que tinha a capacidade máxima de 250 pessoas sentadas. Foi necessário acomodar mais 50 pessoas que alvoçadas aguardavam do lado de fora, tamanha repercussão que a estreia havia tomado.



Fig. 5. Oxóssi e o Clã dos Odés. Foto: Gal Oppido, 2000. Arquivo CPC UMES

Para todos verem: 1 dançarino e 4 dançarinas estão trajados com trajes que representam os caçadores africanos nos tons verde, amarelo e branco. A calça é estampada com figuras geométricas. O casaco na cor verde é de tecido de pelúcia com adornos de penas de rabo de galo naturais nas cores azul e verde no corpo das bailarinas. A posição dos braços é próxima ao peito, do lado do coração. No corpo do dançarino há 3 faixas que estão amarradas aos tórax e cintura. Na cabeça usam um adereço feito de pelúcia e penas de rabo de galo azul e verde. Ao fundo há 5 músicos com seus instrumentos musicais que fazem a percussão. O fundo do palco é azul e o chão é na cor preto e de madeira. Todos estão descalços/sem sapatos.

Os trabalhos do Balé de Arte Negra da Umes foram se expandindo, havendo apresentações para escolas de ensino básico, instituições acadêmicas, rede Sesc, Programa Hebe Camargo com o cantor angolano Dom Kikas no SBT, convites para eventos corporativos e festividades da Semana da Consciência Negra por toda grande São Paulo. E ainda, para o lançamento de revistas especializadas no segmento, como por exemplo: A Revista Afro Magazine do Centro Cultural Africano de 2001. Uma das apresentações importantes do Balé de Arte Negra da Umes foi no Teatro Municipal de São Paulo, no evento da CNAB (Congresso Nacional Brasileiro), no Show da Consciência Negra no ano 2000 com a presença de Martinho da Vila. No meio do percurso de atuação do BAN UMES, a cantora Duda Ribeiro passou a fazer parte da Cia, colaborando para a qualidade vocal dos dançarinos e atuando juntamente com eles. O espetáculo era com músicas e percussão ao vivo.

No decorrer das atividades diárias do balé, foi criado um segundo repertório, intitulado: A revolta dos Malês¹⁰: uma ópera negra que estreou em 21 de novembro de 2001, com o apoio do FNC – Fundo Nacional de Cultura e CPC UMES. A segunda montagem do Balé de Arte Negra da UMES partiu da pesquisa histórica realizada pelo ator e antropólogo Antônio Godi, sobre a rebelião de 1835, na cidade de Salvador. Nessa montagem, houve o acréscimo de mais outros bailarinos (alguns deles vindos da Bahia para participar da montagem), direção musical de Mestre Dinho e músicos eruditos para compor a trama e a equipe. E ainda, as presenças marcantes do ator e cantor Aldo Bueno e do Luiz Antônio Nascimento Cardoso, conhecido como Mestre Pinguim¹¹, exímio detentor das técnicas da capoeira, do maculelê e da dança afro. A notoriedade do Balé foi tomando forma e já estava a caminho da popularização, pois já era um sucesso.

As revistas Veja, a Vejinha e outras, anunciavam o espetáculo semanalmente, instigando o público local e estrangeiro a conhecer o trabalho do

¹⁰ A Revolta dos Malês, foi uma rebelião que aconteceu em 1835, na cidade de Salvador (BA), inspirada por escravos e libertos islâmicos – *haussás*, mandingas e outros grupos denominados genericamente de malês –, mas que contou também com ampla participação de negros de origem nagô, entre os quais Licutan, Dandara, Ahuna, Luiz Sanin, Manoel Calafate, os principais líderes da revolta. Na África, os nagôs não eram islamizados e se constituíam em ferrenhos adversários dos malês. Porém a situação comum de cativos, no Brasil, aproximou-os e irmanou-os em seu sonho de liberdade. O levante havia sido meticulosamente planejado e preparado para explodir num Domingo, 25 de janeiro. Neste dia, aos revoltosos de Salvador se somariam contingentes vindos do Recôncavo e de outras regiões da Bahia, questão considerada fundamental pelos líderes da revolta para que eles pudessem assumir o controle da cidade. Mas um incidente acabou precipitando a sua deflagração para o dia anterior, 24 de janeiro, impedindo que essa junção de forças pudesse ser efetuada. Os ciúmes de Sabina, em relação ao “pai de seus filhos”, Vitério Sule, que freqüentemente desaparecia para conspirar, levaram-na a crer que ele a estava abandonando por outra mulher. Inadvertidamente, Sabina acabou por colocar a polícia no encalço de Sule. E, no dia 24 de janeiro, um destacamento de milicianos surpreendeu-o numa reunião em que todo o comando da rebelião estava presente ultimando os preparativos. Frente à opção de serem presos e desarticulados, os revoltosos preferiram a luta. O levante começou ali. A guarnição policial foi vencida, mas a rebelião perdera o efeito surpresa e a possibilidade de contar com reforços no momento decisivo de sua deflagração. Após intensos combates, a Revolta dos Malês foi finalmente sufocada, no dia 25 de janeiro. Os inquéritos policiais da época arrolaram centenas de pessoas, entre os participantes do levante. Luiz Gama (1830-1882), poeta negro, advogado, o mais combativo e expressivo dos abolicionistas de São Paulo, contava que sua mãe, Luiza Mahin, a quem dedicou inúmeros e belos poemas, participara ativamente da Revolta dos Malês. Porém, por mais obstinados que tenham sido os esforços do poeta, ao longo de sua vida, e dos pesquisadores que o sucederam nessa busca para localizar registros sobre o paradeiro e a existência de Luiza Mahin, nenhum êxito foi obtido, o que não impediu que Luiza se fizesse lenda. Para mais informações consultar: <https://umes.org.br/index.php/danca>. Acesso em: 31 mar. 2022.

¹¹ Conhecido como Contramestre Pinguim, Luiz Antonio Nascimento Cardoso é natural do estado da Bahia, cidade de Salvador, onde teve seus primeiros contatos com diferentes manifestações culturais afro-brasileiras. Em São Paulo, foi aluno de capoeira de Mestre Pato e é formado contramestre de capoeira angola por Mestre Gato Preto, Berimbau de Ouro da Bahia. É fundador do Grupo de Capoeira Angola de Guerreiros de Senzala e diretor artístico do Núcleo de Artes Afro-Brasileiras, onde conduz as aulas de capoeira angola, dança afro e percussão, e ainda, dirige espetáculos e apresentações artísticas. Para mais informações, consultar: <https://sites.usp.br/nucleoartesafrabrasileiras/mestres/>. Acesso em: 09 out. 2022.

grupo. Durante a existência do Balé de Arte Negra Umes, todos os envolvidos realizavam uma força tarefa para que a Cia se tornasse conhecida. Por estar numa região privilegiada, tal como o Bixiga, que transbordava arte e boemia, os dançarinos espalharam anúncios pelos estabelecimentos comerciais, hotéis e espaços culturais para que o público se tornasse cativo. Foi uma empreitada viva e dinâmica que rendeu ótimos resultados.



Fig. 6 e Fig. 7. A Revolta dos Malês – (dançarinos e o ator Aldo Bueno). Foto: Gal Oppido, 2001. Arquivo CPC UMES

Para todos verem: Do lado esquerdo e acima, temos uma dançarina com uma indumentária afro-brasileira feita com palha da costa. Os adereços da cintura são de palha nas cores preto, vermelho e amarelo. Um tecido estampado amarrado na região do tórax cobre os seios da bailarina. O registro fotográfico foi feito no momento que saltou no ar. Abaixo, do mesmo lado, temos um casal de dançarinos negros com trajes brancos com bordados de Richelieu. O dançarino está sem camisa como tórax a mostra. No meio do conjunto das imagens temos o ator Aldo Bueno numa cena dramática de olhos fechados, com os braços semidobrados e punhos fechados. Ele usa turbante e seu traje é branco. A camisa está semiaberta e seu rosto está em posição de perfil levemente levantado para cima. Do lado direito, a imagem demonstra o grupo de 4 dançarinas e 1 dançarino vestidos com indumentárias afro-brasileiras igual da primeira imagem à esquerda com os mesmos adereços. A cena demonstra o ritual da dança ancestral dos povos africanos da Serra Leoa.

Devido à falta de incentivo financeiro e patrocínio, o balé persistiu por mais um tempo, mas não resistiu, encerrando suas atividades no CPC UMES em 2003. O dispêndio para manter a Cia. e os profissionais era alto e não havia como dar continuidade. E com isso, a cia foi extinta, mas ciente que seu trabalho, embora de pouca duração, deixou um legado para ser continuado e jamais esquecido, tanto

outra, e é mencionado em pesquisas acadêmicas, artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Muitos dos profissionais em dança, teatro e música que fizeram parte do BAN - Balé de Arte Negra da UMES continuaram seus trabalhos ocupando áreas da arte educação, da dança, das artes cênicas e ingressaram em faculdades e universidades, realizando pesquisas acadêmicas no campo das artes e áreas correlatas. Destaco aqui: Luciano Farias, Soraia Teixeira, Roberto Santos, Orlando Oxxy's, Sirlene Silva e Rebeca Braia. Muitos da equipe de criação e formação do Balé UMES ainda atuam em outras áreas como por exemplo: Yaskara Manzinni, além de pesquisadora e pós doutoranda nas artes, é coreógrafa de comissão de frente no carnaval paulistano, Leandra Silva (Elenira Onijá) tornou-se dirigente e intérprete criadora em vários trabalhos em dança afro-brasileira, Mestre Pitanga é atualmente coreógrafo da Cia Treme Terra e Ito Alves, faz parte do elenco de músicos do Teatro Oficina de Zé Celso Martinez.

3. Os Trajes de cena e indumentárias dos orixás – diálogos, referências e produção coletiva

Durante o processo de execução dos figurinos do BAN – Balé de Arte Negra da UMES, o figurinista e designer Edson Gregório solicitou o apoio de alguns dançarinos, a fim de preservar a qualidade do material que estava em processo de execução, e ainda, para que houvesse o auxílio coletivo no momento de realizar as amarrações, trocas de figurino e a organização dos adereços. Foram mais de 100 peças produzidas para o primeiro repertório do corpo de baile. Os trajes de cena dos personagens eram baseados em referências etnográficas, catálogos de obras de arte, pinturas, aquarelas e fotografias dos séculos XVIII e XIX. Além de dançarino da Cia, acabei me tornando um de seus assistentes, devido ao meu interesse pelo tema. Fui aprendendo com ele os significados e sentidos dos trajes de cena e das indumentárias dos *orixás*¹². Os figurinos, trajes de cena e indumentárias realmente contavam histórias.

¹² A forma como eram construídos os trajes dos orixás, no teatro, espelhava-se na construção das vestes de terreiros. Todavia, para além dos aspectos formais dos trajes, que seguiam de perto os da religião, devem ser notadas diferenças importantes entre o contexto religioso e o artístico. Uma dessas diferenças é o uso dos arquétipos das divindades veneráveis. Oxum, por exemplo, ao invés de estar vestida do modo tradicional religioso, tinha partes do corpo pintadas à mão, simbolizando

Além dos personagens presentes na trama do Conto Crioulo de Mestre Didi, havia a presença de algumas divindades veneráveis do candomblé de ketu: Exú, Oxalá, Oxóssi, Xangô, Oyá e Oxum. Os trajes de cena eram inspirados nas indumentárias tradicionais e nos arquétipos das deidades, porém, com uma autoria e personalidade que valorizava os corpos e as coreografias de cada uma das divindades. Não eram cópias, mas sim, figurinos que tinham fontes referenciais de inspiração e teor criativo a partir do olhar do figurinista.



Fig. 8. Bailarinos e figurinos no folder de divulgação do segundo repertório. Foto: Gal Oppido, 2001. Arquivo CPC UMES

Para todos verem: A imagem apresenta 12 dançarinos entre homens e mulheres vestidos com trajes de negros na condição de escravizados do séc. XVIII/XIX que ocupavam o espaço urbano realizando atividades e ofícios. Eram vendedores ambulantes, quituteiras, carregadores de liteiras (cadeiras móveis) e mulçumanos. Há ainda, do lado direito da imagem, uma dançarina representando a aristocracia colonial da época com vestido longo estampado com flores, usando um chapéu e um leque para se refrescar do calor.

A gama de materiais divididos entre tecidos, aviamentos e peças de adorno, foram escolhidos de forma minuciosa e a dedo, uma vez que havia a necessidade de uma leitura clara e objetiva do contexto que a dança-teatro apresentava em seus pormenores e detalhes. O figurino deveria valorizar os corpos e os movimentos de dança, expressados pelas coreografias e módulos do espetáculo. Como referência etnográfica e bibliográfica tínhamos como materiais de

sua sensualidade, e por ser a deusa da fertilidade. Era apenas coberta com tecidos leves atados ao corpo, que simbolizavam a sua relação com as águas dos rios e cachoeiras.

apoio: o livro/catálogo *Iconografia dos Deuses Africanos no Candomblé da Bahia* de Carybé (1980)¹³, as obras de Jean-Baptiste Debret (1768 -1848) e de Johann Moritz Rugendas (1802 -1858).

Para a segunda montagem, foram utilizados como referências bibliográficas que traziam referências do contexto histórico a respeito da revolta dos Malês, onde nos reportamos para o século XVIII e para a localidade onde o levante aconteceu. E ainda, a obra de AVJS Godi, que na época era um dos especialistas sobre o tema. Alguns dos dançarinos foram a campo na Bahia, para ter um contato mais aproximado com o tema, visitaram os locais onde alguns dos personagens foram presos etc. Além das referências mencionadas no decorrer do texto, nos debruçamos nas fotografias e carte-de-visite de diversos fotógrafos viajantes do período: as obras de artistas viajantes dos séculos XVIII e XIX, a partir de pinturas, aquarelas e fotografias. Cito aqui o trabalho realizado por Júlio Braga e Pedro Corrêa do Lago (2017), *Debret e o Brasil, Obra completa*. E ainda, os trabalhos artísticos realizados Johann Moritz Rugendas (1802-1858) e por Carlos Julião (1740-1811), dispostos nos arquivos virtuais da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro¹⁴ e espaços culturais paulistas.

Considerações finais

A partir da aproximação com as danças de terreiros, manifestações populares, da dança clássica, moderna e contemporânea, os precursores apresentados, buscaram e ainda buscam estabelecer a relação entre ancestralidade, religiosidades, culturas africanas diversas, entre elas a nàgó iorubá, ampliando o discurso contra o exotismo, o preconceito, o racismo estrutural, e ainda, realizando trabalhos sociais, educativos, pedagógicos e artísticos. Levaram e ainda estão levando, para os palcos nacionais e internacionais, a grandiosidade de seus fazeres, inquietações e se afirmando como sujeitos das artes do corpo e da dança, mesmo havendo um processo de continuidades e descontinuidades. As relações

¹³ Esse livro/catálogo foi lançado em 1981, acompanhado de uma exposição no Pelourinho, em Salvador – BA, em comemoração aos 30 anos de dedicação do artista à pesquisa acadêmica e às artes visuais. Hector Júlio Páride Bernabó (1911-1997), de nome artístico Carybé, foi um pintor, gravador, desenhista, ilustrador, ceramista, escultor, muralista, pesquisador, historiador e jornalista argentino, naturalizado brasileiro. Residiu na Bahia desde 1949, tendo voltado sua obra para inúmeros aspectos da cultura baiana. Sua obra é uma referência importante para se conhecer as vestimentas, os trajes dos adeptos e as indumentárias dos orixás do candomblé Ketu.

¹⁴ Para mais informações a respeito do tema, pesquisar “Escravos do Brasil”, disponível em: <http://bndigital.bn.br/projetos/escravos/galeriadesenho.html>. Acesso em: 6 fev. 2019.

com linguagens diversas, como a música, o teatro, as artes visuais, nos coloca a refletir sobre o conceito de arte total, havendo o diálogo e fusão de elementos que se multiplicam, se somam e interagem entre si. A dança negra afro-brasileira, a dança negra contemporânea em constante movimento, continua viva, atuante, abrindo caminhos para sua continuidade, despertando e impulsionando o interesse de pessoas que desejam descobrir aptidões, vocações e pesquisas. Ou seja, nos convidando a dançar!!!E deixando um gosto de quero mais! O que está por vir... Somente o tempo irá nos dizer! Pois da mesma forma que sem folhas não há orixá! Sem esses precursores, sem o legado deixado e perpetuado por todos, não haveria a dança negra nas Américas e para além dela! Axé ooo!!!

Referências

BANDEIRA, J.; LAGO, P. C. **Debret e o Brasil**. Obra Completa (1816-1831). Editora Capivara, 2017.

DIDI, M. **Contos crioulos da Bahia**, Editora Vozes, 1976.

FERNANDES, C. **Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro: repetição e transformação**. Editora Annablume, São Paulo, 2007.

FERRAZ, F. M. C. **O corpo da dança negra contemporânea: diáspora e pluralidades cênicas entre Brasil e Estados Unidos**. 2017. Tese (Doutorado em Artes) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Instituto de Artes - Campus de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Artes. São Paulo, 2017.

Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110346/000702783.pdf>

Acesso em: 30 mar. 2022.

LIMA, N. **Dando conta do recado: a dança afro no Rio de Janeiro e suas influências**, UFRJ, 1995.

MELGAÇO JR. P., **Mercedes Baptista: A Criação da Identidade Negra na Dança**, 2007. Disponível em: <https://document.onl/documents/melgaco-paulo-baptista-mercedes-a-criacao-da-identidade-negra-na-danca.html>.

MANZINI, Y. D. **Da porteira para dentro: da porteira para fora: reverber (-) ações da dança litúrgica na cena contemporânea**. 2006. 141p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, 2006. Disponível

1295

em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284807>. Acesso em: 5 ago. 2019.

MONTEIRO, M. Dança Afro: uma dança moderna brasileira. *In*: NORA, S.; SPANGHERO, M. (org.). **Húmus** 4. Caxias do Sul: Lorigraf, 2011. p. 51-59.

OLIVEIRA, N. N. **Agô alafiju, odara!** A presença de Clyde Morgan na escola de dança da UFBA 1971-1978. 2006. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2006. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp014159.pdf>

SANTOS, J. R. L. **Indumentárias de orixás:** arte, mito e moda no rito afro-brasileiro. 2021. Dissertação (Mestrado em Artes) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Instituto de Artes - Campus de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Artes, UNESP. São Paulo, 2021. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/216975>. Acesso em: 31 ago. 2022.

José Roberto Lima Santos (UNESP)

E-mail: jrl.santos@unesp.br

Artista e Pesquisador, graduado e pós-graduado pela FPA – Faculdade Paulista de Artes entre 2010 e 2014 em Artes Cênicas. Em 2022, concluiu o Mestrado acadêmico em Artes na UNESP – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, no PPGA IA – Artes, fazendo parte do Grupo Terreiro: Teatro, Brincadeiras, Rituais e Vadiagens e ainda, participante do grupo Fayola Odara – USP.

1296

Pibid na pandemia: relato de experiência na Escola de Tempo Integral Danilo de Mattos Areosa

Marcelo do Nascimento Motta (UEA)

Daniela Maria de Lima Melo dos Santos (Seduc-AM)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: O presente trabalho descreve uma aula desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e destaca o processo de inserção da dança no ambiente escolar em meio à pandemia. A intervenção aconteceu em 26/11/2021 na Escola de Tempo Integral Danilo de Mattos Areosa, no município de Novo Airão, e envolveu alunos do 1º ano do Ensino Médio. De acordo com o plano de aula orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) de Arte do Ensino Médio, abordou-se o tema “Movimentos e sensações do corpo no cotidiano e na dança”. O planejamento e a metodologia tiveram como base recursos bibliográficos que compreendessem as vivências e emoções durante a atividade, a partir da perspectiva de Lopes (2008) sobre percepções do corpo. A aula se desenvolveu em três momentos: 1) alongamento, exploração de gestos e movimentos do cotidiano; 2) relaxamento; e 3) roda de conversa. Como resultado, observou-se que no primeiro contato alguns alunos se mostravam retraídos. Mas, durante a atividade de gestos e movimentos do cotidiano em diálogo com a dança, o envolvimento foi maior. Contudo, verificaram-se alunos que não executavam completamente os movimentos propostos. Na roda de conversa, foi uníssona a necessidade de haver mais aulas como a que foi aplicada. A experiência no Programa de Iniciação à Docência foi importante para o nosso futuro como professores. Mesmo em período difícil, devido à Covid-19, nossa presença trouxe renovação ao ambiente escolar.

Palavras-chave: ARTE. DANÇA. PANDEMIA. PROFESSOR. ALUNO.

Abstract: The present work describes a class developed in the Institutional Program of Scholarships for Initiation to Teaching (Pibid) and highlights the process of insertion of dance in the school environment in the midst of the pandemic. The intervention took place on 11/26/2021 at the Escola de Tempo Integral Danilo de Mattos Areosa, in the municipality of Novo Airão, and involved students from the 1st year of high school. According to the lesson plan guided by the National Common Curricular Base (BNCC, 2018) of High School Art, the theme “Movements and sensations of the body in everyday life and in dance” was addressed. The planning and methodology were based on bibliographic resources that understood the experiences and emotions during the activity, from the perspective of Lopes (2008) on body perceptions. The class was developed in three moments: 1) stretching, exploration of everyday gestures and movements; 2) relaxation; and 3) conversation circle. As a result, it was observed that in the first contact some students were withdrawn. But, during the activity of gestures and daily movements in dialogue with dance, the involvement was greater. However, there were students who did not completely execute the proposed movements. In the conversation circle, the need for more classes like the one applied was unanimous. The experience in the Teaching

1297

Initiation Program was important for our future as teachers. Even in difficult times, due to Covid-19, our presence brought renewal to the school environment.

Keywords: ART. DANCE. PANDEMIC. TEACHER. STUDENT.

1. Introdução

Este relato tem como foco o PIBID e a inserção da arte/dança na escola a partir dos movimentos do cotidiano dos alunos da Escola Estadual de Tempo Integral Danilo de Mattos Areosa. O objeto principal tem como estudo analisar minhas vivências pedagógicas no PIBID e correlacionar os movimentos do cotidiano dos alunos como método de aprendizagem na disciplina arte/dança.

Há tempos vivenciamos a dança nas escolas públicas como uma atividade extracurricular, datas comemorativas e/ou recreativas com ou sem disputa. Dificilmente é “vista” como área de conhecimento que contribui no desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, dentre outros de grande importância pedagógica e/ou metodológica para o aluno. A dança na escola não tem o intuito de formar profissionais da dança, mas sim favorecer o autoconhecimento e aprendizagem do aluno como um todo.

Com esta perspectiva vou contextualizar meu relato dentro do PIBID/Dança e abordar um método de inserção da arte/dança na escola, correlacionando o cotidiano dos alunos como processo de ensino/aprendizagem dentro da disciplina de Artes. Vale frisar que foi apenas um encontro presencial e que a escola é um lugar ideal para as práticas pedagógicas, trazendo reflexão das abordagens contribuindo na inserção da dança na arte. O PIBID/Dança abre possibilidades para antecipar e entender a importância do programa para os pibidianos, trazendo o ensinamento, o entendimento e a realidade das escolas públicas através das vivências da realidade escolar.

Este relato trás abordagem qualitativa compreendendo as relações sociais e individuais de cada aluno correlacionando práticas que traga o dia-a-dia e o ensino/psicopedagógico, definindo práticas que potencializem resultados significativos, visto que o aluno traz conhecimentos e vivências de fora da escola, abre portas para novas possibilidades de aprendizagem, nosso corpo se comunica com gestos e expressões, mas o olhar perceptível deste assunto é pouco. Pensando no cotidiano e a dança como linguagem abordou-se o tema: “Movimentos e

sensações do corpo no cotidiano e na dança”. A aula teve como público alvo alunos do 1º ano II e IV da Escola de Tempo Integral Danilo de Mattos Areosa, localizada na Cidade de Novo Airão- Amazonas.

2. PIBID e seu objetivo

O objetivo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência é vincular os graduandos de licenciatura com os alunos das redes públicas, dar a oportunidade de experiência à realidade do ensino básico e de desenvolver potencialidades antes da sua formação.

As oficinas ministradas pela Coordenadora Profa. Dra. Meireane Rodrigues Ribeiro de Carvalho com auxílio a Supervisora Profa. Daniela Maria de Lima Melo dos Santos, fizeram compreender o PIBID como um programa de suma importância para o aprendizados dos pibidianos antes de adentrar à sala de aula, contribuindo de forma eficaz para nossa formação como futuros professores da disciplina de Artes.

O programa PIBID é uma preparação dos licenciandos no que tange a sua formação, e traz um grande amparo no desenvolvimento e crescimento profissional, unindo as escolas estaduais e municipais às universidades públicas.

Desta forma o Pibidiano já ingressa nas escolas públicas com experiência em sala de aula, reduzindo o impacto que a mesma traz ao novo profissional, ao recém formado.

3. Relato de experiência

Durante toda a preparação para ingressar à sala de aula pela primeira vez participamos de oficinas, encontros, atividades e reuniões. Tudo pelo *Google Meet* devido à pandemia, abordando assuntos como BNCC - Base Nacional Comum Curricular, LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Regimentos Escolares Estadual e Municipal.

Todos os encontros tiveram uma importância significativa no desenvolvimento de cada pibidiano. Ao adentrar a escola pública já tínhamos a teoria e faltava a oportunidade de colocar em prática. Durante um longo tempo, devido à pandemia, acompanhamos as aulas da Escola Estadual de Tempo Integral Danilo de Mattos Areosa pelo aplicativo de mensagens *whatsapp*, a atual realidade

da escola naquele momento. Com a segunda dose da vacina, a escola retornava então de forma híbrida, onde marcamos nosso primeiro e único encontro com os alunos, pois o período letivo estava finalizando.

No momento inicial marcamos a primeira reunião com nossa supervisora da Escola Estadual de Tempo Integral Danilo de Mattos Areosa via Google meet, na ocasião falamos sobre nossa aula que seria ministrada e como se daria todo o planejamento. Neste mesmo dia conversamos com a supervisora para conhecer mais sobre os alunos e assim planejar a aula que seria ministrada. Como o PIBID estava chegando ao fim e estávamos em situação pandêmica, só tivemos um encontro presencial, no fim do ano letivo escolar, quando a instituição de ensino retornou ao ensino semi-presencial.

Todas as oficinas, reuniões, planos de aula, estudos dirigidos e encontros foram fundamentais para o desenvolvimento desta aula que seria ministrada. Segundo Lopes (2008, p. 81) “A dança na formação é, a meu ver, um campo de revelações em que ambos – professor e aluno – caminham surpresos com as descobertas regidas pelas leis gravitacionais”. A troca de aprendizado e descoberta na qual abordamos o cotidiano de cada um, o que foi explorado como conhecimento e prática na escola agregaram e muito para o desenvolvimento da aula e participação de todos.



Fig. 1. Foto do Ginásio da escola; Fonte: Alunos Pibidianos.

Para todos verem: Esta imagem demonstra o espaço onde a aula foi aplicada: um ginásio coberto, com arquibancadas.

Para ministrar a aula precisamos nos adequar à realidade escolar de acordo com sua estrutura e recursos disponibilizados. Após todos os pormenores, começamos a fomentar nosso plano de aula, os conteúdos e as atividades que iriam

ser desenvolvidas em uma única experiência. Como a maioria das escolas públicas não dispõem de uma sala para a dança na disciplina Artes, nossa aula foi ministrada no ginásio da escola, com duas turmas do Ensino Médio. A troca de aprendizagem entre professor/aluno faz parte da travessia, que agrega fatores importantes, principalmente no que tange ao envolvimento dos alunos, o que pode gerar mudanças na aplicabilidade da aula em tempo recorde. A BNCC diz: “Praticar, significar e valorizar a cultura corporal de movimento como forma de autoconhecimento, auto cuidado e construção de laços sociais em seus projetos de vida” (BNCC, 2018, p. 587). Compreender a dança como linguagem foi importante para quem não teve contato com a mesma no ensino fundamental, percebendo que qualquer indivíduo pode dançar. Segundo Lopes, “A dança não é uma atividade aparente: integra conhecimentos” (2008, p. 79), ainda há um grande caminho para a dança na disciplina Artes, enquanto educação, sabendo que a mesma integra muito mais conhecimento e é importantíssima no desenvolvimento global do aluno.

O projeto mostrou que ser professor é ensinar e aprender, que o feedback dos alunos pode nos ajudar a ter uma percepção de cada realidade e de cada indivíduo. Vamos encontrar adolescentes com dificuldades de aprendizagem e com estes devemos ter mais atenção, nunca excluindo, mas sendo capazes de tratar com equidade, trabalhando a inclusão e utilizando a dança como ferramenta. “Portanto, o corpo nos serve como bússola que indica direções, caminhos que nos fazem experiência contornos e contextos diversos sobre o nosso ser no mundo” (CARDILO; SOUSA, 2021, p. 272), nessa prática com os alunos traçamos caminhos e atravessamentos das possibilidades de olhar a dança como parte do nosso mundo trazendo movimentos do cotidiano.

Trabalhar com os outros pibidianos possibilitou o dinamismo e companheirismo na aula, colocando o aluno em primeiro lugar, enfatizando a aprendizagem da dança como linguagem na disciplina Artes.

Devido ao programa e a experiência na escola, que ampliou o conhecimento de todos os envolvidos, posso afirmar que estou preparado para o chão da escola, para lecionar na educação básica, compartilhar e aprender, com um diálogo assertivo entre professor/aluno. Obter o retorno dos alunos foi uma avaliação positiva para mim, como acadêmico do curso de Licenciatura em Dança, me encorajando para futuramente exercer meu papel com excelência, como profissional da educação. Devemos sempre estar preparados para imprevistos, buscando dar o

nosso melhor em prol da aprendizagem de cada indivíduo.

O programa PIBID se tornou importante na minha evolução como profissional, despertando o desejo de ficar atento a cada realidade, aberto ao diálogo e sempre caminhar da melhor forma, me adaptando às normas da escola na qual eu estiver trabalhando.

4. Metodologia

Nosso método e abordagem foram elaborados para uma aula específica, num primeiro e único contato com os alunos do ensino médio da EETI Danilo Areosa. Segundo Strazzacappa “O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento” (2001, p.69), dessa forma, nesta única aula, pudemos nos comunicar através dos gestos, movimentos e sensações do dia-a-dia.

Nessa perspectiva, nossa metodologia correlacionou a BNCC e o cotidiano dos alunos daquela instituição, fazendo-os experimentar e compreender os movimentos do dia-a-dia, expressando emoções e sensações a partir da orientação dos professores na aula desenvolvida. Segundo Strazzacappa, “é o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos” (2021, p. 69), essa compreensão do corpo que se comunica, se expressa, sempre presente, faz parte culturalmente de nossas vidas, em muitos momentos a dança faz parte do ambiente, embora não enxerguemos tal arte com tamanha sensibilidade.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO
CURSO DE DANÇA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESCATE DE PESQUISA À SOCIEDADE

PLANO DE AULA – PIBID Dança

Escola: Escola Estadual de Tempo Integral Centro de Matos Aires		Ano: 2001		
Coordenação de área: Profa. Dra. Maira de Carvalho		Bimestre/Trimestre:		
Supervisora: Profa. Daniela Maria de Lima Melo dos Santos		Componente curricular: Dança		
Alunos bolsistas: Marcelo do Nascimento Motta Thais de S. Magalhães Valério Barroso da Silva Nayala Almeida Pereira		Série: 1º Ano II e 1º Ano III		
Tema: Movimento e sensações do corpo no cotidiano e na dança.				
Objetivo geral: Experimentar e Compreender os movimentos do dia-a-dia e expressar nossas emoções e sensações.				
Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologia	Avaliação	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Explorar e combinar movimento do dia-a-dia. - Explorar sensações e emoções no corpo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar gestos e movimentos. - Criar e experimentar sensações com a dança. 	<p>O processo será guiado pelo professor com a improvisação, trabalhando com o corpo, gestos e movimentos.</p>	<p>Relatos sobre todo o processo e experiência provocada pelo professor (x).</p> <p>Elaboração de perguntas para saber se compreenderam a metodologia aplicada.</p>	<p>Utilização de Música.</p>

Fig. 2. Plano de Aula; Fonte: Alunos Pibidianos.

Para todos verem: Plano de aula com tema, objetivo geral, específicos, conteúdos, metodologia, avaliação e recursos.

Na aula ministrada exploramos e combinamos movimentos do cotidiano, trabalhando gestos e movimentos fora da escola, relacionando tudo em um movimento de dança. Alguns alunos tinham facilidade devido aos movimentos da atualidade feitos no *tik tok*. Como faz parte do cotidiano, finda sendo para eles a única experiência com a dança, pois a disciplina Artes, os conteúdos de dança ainda engatinham em busca do seu espaço na educação pública.

A cultura corporal de movimento é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significativo de diferentes grupos sociais. Por isso, sua abordagem na educação básica exige que as experiências corporais dos estudantes sejam integradas à reflexão sobre a cultura corporal de movimento (BNCC, 2008, p. 475).

O assunto aplicado promoveu outra forma de olhar a dança e enxergar o mundo que nos cerca, criando novas sensações de abordagem onde o aluno desenvolve seus movimentos conforme seu conhecimento de dança, exercitando a improvisação com auxílio dos professores. As práticas culturais dos indivíduos e suas experiências corporais incorporadas à aula trouxeram uma reflexão e entendimento da dança, compreendendo que ela se faz presente no dia-a-dia e na escola havendo uma ligação pedagógica entre ambas.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO
CURSO DE DANÇA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE SOLUÇÕES DE PESQUISA À DOCÊNCIA

Descrições das atividades
<p>1. Preparação corporal:</p> <p>O alongamento inicia com música instrumental, em seguida os alunos começarão a seguir os comandos do professor que estará preparando para a próxima etapa da aula, logo em seguida os alunos ficarão sentados com a posição de borboleta, então começa a rotação do pescoço 8 segundos indo e 8 segundos voltando, depois os alunos irão ficar em pé para um alongamento para os ombros, em pé, flexione o braço direito à altura do cotovelo e traga-o rumo às costas e para a esquerda tanto quanto possível. Segure o antebraço direito com a mão esquerda e, com cuidado, puxe gentilmente o braço direito para o lado esquerdo para intensificar o alongamento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segure o alongamento por dez segundos. • Repita-o do outro lado do corpo. <p>Faça flexões de joelho. Em pé, dobre-se à altura dos quadris, levando as mãos rumo ao chão, e flexione ligeiramente os joelhos. Balance o tronco para a esquerda e para a direita. Relaxe os braços e deixe-os balançar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continue por 20 a 30 segundos. • Evite dobrar-se demais ou permitir que os joelhos ultrapassem a linha dos dedos dos pés. <p>Em seguida os alunos começarão a andar pelo ambiente em que se encontra lentamente e depois acelera, frente e costas, com intuito de aquecer e preparar o corpo.</p>
<p>2. Vivência exploratória:</p> <p>Criar conexão dos movimentos do dia-a-dia e explorando para a dança.</p> <p>Realizar atividade como sentar, levantar, deitar e explorar conforme o ritmo da música.</p> <p>Dentro do ritmo da música realizar movimentos como abraçar, girar, correr, parar, andar.</p> <p>De forma livre quero que todos comecem a dançar no seu lugar.</p> <p>Quero que façam movimentos com base nas emoções e sensações do nosso corpo como: frio, calor, fome, sono, peso, alegria...</p>
<p>3. Relaxamento/roda de conversa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar a respiração mais lenta e profunda detido.

Fig. 3. Descrições das atividades. Fonte: Alunos Pibidianos.

Para todos verem: Aqui se encontra toda a descrição desenvolvida na aula no dia 26 de Novembro 2021.

A nossa organização da aula ministrada teve o cuidado até mesmo nas escolhas das músicas onde foi optado por trazer repertório da atualidade (*tik tok*), trabalhamos a parte superior e inferior do corpo em preparação para a próxima etapa da aula. A vivência exploratória criou conexões do cotidiano relacionando a dança, explanando o espaço e o ambiente, desenvolvendo trabalhos em grupo e convívio social entre todos os participantes, além da inclusão das diversidades dentro da escola. Ao finalizar a prática, optou-se pelo relaxamento trabalhando a respiração, desaceleração dos membros superiores e inferiores.

A roda de conversa foi importante por poder escutar dos alunos o que eles aprenderam, perceberam, seus pontos de vista referente a dinâmica abordada na aula. O resultado foi satisfatório, a troca de experiência entre professor/aluno, seu desenvolvimento como individuo, trabalhando sua expressão e percepção de mundo e ambiente foi bem colocada pelos alunos.

5. Relato dos Alunos 1º ano II e IV do ensino médio

No discurso, a maioria dos alunos nos contaram que já tiveram contato com a dança principalmente fora da escola, por ser comum se envolverem em danças folclóricas do município de Novo Airão. Outros alunos relatam que a marca

da dança em suas vidas se deu em datas comemorativas e apresentações escolares como festival de Aeróbica e Festival de Inglês.



Fig. 4. Foto da roda de conversa. Fonte: Alunos PIBidianos.

Para todos verem: Imagem registrada após as atividades práticas, antes da roda de conversa e relatos dos alunos.

Um aluno em seu discurso retratou a importância desta disciplina na escola, e que deveria ter mais atividades como a mesma. A música do *tik tok* dava vontade de dançar, segundo a fala de uma das alunas. Outro aluno relata que a pandemia atrapalhou esse contato próximo e que foi sua primeira vez fazendo alongamento, cita também que foi bom ter essa atividade para relaxar e descobrir que a dança está em qualquer lugar, apontou um aprendizado significativo.

Com base nessa realidade, foi fundamental o uso das músicas (*tik tok*) do cotidiano dos alunos, que deixou eles à vontade e nos fez refletir sobre a importância da criatividade para elaborar métodos que interagem com o cotidiano, BNCC, escola e a vida cultural dos alunos. Possibilitando novas formas de uso da tecnologia, nos dando suporte para aprendizagem da Dança na escola.

Fica um desejo enorme de finalizar o curso, atuar como professor, muito mais seguro, mais experiente, mais cheio de esperança no que tange a alcançar o alunado na disciplina de artes, trabalhando para que este público, usando não somente, mas também da dança, rumo a uma direção forte, possa ser o protagonista da sua própria história de vida.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARDILO, C.; SOUSA, C. Encontros educativos entre a dança, o ensino da Dança e Paulo Freire. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, 2021. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/26753/19134>. Acesso em: 05 abr. 2022.

LOPES, J. Dançando na Escola: Reflexões com Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/viewFile/1628/1634>. Acesso em: 05 abr. 2022.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: A dança na escola. **Cadernos Cedes** [online], v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jG6yTFZZPTB63fMDKbsmKKv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 set. 2022.

Marcelo do Nascimento Motta (UEA)
E-mail: mmotta7242@gmail.com

Discente cursando 6º período de Licenciatura em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Formado em Técnico em Comunicação Visual pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Daniela Maria de Lima Melo dos Santos (Seduc-AM)
E-mail: daniela.santos@seducam.pro.br

Professora de Artes e Projeto de Vida na Escola de Tempo Integral Danilo de Mattos Areosa em Novo Airão/AM, formada em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), formada em Pedagogia pela Faculdade IBRA de Brasília (FABRAS), pós graduada em Artes visuais pela Faculdade IDEAL e Faculdade Instituto Brasil de Ensino-IBRA (FAMEV).

1306

Disparos: mover em fragmentação

Rebeca Tadiello (ECA USP)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: Traz-se um breve compartilhamento de reflexões iniciais acerca da pesquisa em elaboração. Aborda-se uma possível via de discussão que relaciona corpo, mover e dança dentre aspectos do século XXI (sociedade neoliberal, perpassada pelas realidades digitais e virtuais, frisando as complexidades das singularidades moventes). Dentre estes pontos levantados, aborda-se um caminho relacional diante da comunicação, provocada a partir de corpomover. Nisso, são apresentadas algumas noções sobre o que se chama de Insight Movente, trazido como procedimento cênico, experimental e reflexivo na dança; o insight movente é argumentado em diálogo com o raciocínio abduutivo de Charles Sanders Peirce. Por fim, indica-se um possível caminho para se pensar em uma proposta de fragmentação do mover corporal em dança, trazida como imagem argumentativa diante da contemporaneidade.

Palavras-chave: CORPO. MOVER. FRAGMENTAÇÃO. INSIGHT. COMUNICAÇÃO.

Abstract: A brief sharing of the currently research's reflections are brought here. A discussion about body, moving and dance is made taking into consideration some aspects of the twenty-first century (neoliberal society which includes we living together digital and virtual realities, the emphasis in some aspects of what we call moving singularities among its complexities). Then, taking these points into consideration, a relation between them and a possible conception of communication is brought (considering the moving body to talk about communication, in first place). So, we bring the idea of 'Moving Insight', dialoguing with Charles Sanders Peirce's conception about 'Abduction', placed as a way of experimenting, composing and thinking about dance. Finally, a fragmented way of moving is argued as a possible insight to discuss contemporary experiences.

Keywords: BODY. MOVING. FRAGMENTATION. INSIGHT. COMMUNICATION

1. Situando 'corpomover'

O mover corporal dispara possibilidades de explorarmos formas de estar (e de comunicar) em mundo. A dança apresenta diversas maneiras de considerar a relação do mover diante de múltiplas propostas, abordagens e ênfases no fazer artístico; pontos de argumentação, se considerarmos um cenário expandido e sem contorno nítido (contextos em que produção em dança cênica é discutida), e que refletem diversos apontamentos epistêmicos sobre como abordar 'corpo' e 'mover' enquanto dança.

1307

Dentre situações de composição e de pesquisa cênica que venho experienciando juntamente a grupos, companhias, núcleos de dança e também dentre experimentações próprias¹, tenho considerado alguns pontos de reflexão dentre corpo e mover como presentes em contextos próximos – pontos que talvez indiquem abordagens que nos atravessam e que marquem especificidades: cada relação dentre ‘corpomover’ como uma particularidade temporal, espacial.

A primeira seria cogitar as relevadas singularidades: corpos que movem, sob características próprias e em contextos específicos; o mover em ocorrência.

A segunda seria considerar as possibilidades de organização e de entendimento do mover a partir da expansão das realidades digitais, principalmente tendo em conta o uso de dispositivos móveis que estabelece um acontecimento distintivo da comunicação no século XXI; logo, a expansão da web 2.0 (juntamente aos projetos que se apontam para a web 3.0 ou até 4.0), cogitando toda uma infraestrutura material e virtual que propicia a conectividade das redes informacionais, o trânsito de dados como principal fenômeno que circunda a relação valor-capital nos dias de hoje, dentre outros fatores, indicam um panorama para se discutir as possibilidades em dança, possibilidades que tangem discussões complexas sobre o mover, não excluindo suas dimensões comunicacionais e ontológicas.

Neste cenário, especular, talvez, como corpo e mover (e presenças) podem se articular em metaverso² configura uma provocação tocante ao fazer em dança, já que as noções tradicionais acerca do que entendemos enquanto corpomover podem não dar conta destas realidades referidas. Em suma, é nítido que estamos diante de uma revolução comunicacional e cognitiva que propõe um entendimento acerca do que concebemos enquanto ‘corpo humano’; esse processo cultural também dimensiona as discussões dentre dança e mover.

Enquanto terceiro ponto de discussão aborda-se um emaranhado de

¹ Como artista da dança, transito entre núcleos artísticos da cena independente da cidade de São Paulo, o que me propicia trabalhar com diferentes coreógrafos, diretores, bailarinos e equipes criativas. Também desenvolvo trabalhos próprios, em que elaboro composições a pesquisa possibilidades do mover.

² O Metaverso inclui: projetos 1) de realidade aumentada – sobreposição de elementos digitais dentre a espaço físico tradicional; a lembrar que o ‘digital’ diz respeito a sistemas de informações que necessitam tanto da internet quanto do acesso do usuário; 2) de realidade virtual – exploração de outras realidades projetadas-; 3) e da própria expansão da Internet- rede global que possibilita o compartilhamento de dados entre dispositivos.

A lembrar que o conceito de ‘Internet’ é algo em aberto.

questões que permitem frisar a proposição de realidades corporais (com ênfase no plural) como quesito de complexidade contemporânea; o corpomover como um fenômeno processual que se apresenta diante de camadas sobrepostas de informação indicando um estado corporal marcado pelos quesitos ‘aceleração’, ‘sobreposição’, ‘desreferencialização’³ propondo uma noção possível de estado fragmentado (este último de particular interesse nesta investigação).

Deste modo, a ênfase no plural de estados corporais, que se sobrepõem enquanto corpomover, sublinham as inúmeras camadas informacionais que nos afetam, considerando a conectividade em suas interfaces digitais, virtuais, não digitais, mas mediadas pelos meios tecnológicos que dispomos; vias que criam um universo com possibilidades específicas de interações entre os corpos. Conectividade, por sua vez, associada a um aspecto de aceleração diante da circulação das informações (relacionada à proposta de valorização capital), que proporciona uma quebra entre os referentes comuns a alguns aspectos daquilo que comumente significamos enquanto ‘corpo’. Uma vez posicionado um entendimento de corpo, o mover também é discutido.

Aqui ‘corpomover’ é frisado com uma possibilidade discursiva que evidencia os corpos moventes enquanto ‘estares’, pressupondo, também, ênfases analíticas de abordagens, ou seja, destaques de múltiplas possibilidades para evidenciar tal imbricamento; múltiplas, pois, considerar o mover corporal neste recorte implica sublinhar certo ‘aspecto’ inclusive nas produções de dança.

Pincelo estes três pontos de possível reflexão para indagar justamente como nos movemos no cenário atual, e também para procurar vias de discussão acerca do mover corporal em produções dançantes cênicas nomeadas, até então, como ‘contemporâneas’.

Questiona-se uma certa falta de discussão acerca do ‘mover’ (da movimentação corporal) entre situações de produção e argumentação em dança. Desde uma certa obsolescência do que diz respeito ao falar diretamente sobre ‘mover’ – visto como algo atrelado às esferas da dança lidas enquanto acepções de modernidade⁴, uma concepção talvez mais “antiga” ao relacionar dança e mover

³ Perda ou não reconhecimento do assunto, dos referentes ao objeto e às ação nomeadas; aqui atrelamos este aspecto à sobreposição de realidades aceleradas e em constante atualização dispostas em circuitos comunicacionais hoje em dia, tendo em vista a lógica do capital informação.

⁴ André Lepecki, por exemplo, relaciona certa implicação entre dança e movimento ininterrupto diante do movimento modernista ocorrido a partir dos anos 1930 que reconhecia que a substância

como camada primeira de apresentação da dança...; até também todos os pontos expostos anteriormente que complexificam as concepções de corpo tradicionais (e demonstram certa desreferencialização do mover), abrindo um leque de fragmentos soltos sobre o que podemos explorar na dança.

Talvez as possibilidades de argumentação dentre assuntos mais direcionados a 'corpo' e a 'mover' estejam se debatendo diante de um cenário marcado por realidades fragmentárias que se alternam, modelam e estilham.

2. Comunicação e mover

Venho percebendo um interesse em investigar e buscar caminhos de escuta e de proposição a partir do mover corporal em dança; além de percebê-lo como uma condição para o 'conhecer', o mover em corpo é trazido também como uma maneira de pensarmos sobre 'comunicação' nos dias de hoje, talvez como uma proposta de referencialização do corpo diante das realidades fragmentárias sugeridas.

Entre mover e conhecer, tem-se o fator motor intimamente relacionado com a nossa percepção de mundo, e logo, condicionante de todo processo de conhecimento que dispomos:

Apesar de compreender que não há separação entre corpo e mente, me interessa na discussão de como o cérebro humano na relação com um movimento gera conhecimento [...] mapas são construídos de fora para dentro do cérebro quando interagimos com objetos, por exemplo, uma pessoa, uma máquina, um lugar. [...] O termo mapa é aplicado a todos esses padrões representativos que são enquanto imagens na nossa mente (BASTOS, 2017, p. 27-28)⁵.

Os mapas formados no cérebro, através do contato com as informações dentre os ambientes em que corpo transita, funcionam como mediações experienciadas enquanto imagens; disto estaria o próprio mover como experiência; fator que propicia uma mediação entre mundo e corpo – ambos não completamente apartados e também nunca estagnados. Assim, é a partir do mover que percebemos

"ontológica da dança" seria justamente o movimento: "Entretanto, é só na década de 1930 que a total identificação ontológica entre movimento ininterrupto e o ser da dança é claramente articulada como uma exigência inescapável para qualquer projeto coreográfico" (LEPECKI, 2017, p. 24); e: "[...] o emblema da modernidade é o movimento, segue-se que a modernidade interpela seus sujeitos a se constituírem como espetáculos emblemáticos de seu ser: a motilidade" (LEPECKI, 2017, p. 25).

⁵ Para maior aprofundamento consultar: BASTOS, H. **Corpo sem vontade = Cuerpos involuntad**. São Paulo, ECA/USP: Cooperativa Paulista de Dança, 2017.

e que tecemos pensamentos. O conhecimento acaba estando enquanto permanência da capacidade de mover, quase correlata com o 'estar'.

Neste ponto, aborda-se uma possível correspondência entre os mapas dispostos no cérebro e o conceito de Objeto Imediato, adentrando a semiótica lógica de Charles Sanders Peirce:

O signo⁶, na concepção de Peirce, sempre busca seu objeto, sendo a operação do signo a operação do objeto através do signo – o signo é um procurador (caráter vicário do mesmo). Dentro disso, o Objeto Dinâmico é o objeto em si próprio e o Objeto Imediato é aquele que é apresentado no signo – o objeto tal qual está re(a)presentado. O objeto dinâmico é impossível de ser conhecido em sua totalidade devido ao caráter mediador ao qual todo processo de conhecimento está submetido. O objeto imediato, portanto, é a parcela daquilo que o signo pode tornar conhecível de seu objeto dinâmico, é o fragmento material (sob certo aspecto, a depender do carácter do signo) do referente (o objeto) que está presente no próprio signo.

Considerando o signo triádico proposto por Peirce, dentre também as outras divisões entre Objeto e Interpretante⁷, propõe-se a seguinte interpretação, que relaciona a ocorrência dos mapas cerebrais com o objeto imediato. Disso, o objeto dinâmico corresponderia às possíveis informações que nos afetam e que estão dispostas em mundo (em recortes concretos específicos, aquilo que possibilita formas de afeto); essas informações reverberam diretamente na organização dos mapas cerebrais, que são padrões neurais que surgem dentre organizações provisórias do corpo em espaços-tempos – os mapas aqui colocados, pois, como objeto imediato: aquilo do referente que está presente em signo, ou, aquilo que de mundo se faz matéria disponível em corpo; o signo, por sua vez, pode ser argumentado como essa materialidade dinâmica que se processa em corpo, através

⁶ Peirce propõe um signo triádico, signo que se analisa em três instâncias ao mesmo tempo em que é a atuação conjunta delas: o objeto (referente, aquilo que o signo representa), o signo em si (mediador entre objeto e interpretante) e o interpretante (aquilo que o signo causa/ afeta em uma mente, humana ou não). Trata-se de uma relação lógica triádica e mediativa, o signo (um primeiro) representa seu objeto (um segundo) sob certo aspecto, e o interpretante (um terceiro) gerado pelo signo tem uma relação indireta com o objeto, sendo o interpretante também um outro signo gerado em outra mente. Um signo genuíno é aquele que promove uma série e interpretantes infinitos; esta ação do signo chama-se semiose (ação sem objeto originário, em que o caráter significativo dos signos realmente acontece).

⁷ O Objeto divide-se, portanto, em Objeto Dinâmico e objeto Imediato; e o Interpretante, em Interpretante Imediato (potencial de interpretação contido no signo); Interpretante Dinâmico (o interpretante que realmente se verifica como concreto e singular diante do intérprete) e o Interpretante Final (uma fronteira ideal e projetada para onde os interpretantes todos devem convergir em algum momento).

de pensamentos, respostas e propostas motoras, reações mais ou menos conscientes do corpo diante deste contato com o mundo, talvez: as formas de mover do corpo, vistas sob aspecto (o surgimento de um pensamento específico movimento, sinapses são mover, respostas cinéticas diversas...); já as cadeias de interpretante poderiam posicionar o mover corporal como uma forma de estar que propõe outros afetos e que pode ser interpretada por outros corpos dispostos.

De uma maneira bem geral, deste breve exercício analítico, uma proposta de comunicação pode ser trazida através de corpomover⁸: comunicação, de uma maneira geral é atrelada ao intercâmbio, à troca influente entre mais de uma unidade de interação (considerando todos os sistemas que lidam com informação: corpos humanos, máquinas, ecossistemas...). Corpomover, por sua vez, propõe uma noção de comunicação que, dialogando com todas essas referências citadas, propõe o comunicar como uma interação constante entre propostas moventes que estão em mundo e que podem ser averiguadas entre vários aspectos (o mover situado dentre múltiplas asserções); dentre trocas que acontecem 'por meio de' e 'enquanto' movimento de signos (que atuam enquanto corpos moventes) e atrelando o mover como algo diferencial, que propõe dessemelhança entre estados. Comunicação como afeto (maneiras de estarmos afetados), movimento de estados e proposição cinética dentre aspectos.

As danças, talvez neste ponto, estariam situadas como disposições de mover entre camadas comunicacionais que sobrepõem singularidades de escolhas (formas organizativas de mover) e afetos entre mundo, propostas cinéticas possíveis de serem qualificadas de inúmeras maneiras.

Trago essas breves reflexões sobre como podemos abordar a comunicação diante de corpo e de dança como uma maneira de talvez argumentar corpo (a existência de corpos) como dado importante diante das discussões que perpassam o mundo atual: evidenciar existências, de alguma forma. E, considerando

⁸ Corpomover como uma instância que parte do aparato biológico-cultural de corpos humanos, mas dialogando com uma complexidade maior de semioses (que não se restringem às interações humanas), especulamos de corpomover uma ideia de comunicação complexa que abarca o corpo em constante processo de mudança ocasionada justamente entre as trocas informacionais dentre corpo e meio. Aqui dialogamos com a Teoria Corpomídia: Todo corpo é corpomídia porque troca informações com o ambiente, modificando-se e modificando o ambiente e, nesse fluxo constante, vai contando (sendo mídia) o que está acontecendo com ele. O corpo não é um recipiente em que as informações são depositadas e, depois, quando e como desejar, as expressa. O corpo é mídia das trocas que estão acontecendo com o ambiente, isto é, o corpo é mídia dele mesmo. E isso ocorre porque quando o corpo e a informação se encontram ela se torna corpo e, nesse encontro, tanto a informação quanto o corpo se modificam (KATZ, 2020, p. 21).

justamente as realidades digitais que nos inserimos, as complexidades comunicativas que possuímos diante de tantas informações que circulam entre nós, diante do capital que coloca-se enquanto informação; diante da complexidade (e também da confusão) para discernir possíveis referenciais para abordar 'corpo' (não discutimos mais tanto sobre mover, por exemplo); levando em conta, ainda dentro disso, um contexto em que a atenção é disposta de forma fragmentária diante das inúmeras demandas rapidamente atualizáveis que operam sob nós, em que corpo é sinônimo de capital humano, em que a lógica competitiva reposiciona as formas de solidariedade com outro... E dentro disso pincela-se também: as inúmeras camadas informacionais que perpassam corpo em qualidades de aceleração, impelindo uma constante plasticidade de si, não apenas atrelada ao aspecto adaptativo que a proposta neoliberal de estar impele aos artistas que buscam trabalho, mas principalmente diante de dinâmicas que sugestionam diferenciação constante como proposta de valor. (A olhar a forma como os artistas independentes da dança atuam diante das inúmeras demandas de projetos, de propostas cênicas, de propostas publicitárias... os *jobs*⁹ de maneira geral).

Neste cenário, talvez pensar em comunicação considerando o corpo como um ponto de partida seja uma maneira de viabilizar as discussões possivelmente adjetivadas como 'críticas', desarticulando-as deste cenário semiótico em contexto neoliberal marcado pela horizontalização dos valores, das trocas, das maneiras de cultivar o conhecimento e pela circulação acelerada (atualizada a todo instante) de informações, impelindo um estado movente fragmentado marcado pela constante projeção virtual, pela diferenciação acelerada e pela atenção multifacetada sob vetores contraditórios¹⁰.

Pascal Gielen considera que a última onda de globalização contribuiu para a horizontalização das nossas relações em mundo. A metáfora propõe, através de imagens que embasam modos de agir, que em contexto gerais, as formas de

⁹ Palavra é utilizada para se referir a trabalhos pontuais, geralmente atrelados ao universo corporativo.

¹⁰ Não surpreende o aparecimento de gerações marcadas por questões cognitivas que perpassam desde as ansiedades patológicas até as depressões. Como falamos sobre mapas cerebrais anteriormente, fica nítido que a elaboração de conhecimento e toda a experiência perceptiva que temos são fatores atrelados ao como nos relacionamos com o ambiente e como este também propõe estares de corpo. Assim, ansiedade e depressão são fatores relacionais, não atrelados unicamente à química corporal como fator isolado. Talvez a falta de perspectivas diante de qualquer projeção futura (inúmeras possíveis projeções de futuro) seja uma dificuldade em justamente compreender o quesito movente das ações que dispomos em corpo. Que ação cabe neste cenário descrito? Isso é dado como questão?

verticalização que conhecemos – que podem ser associadas àquelas que possuem informações adensadas e conectadas mais solidamente entre si – estão sendo minadas, dando vasão ao surgimento, então, de um mundo plano/ horizontal. Este mundo é marcado pela conectividade (possibilitada pela Internet) e pelas redes como forma de configuração dos atos em sociedade... coreografia expandida.

Neste ambiente, os artistas, vistos como empreendedores criativos (dado que no neoliberalismo constrói-se a lógica performativa do corpo empresa) estariam produzindo de acordo com o formato de projetos, trabalhos e agenciamentos coletivos pontuais (a estilo dos *jobs*). Esta forma de encadeamento contribui para vivermos em estados antecipatórios constantes (buscando e cultivando sempre as possibilidades futuras de se executar outro projeto e, logo, conseguir meios de trabalho e de subsistência) além de instaurar uma forma de estar que não permite grandes aprofundamentos dentre as relações com as pessoas ou com as próprias questões surgidas em trabalho (dentre a produção artística e suas interfaces). Este meio movente infere, portanto, ansiedades (cogitando a projeção de ação num futuro virtual/ potencial) e uma espécie de solidão apática diante dos corpos, dada a constante adaptabilidade nômade a que os artistas são impelidos nesta terceiridade¹¹ performativa.

Posto em termos abstratos, os empreendedores criativos são, portanto, alocados de forma muito flexível no tempo e no espaço que devem envolvê-los. Os benefícios simbólicos e econômicos das relações frágeis e facilmente permutáveis são, no entanto, contrabalanceados pela falta de fé e de lealdade pelas mesmas circunstâncias locais e pela mesma história. Portanto, o indivíduo que é permanentemente móvel, mental e fisicamente, perde sua característica de 'Ser Sustentável', de acordo com Sennet (1998). [...] Defender uma ideia criativa é apenas relativa e temporariamente relevante. Pela duração do projeto e por quanto tempo o ambiente quiser, como um posicionamento ultrapassado deve ser produtivo, mas depois se torna irritante e algo de que se livrar. Em outras palavras, o trabalhador criativo já não tem que assumir uma posição (GIELEN, 2015, p. 55).

Percebe-se, diante destas realidades coexistentes, que a verticalização de procedimentos artísticos (modo coerente de se tratar as pesquisas em dança: através de aprofundamentos) torna-se uma proposta de resistência contextual. Além de que, as 'críticas', como relações reflexivas que também demandam certo cultivo de conhecimentos e, com isso, tempo de produção de raciocínios, torna-se algo que

¹¹ Charles Sanders Peirce propôs três categorias universais que dividem os elementos da experiência em três vertentes. A terceiridade é a categoria das relações triádicas, da generalidade, dos fenômenos que chamamos de leis, regras, hábitos, sínteses e representações enquanto pensamento consciente.

apenas não vinga.

Retomando, olhar para a comunicação a partir de corpomover torna-se uma via de reflexão que referencializa as pautas de hoje em dia, inserindo uma possível dimensão crítica ao solicitar um olhar a algo que nos é inerente: os corpos moventes.

Em dança, o cultivo das discussões que pautam corpo, mover e comunicação se encontram diante de um cenário que nos impele urgentemente a capacidade de interpretar os contextos, signos; tanto em proposição cênica (para dialogarmos com as camadas de complexidade que envolvem corpo e seus entendimentos) até pensarmos na dança como meio de subsistência, que de maneira ou outra, atravessa nosso mover.

3. '*Insight* movente'¹²

Como abordagem acerca das possibilidades de mover em dança e também adentrando um eixo de verticalização de pesquisa, exponho um ponto de reflexão que perpassa as questões indicadas.

Ao longo das vivências em processos criativos como integrante de outros grupos de dança e também diante das experimentações que venho realizando enquanto estudos e composições próprias, tenho reparado em um caminho específico que circundo diante as investigações em mover. Trata-se, talvez, de um modo de acontecimento em corpo que chama minha atenção, tanto como procedimento experimental quanto como disparo para composição cênica, até a evidenciação deste modo no dia a dia, como evento perceptivo e propulsor de pensamentos.

Trata-se do que aqui nomeia-se como '*insight* movente', evidenciado a partir e enquanto corpomover.

A expressão '*insight* movente' refere-se a uma percepção de encadeamento de mover; uma maneira de mover que desponta em corpo e que promove alguns desdobramentos cênicos.

Trata-se de uma situação movente que deflagra uma espécie de junção inusitada (não costumeira e performática) entre camadas de informações e de

¹² No que diz respeito aos '*Insights* Moventes', trago aqui algumas considerações ainda em início de desenvolvimento. O que se busca discutir enquanto *insight* movente está sendo trabalhado dentro na pesquisa de mestrado em artes cênicas que comecei a adentrar em 2022.

signos que estão presentes em corpo e que são acionadas de maneira não conduzida (não como um raciocínio), mas que reverberam em um pensar e em um comunicar que surge como “novidade” e que pode ser escavado, circundado e refletido. Basicamente trata-se do que vem me instigando a investigar movimentações e a compor trabalhos/estudos em dança.

O que diferencia o insight costumeiro daquilo que aqui chamamos de insight movente é que o último advém de situações de experimentação do mover em dança, geralmente pautadas em situações de improvisação (mover sem partituras sequencias de codificação do gesto) que envolvem mover sob algum mote (conjunto de informações que sugestionam modos de experimentação: diretrizes, tarefas, gramáticas e caminhos para se conduzir o mover, abertura a acasos e sensações...).

O insight movente circunda o mover corporal como pensamento e como comunicação; ele aparece como uma configuração de mover inusitada e não totalmente cogitada antes; essa proposição de mover abarca modos possíveis de estar em cena e de, justamente, mover, abrindo caminho para performatividades outras (em cena e em mundo). O insight movente, como um flash de junção de informações em corpo, comunica pensamentos, reflexões e hipóteses que incluem palavras, imagens, figuras, sensações sinestésicas; aspectos em que os signos se corporificam e acabam atuando como vias de reflexão (fresca) sob aspectos das nossas vivências.

Exemplifica-se: o corpo que encontra formas novas de executar um mover (uma queda, uma trajetória de braço...); situações em que, ao mover, uma frase surge e cria sentidos propositivos e curiosos; o mover que deflagra uma figura, uma imagem, uma narrativa... Cada uma destas materialidades emergentes com propósitos reflexivos dentre as realidades que nos atravessam.

Venho me deparando com, até o momento, três maneiras de encaminhar a proposição acerca do insight movente: a primeira seria possibilitar uma escuta diante destes insights que ocorrem sem aviso prévio e trabalhar as possibilidades emergidas deles enquanto pesquisa de movimentação; a segunda seria, a partir dos moveres emergidos em insight corporal, traçar propostas cênicas, isso já considerando os diversos pensamentos que perpassam o insight e seus links associativos com aspectos do mundo que experienciamos e refletimos: o insight circundado e refletido como proposta de composição cênica que propõe, em matéria final, uma configuração possível de cena – partida de uma hipótese de

encadeamentos de pensares; a terceira seria extrapolar o insight movente como camada de comunicação em outras esferas: como uma forma inusitada de junções moventes, de emergências de pensamentos que podem traduzir-se em textos, ensaios, desenhos e outras composições que carreguem uma proposta de argumento em mundo.

O insight movente não deixa de se apresentar como uma possibilidade de deflagração de sentido entre as realidades que estão e que nos atravessam enquanto corpo; nisso, percorrer o insight enquanto caminho de reflexão semiótica é um argumento de referencialização diante da contemporaneidade abordada. Este ponto diz respeito também sobre caminhos possíveis de se pesquisar em arte: aqui trazemos uma pesquisa em dança que se embasa em insights moventes como matéria prima de elaboração da investigação.

Neste ponto, traz-se um diálogo com Peirce, que, de maneira pioneira, propôs o conceito de Abdução, ou, raciocínio abduutivo, para descrever o processo de formação de hipóteses, de ideias novas. A abdução funciona, pois, como um insight e acontece através do que Peirce encara como instinto, contrapondo-se ao pensamento autocontrolado:

Abdução é o processo de formação de uma hipótese explanatória. É a única operação lógica que apresenta uma nova ideia, pois a indução nada faz além de determinar um valor, e a dedução meramente desenvolve as consequências necessárias de uma hipótese pura (PEIRCE, 2017, p. 220).

Seja como for que o homem tenha adquirido sua faculdade de adivinhar os caminhos da Natureza, certamente não o foi através de uma lógica crítica e autocontrolada. [...] Parece-me que a formulação mais óbvia que podemos fazer a respeito da situação lógica – a mais livre de toda a mescla questionável de elementos – consiste em dizer que o homem tem um certa Intuição (Insight), [...] Esta faculdade pertence, ao mesmo tempo, à natureza geral do instinto, assemelhando-se aos instintos dos animais, na medida em que estes ultrapassam os poderes gerais de nossa razão e pelo fato de nos dirigir como se possuíssemos fatos situados inteiramente fora do alcance de nossos sentidos (PEIRCE, 2017, p. 220).

4. Breve fragmento

Dentre os insights moventes que venho cultivando, deparo-me com a insistência em perseguir um certo mover fragmentado. Uma poética da fragmentação em corpo que vem se apresentando enquanto qualidade movente, enquanto estado corporal persistente e, também, como uma via de reflexão que, de acordo com a hipótese que trago nesta investigação, propõe um argumento diante

do que vivemos em contemporaneidade como artistas da dança.

Este ponto segue em elaboração dentre o processo de pesquisa, que propõe justamente a qualificação do mover fragmentado circundando-o diante de alguns aspectos cênico-coreográficos (torná-lo 'mote'). Este mote, por sua vez, como uma camada reflexiva diante daquilo que se pretende traçar enquanto 'lógica do job'.

De antemão, deixo um fragmento de pensamento embasado diante de corpomover, de dança e de aspectos da contemporaneidade apontados até aqui:

Algumas imagens têm sido abordadas para descrever alguns processos que vivemos atualmente. Dentre elas podemos citar a Modernidade Líquida de Bauman (contando com as qualidades de fluidez, leveza, estados sem muita liga – esta seria características dos sólidos), ou até mesmo o mundo plano, húmido e fluido (líquido também) proposto por Pascal Gielen.

Mover-se leve, e não mais aferrar-se a coisas vistas como atraentes por sua confiabilidade e solidez – isto é, por seu peso, substancialidade e capacidade de resistência – é hoje recurso de poder. Fixar-se ao solo não é tão importante se o solo pode ser alcançado e abandonado à vontade, imediatamente e em pouquíssimo tempo. A desintegração da rede social, a derrocada das agências efetivas de ação coletiva, é recebida muitas vezes com grande ansiedade e lamentada como "efeito colateral" não previsto da nova leveza e fluidez do poder cada vez mais móvel, escorregadio, evasivo e fugitivo (BAUMAN, 2001, p. 22).

E "um mundo plano e úmido, que vê a si mesmo como uma rede, pressupõe características específicas e faz certas demandas para as pessoas que estão flutuando sobre ele" (GIELEN, 2015, p. 39).

Indaga-se como ficam tais imagens diante de realidades que além de deslocarem constantemente seu referencial de corpo, perdem também seu referencial de chão; fluidez e leveza seriam qualidades que se associam a uma geração que se move diante de ansiedades e entraves de verticalização afetiva? Até que ponto falamos sobre um mundo plano quando há tantas realidades materiais sobrepostas que nos impelem vetores diversos e contraditórios? Será uma cinética fluída, leve e horizontal? Em que aspectos?

Traz-se uma via de investigação em corpomover, que propõe um insight movente e cinético que não se recai apenas sobre um corpo, mas que pode refletir sobre as realidades que vivemos hoje: talvez um mover fragmentado nos traga motes de inferências

Atenção em fragmentos, identidades sob demanda, plasticidade de si

impelida pela lógica neoliberal, vivências atravessadas pela potência da ação virtual e digital, dança em circuito de capital informação, diferenciação constante entre corpomover como proposta de valoração, aceleração/atualização constante que impele fragmentação de estares, corpo em estilhaços como impossibilidade de integridade...

Sigo, portanto, em vias de investigação a respeito destes pontos aqui compartilhados em fragmentos de reflexão.

Referências

BASTOS, H. **Corpo sem vontade = Cuerpos involuntad**. São Paulo, ECA/USP: Cooperativa Paulista de Dança, 2017.

BASTOS, H. (org.). **Coisas vivas. Fluxos que informam**. [recurso eletrônico] /organização Helena Bastos. São Paulo: ECA-USP, 2021. – (PPGAC ECA USP 40 anos; 4).

BAUMAN. Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2001.

DANTAS, M. **A lógica do capital-informação: a fragmentação dos monopólios e a monopolização dos fragmentos num mundo de comunicações globais**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2016.

GILLEN, P. **Criatividade e outros fundamentalismos**. São Paulo: Annablume, 2015.

GREINER, C. **O Corpo: pistas para estudos indisciplinados**. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

GREINER, C.; KATZ, H. (org.). **Arte e cognição: corpomídia, comunicação, política**. São Paulo, Annablume, 2015.

HÉRCULES, R. Epistemologias em Movimento. **Sala Preta**, [S. l.], v.10, p. 199-203, 2010.

KATZ, H. CORPAR: Porque corpo também é verbo. In: BASTOS, H. (org.). **Coisas vivas. Fluxos que informam**. [recurso eletrônico] /organização Helena Bastos. São Paulo: ECA-USP, 2021. – (PPGAC ECA USP 40 anos; 4); p. 19-31.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. Tradução José Teixeira Coelho Neto São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

PEIRCE, C. S. **Ilustrações da Lógica da Ciência**. Tradução e introdução de Renato Rodrigues Kinouchi. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

PEIRCE, C. S. **The Essential Peirce – Selected Philosophical Writings**. Volume 1 (1867-1893). Edited by Nathan Houser and Christian Kloesel. Indiana University Press, 1992.

PEIRCE, C. S. **The Essential Peirce – Selected Philosophical Writings**. Volume 2 (1893-1913). Edited by The Peirce Edition Project. Indiana University Press, 1998.

SANTAELLA, L. **Semiótica Aplicada**. São Paulo: Cengage Learning, 2002.

SANTAELLA, L. **A teoria geral dos signos**. São Paulo: Cengage Learning, 2000.

Rebeca Tadiello (ECA USP)

E-mail: rebecatadiello.p@gmail.com

Rebeca Tadiello, artista da dança, é natural de São Paulo- SP. Trabalha na cena independente da cidade atuando em companhias/grupos de dança e ministrando aulas de dança contemporânea. Desenvolve trabalhos próprios desde 2017. É graduada em Comunicação Social (Relações Públicas) pela ECA-USP e, em 2022, dá início à pós- graduação (mestrado) no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - PPGAC ECA USP.

1320

Pedra, terra e água: o muro como pele do espaço na Aldeia Maraka'nà

Ruth Silva Torralba Ribeiro (UFRJ)

Elaine Vieitas da Cruz (UFRJ)

Francislei Belizario (Univ. Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà)

Giulia Lucas Silva (UFRJ)

Iraneuza Bernardo Gregório (Univ. Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia
Maraka'nà)

José W. P. Araújo (Univ. Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà e
Centro de Etnoconhecimento Socioambiental Cauré)

Lidia Lorangeira (UFRJ)

Luiz Carlos Sanches Valera Filho (Univ. Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia
Maraka'nà)

Maria das graças Xavier Dias (Univ. Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia
Maraka'nà e Centro de Etnoconhecimento Socioambiental Cauré)

Mayra Xavier Araújo Guajajara (Univ. Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia
Maraka'nà)

Sandro Cruz de Sousa (Univ. Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà)
Thaís Leitão Chinline (UFRJ)

Vinicius Almeida dos Santos (Univ. Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia
Maraka'nà)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: Esse relato aborda experiências do Núcleo de Pesquisa, Estudos e Encontros em Dança (onucleo) da Universidade Federal do Rio de Janeiro na aliança com a Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà, durante o programa de Residências Partilhadas — edição Ecologias Espaciais, do Laboratório de Crítica / UFRJ, com apoio do Hemispheric Encounters / Social Sciences and Humanities Research Council (Canadá). Entre os meses de janeiro e junho de 2022, a ação de reformar e pintar um dos muros da Aldeia Maraka'nà contraiu o elo somato-afetivo d'onucleo na prática de *estarcom* este território indígena. Um gesto de criação coletiva que emerge na “pele do muro” como mural artístico e ato de demarcação, proteção e fortalecimento de culturas originárias apoiadas e/ou acolhidas na aldeia. A dança surge não como movimento coreográfico, mas no *estarcom* que é exercício de presença e de expressão sensíveis às lutas pela vida e pela ancestralidade. Na alteridade entre pessoas indígenas e não-indígenas - autoras/es deste trabalho - dançar e escrever se fazem “em cruço” e em nutrição mútua para sustentar mundos e “arrancar o asfalto” que impede conexões com o chão da Terra.

Palavras-chave: AÇÃO COLETIVA. ANCESTRALIDADE INDÍGENA. ECOLOGIAS ESPACIAIS

Abstract: This paper addresses experiences of the Núcleo de Pesquisa, Estudos e Encontros em Dança (onucleo) of Universidade Federal do Rio de Janeiro in alliance with the Pluriethnic and Multicultural Indigenous University Aldeia Maraka'nà, during

the program Residências Partilhadas - edition Spatial Ecologies, developed by Laboratório de Crítica / UFRJ, with the support of Hemispheric Encounters / Social Sciences and Humanities Research Council (Canada). From January to June 2022, the action of refurbishing and painting one of the walls of Aldeia Maraka'nà, contracted the bond between onucleo and the indigenous territory by the practice of *beingwith*. A gesture of collective creation that emerges in the "skin of the wall" as an artistic mural and an act of demarcation, protection and strengthening of the original cultures that live in the territory. The dance emerges not as choreographic movement, but in the *beingwith* which is an exercise of presence and expression sensitive to the struggles for life and ancestry. In the alterity between indigenous and non-indigenous people - both authors of this work - dance and writing are made in mutual nourishment to sustain worlds and to "tear away the asphalt" that prevents the connection with the Earth's ground.

Keywords: AÇÃO COLETIVA. ANCESTRALIDADE INDÍGENA. ECOLOGIAS ESPACIAIS



Fig. 1. No centro, uma planta com flores roxas nasce em meio à uma das frestas do asfalto que está rachado. Outro ramo com quatro folhas ocupa o canto inferior direito da imagem e sua sombra aparece no chão de asfalto. Ao fundo, uma árvore de tronco largo está à frente de uma tenda azul e à esquerda do prédio da Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà.

Essa escrita relata a experiência vivida dentro do programa de Residências Partilhadas LabCrítica - edição Ecologias Espaciais - uma ação realizada pelo Núcleo de Pesquisa, Estudos e Encontros em Dança (onucleo) e a Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà.

O programa de Residências Partilhadas LabCrítica, coordenado por Sérgio Andrade (PPGDan/UFRJ), ocorre em parceria com projetos comunitários e com núcleos artísticos brasileiros. A edição **Ecologias Espaciais** foi composta pela artista manauara, **Yara Costa**, que trabalha com a comunidade indígena de Itacoatiara-Mirim, em São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas; pelas integrantes d'onucleo/UFRJ), **Giulia Lucas, Lidia Larangeira, Nane Vieitas, Ruth Torralba e Thais Chinline**, que atuam em colaboração com a *teko haw* Maracanã, aldeia indígena localizada no centro urbano da cidade do Rio de Janeiro; e pelos artistas **Pablo Carvalho e Taís Almeida**, que coordenam diversos projetos no bairro de **Cavalcanti**, na zona norte do Rio de Janeiro. Neste texto vamos relatar uma ação realizada na parceria entre onucleo e a Aldeia Maracanã, onde acontecem as atividades da Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà.

onucleo do Departamento de Arte Corporal e do PPGDan da UFRJ, é um coletivo de pesquisadoras artistas da dança, atualmente voltado para a investigação de “práticas de *estarcom*”: fazeres de dança que não encadeiam sequências de movimento coreográficos, mas se atentam ao gesto, aos micro movimentos em todas as suas dimensões afetivas e projetivas, ao campo de forças e à presença (LARANJEIRA; RIBEIRO, 2020). Nomeamos de contracoreográficas (LARANJEIRA, 2020) essas práticas que operam fora da lógica hegemônica da dança regida por: comando e obediência, competição, solipsismo, meritocracia, racismo e sexismo. Nas proposições contracoreográficas inauguram-se novas potências de relação, corporeidades e possibilidades de criação. O cuidado que emerge nos encontros move-se num espaço relacional e coletivo, numa aposta sem garantias que tem o chão da Terra como suporte-colo e afeto como guia.

A **Aldeia Maracanã** — território indígena em contexto urbano — tem como lideranças **Urutau Guajajara e Potira Krikati Guajajara**, desde 2013. Neste ano, durante as obras para os grandes eventos esportivos mundiais sediados no Rio de Janeiro, o governo do Estado orquestrou uma violenta e ilegal operação de retirada dos indígenas desse território para concedê-lo à iniciativa privada. Foram

de expropriação do território indígena, e o gesto de José Urutau Guajajara — permanecer por 48 horas em cima de uma árvore ¹ — foi determinante para a manutenção da resistência da Aldeia. A bravura de Urutau o consolidou como cacique do território.

A Aldeia Maracanã ou Aldeia Maraka'nà, em tupi-guarani, é localizada na antiga sede do Museu do Índio e vizinha ao maior estádio esportivo do Brasil, no bairro do Maracanã (RJ) – um território tupinambá denominado taba Jabebiracica ou Aldeia Maracanã (SILVA, 2020, p. 115). Essa taba era há mais de 500 anos uma das mais importantes da Guanabara. Em 1862, o Duque de Saxe, que havia ganho posse do terreno ao se casar com a Princesa Leopoldina, construiu o prédio que, em 1910, foi doado para o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), órgão criado no mesmo ano pelo Marechal Rondon. O espaço abrigou o Museu do Índio até 1977, quando foi transferido para um prédio em Botafogo. O território ficou sem destino até que, em 2006, foi retomado por um grupo de indígenas de diversos povos que o denominaram de Aldeia Maraka'nà e o reivindicam como um território indígena sagrado.

As lideranças, ao problematizarem a história do território, sempre lembram da importância da resistência no espaço que é sagrado e ancestral (UNIVERSIDADE INDÍGENA ALDEIA MARAKA'NÀ, 2020). Como nos conta Potira Krikati Guajajara “tem ossos indígenas enterrados, tem toda uma história, que o Estado tomou novamente dos indígenas” (PACHAMAMA, 2018 p. 101). A luta indígena é feita com o fortalecimento da cultura e da ancestralidade, sendo o engajamento dos jovens guerreiros, fundamental para garantir uma perspectiva de futuro como ancestral.

Ao iniciarmos as Residências Partilhadas LabCrítica, consolidamos a aliança entre o núcleo e a Aldeia com a criação coletiva de um muro de proteção e expressão das artes indígenas. Os jovens do território lideraram, auxiliados por Urutau e Potira, o desenvolvimento da ação. O engajamento em ações concretas, como a reforma do muro e sua pintura, fortalece o vínculo com o território e facilita a emergência das marcas da memória ancestral pelas mãos dos mais novos. A construção do muro vai ajudando a consolidar o processo de autodemarcação do território que é corpo e é espírito, como nos ensinam as palavras Inara do

¹ Para saber mais acesse o vídeo URUTAU Resistência Maraka'nà em: <https://youtu.be/QGU2qA3pjz4>

Nascimento Tavares (2019), indígena do povo Sateré Mawé.

A realização da reforma do Muro

O projeto foi dividido em duas etapas que consistiram em: 1) reformar os aproximados 35 m de muro previamente existentes, cobrindo os tijolos expostos com cimento, alinhando e alisando sua superfície; 2) pintar o muro com expressões dos diversos povos que compõem a multiculturalidade da Aldeia Maracanã, na produção de um mural de arte indígena contemporânea em um dos principais “cartões postais” cariocas.

O primeiro gesto realizado para iniciar o trabalho foi o de engajar as jovens lideranças comprometidas com o projeto. Na contração comunitária, rebocar juntos, emboçar juntos, ativar coletivamente os músculos que sustentam a pele do espaço e sua potência de expressão. Reunir cimento, areia, pedra, água e revirar a massa. Cobrir de cimento e alinhar as paredes. Alisar a superfície para que ela se transforme em “tela”. Uma tela que confronta a terraplanagem, o silenciamento, de monumentos oficiais para se comprometer com as experiências de pessoas indígenas que ocupam e contribuem com a vida não apenas nas florestas e em áreas rurais, mas nos grandes centros urbanos como a cidade do Rio de Janeiro.

O segundo gesto foi o de substituir o cinza do cimento pelo branco e pintar junto, com as cores da diversidade de povos e culturas que são acolhidos na Aldeia Maraka'nà: Guajajara, Xukuru, Akroá Gamella, Guarani, Tikuna, Pataxó, Maxakali, Goytacá, Guarani Kaiowá, Tupinambá, Tiriyo, Ashaninka, Quechua, Aimará... Assim como a pele do corpo que recebe o jenipapo, o muro foi sendo coberto de diferentes grafismos e motivos artísticos. Através da escuta do chão, da sintonia afetiva e da ação coletiva, a superfície foi ganhando cor e movimento ao ecoar expressões de algumas das mais de 270 línguas indígenas faladas no Brasil.

A ação do muro foi um levante também da autoestima e da valorização da cultura das jovens lideranças. Quantos artistas se revelaram na pintura do muro com grafismos, desenhos, paisagens!



Fig. 2. Em preto e branco. Uma mulher negra usando um turbante de estampa florida, brincos de formas geométricas vazadas, uma blusa branca que deixa aparecer o top branco com estampas coloridas; está de perfil e oferece o braço direito para que uma mulher indígena desene, com um graveto, grafismos em cor preta. A segunda usa óculos de grau, cabelos soltos, uma pulseira colorida e tem uma tatuagem no antebraço. Ao fundo, o muro desfocado da Teko Haw Maraka'nà. Foto de Wagner Cria.

A experiência coletiva em torno de um objetivo comum foi aproximando afetivamente as integrantes d'onúcleo às jovens lideranças da Aldeia, tecendo redes, trocas de saberes e fios de confiança. O engajamento e o protagonismo da juventude pareceram reverberar em outras atividades da Aldeia, e o movimento foi atraindo aliados, apoiadores e parcerias na realização das pinturas, desenhos, grafismos e registros.

Assim que piso o chão da Aldeia sinto abrir em mim
uma nova experiência tempo-espço.

Toda urgência e pressão das tarefas e das funções ordinárias são suspensas pela sintonia com os seres do território: o pé na terra, o vento nas árvores, Potira, Sandro, Zawara... a nova ninhada de pintinhos, o pariri que vingou, a conversa com uma nova conhecida.

Os silêncios, sons de carros, sons do fogo. A lua cheia nos banha nas tardes em que celebramos o encontro e combinamos estratégias de luta. Todo dia é uma nova lição sobre os ciclos do corpo, da vida e da terra. Todo dia, sob o som do maracá, a promessa de que, apesar de tanta violência, amanhã a vida na Aldeia vai reexistir... ²

² Escrita somato-cartográfica de Lidia Larangeira produzida durante a experiência de feitura do muro.

O trabalho coletivo no muro provocou uma dilatação espacial, expandindo os limites geográficos do território para além de seus muros. A presença das pessoas pintando um grande mural despertava a curiosidade e incitava quem morava, passava ou trabalhava ali a conhecer as atividades que acontecem na Aldeia. Assim, os policiais, a moça que vende sacolé, o menino que vende pano de prato no sinal, o guarda municipal, várias pessoas que circulam pelo espaço de fora da Aldeia, se aproximaram e contribuíram de diversos modos. O muro reuniu e construiu histórias, trouxe outro tempo para o encontro. Ação para a comunidade que reverberou na relação com a cidade. O muro “edificou”, materializou relações de pertencimento, visualidade e presença.

Pelo trabalho coletivo entre indígenas e apoiadores, o muro se transformou em um mural de arte indígena contemporânea criando uma zona limiar em que dimensões “de dentro” e “de fora” - não estanques nem excludentes - se reconhecem, se aproximam e se contagiam. As reações de vizinhos e de transeuntes parecem ter ficado mais intensas, evidentes, sobretudo para aqueles que não conheciam a existência de uma aldeia indígena ao lado do maior estádio esportivo da América Latina, *Abya Yala*³. Descrédito, descrença, ódio, surpresa, alegria, orgulho, esperança foram alguns dos afetos aglutinados pelo muro e que constituíram episódios de nossa experiência artística e ativista.

A Aldeia Maracanã refloresta o que conheço enquanto espiritualidade, expressão artística, política, alteridade. Como performar outros sentidos para a brancura, própria e a do mundo? Seria possível?

Reconhecer constantemente o contexto de guerra confronta privilégios, lugares de pertencimento, escancara o desconforto e a responsabilidade na aliança com pessoas indígenas e, sobretudo, com quem somos.

A proximidade com a *teko haw* Maraka'nà me fez sonhar uma dança que ocorre em uníssono com o gesto de plantar; um movimento de inteireza, constância, abertura e energia para nutrir o chão onde vivo, o Morro da Conceição, a sustentar sonhos coletivos com poeiras de tantos chãos.

“Arrancar o asfalto” da cidade, toca, aproxima, contagia e confronta uma sensibilidade represada pelo imperativo da descartabilidade colonial. A convivência com Potira, Urutau, Maxakali e tantas presenças humanas e não-humanas desmistifica valores hegemônicos tidos como “verdade”, produzindo parentescos silenciosos que brincam e confrontam em reconhecimento mútuo.⁴

³ Nome que o povo Kuna, originários do território, que agora ocupam a região da Colômbia, denominavam o espaço que atualmente é denominado de Américas. *Abya Yala* significa terra madura ou terra viva.

⁴ Escrita somato-cartográfica de Thaís Chinline produzida durante a experiência de feitura do muro.



Fig. 3. Uma colagem vertical com três fotografias do muro em etapas diferentes de sua reforma. Na superior, seis pessoas estão em pé e olham para a câmera à distância. Atrás delas, partes do muro estão em tijolos e outras têm pichações em preto. Acima do muro, copas das árvores da Aldeia. Na imagem do meio, vê-se dez pessoas, ainda à distância, realizando a pintura do muro com diferentes grafismos indígenas. Na inferior, parte do muro com enquadramento semelhante ao da primeira foto, agora com pinturas e grafismos quase concluídos.

Fotografias e montagem: Nane Vieitas

A pintura do mural pode ser pensada também como uma arte postal na medida em que está localizada ao lado de um dos maiores “cartões postais” da cidade, sendo vista por turistas de todos os lugares do mundo. A ação artística realizada no muro desdobrou-se na I Bienal de Arte Indígena do Rio de Janeiro, no Centro de Artes Hélio Oiticica. A bienal foi idealizada pelo Cacique Urutau, organizada pelo coletivo Azuruhu e contou com a participação de muitos indígenas artistas da Teko Haw Maraka'nà e autores desse artigo como Mayra Guajajara,

Sandro Sousa, Francislei Belizário (Maxakali), Tapixi Guajajara, Potira Guajajara, Vinicius Guajajara e o próprio Urutau Guajajara.

Para os jovens indígenas na cidade, a relação entre apropriação cultural e exploração do trabalho é direta. Muitas vezes o jovem é forçado a abandonar sua cultura originária pela demanda da entrada no mercado de trabalho e no mundo do capital que engendra trabalho informal, mal remunerado, opressor e racista. Geni Nuñez Guarani (S/D) aponta que a apropriação colonial não finda na exploração dos corpos racializados, incidindo numa relação extrativista com a terra e com os seres da terra, influenciando na subjetividade. A colonialidade impõe modos de vida, valores, saberes e poderes que produzem tanto um empobrecimento material como um empobrecimento simbólico.

No que se refere ao campo das artes, um dos efeitos desse processo é a sensação de que sua arte, sua cultura, milenar e ancestral não são significativas nem valorizadas. Como então reivindicar-se como artista indígena, por exemplo? Para Jaider Esbell (2018, s/d), o sistema de arte “desconhece e por isso não reconhece” a arte dos povos originários de nosso território. Abordar a arte indígena é necessariamente entrar em contato com outras perspectivas, outras sensorialidades, outras sensibilidades, com plurais cosmovisões e com a força de resistência. Não há como separar a arte indígena de ancestralidade, da luta pelo território e da cura do corpo-terra.

A ação do muro baseada na lógica do *estarcom*, do mutirão, do fazer juntos, modo tão comum aos povos indígenas, ativou corpos, reflorestando nossos territórios sagrados, acendendo o fogo da re-existência, ensinando que podemos inventar outros modos de convivência. A cultura ancestral “retirou o asfalto”, re-florestou, re-encantou e retornou para uma experiência originariamente coletiva de fruir a vida numa indissociabilidade corpo-território.

O espaço abraça o corpo, vibra de um modo único, o ciclo do dia se despe aos olhos. O tempo da colheita, o tempo da sementeira, o tempo da escassez.

A semente se recolhe no interior da terra para quebrar o asfalto e irromper a procura do céu. Clitória, amora, perpétua, cidreira, moringa, aroeira, pinhão roxo, boldo, *amanezu* (algodão)... nossas mestras curandeiras que protegem o espaço num abraço perfumoso. Suas flores adoçam nossos olhos. Suas folhas cuidam de nosso corpo-território.

Receber o “chá azul” de Potira, feito de clitória e cidreira que cuida de nosso sagrado feminino...

Sair com a pele grafada por grafismo Guajajara, ser presenteado com memória viva da cultura recebida no corpo. O jenipapo adentra a pele e chega ao meu sangue, fazendo parte dos rios que transbordam em mim.

Sentir o calor do fogo e dos cantos sagrados. Receber a proteção dos encantados. Acender a fogueira dos encontros.

São presenças, são presentes que permeiam o chão da Teko Haw Maraka'nà. Adentrar esse tempo-tempo de luta e resistência é perceber o espaço pulsando vivo, a floresta voltando e a cultura se fortalecendo pela força dos jovens guerreiros. Onde os encantados dançam.⁵

Referências

ESBELL, J. Arte Indígena Contemporânea e o Grande Mundo. **Revista Select**, n. 39, 2018. Disponível em: <https://www.select.art.br/arte-indigena-contemporanea-e-o-grande-mundo/>.

HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE INDÍGENA ALDEIA MARAKA'NÀ. Realização: Universidade Indígena Aldeia Maraka'nà. Vídeo (12min 38seg). Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/eswLQEbYT6U>. Acesso em: 24 mai. 2022.

LARANGEIRA, L. C. e RIBEIRO, R. S. T. Práticas de estarcom como gesto de cuidado e criação. **Mnemosine**, v. 16, n. 2, p. 85-106, 2020.

LARANGEIRA, L. Contracoreografias: friccionar dança, escrita e feminilidade. In: SANTOS, B. BASTOS, H., TOURINHO L. L., ROCHA L. V. (Orgs.) **Carnes Vivas: Dança, Corpo e Política**. Salvador: ANDA, 2020.

NUÑEZ, G. Descolonização do Pensamento Psicológico. **Revista Plural** - Revista do Conselho Regional de Santa Catarina, n. 2, p. 6-11, 2019.

PACHAMAMA, A. R. **Guerreiras**. Mulheres indígenas na cidade. Mulheres indígenas na aldeia. Rio de Janeiro: Pachamama, 2018.

SILVA, R. F. **O Rio antes do Rio**. Belo Horizonte: Ed. Relicário, 2020

TAVARES, I. N. A mãe terra gritará por nossos corpos. **Amazônia Latitude - A revista das humanidades ambientais**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.amazonialatitude.com/2019/08/09/a-mae-terra-gritara-por-nossos-corpos/>. Acesso em: 12 set. 2022.

URUTAU - Resistência Maraka'nà Realização Universidade Indígena Aldeia Maraka'nà. Documentário (86min). Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://youtu.be/QGU2qA3pjz4>. Acesso em: 14 set. 2022.

⁵ Escrita somato-cartográfica de Ruth Silva Torralba Ribeiro produzida durante a experiência de feitura do muro.

Ruth Silva Torralba Ribeiro (UFRJ)

E-mail: ruthtorralba@gmail.com

Artista e professora dos cursos de Graduação em Dança e do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ (PPGDan/UFRJ). Doutora e Mestre em Psicologia (UFF). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa, Estudos e Encontros em Dança (onucleo) - UFRJ. Apoiadora da Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà (R.J).

Elaine Vieitas da Cruz (UFRJ)

E-mail: nanevieitas@hotmail.com

Licencianda em Dança UFRJ, Bolsista no Projeto Africanidade na Dança Educação, Integrante do onucleo. Cursando formação em Emergências Climáticas

Francislei Belizario (Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà)

E-mail: thaisdesagua@gmail.com

Jovem Liderança da Resistência Indígena da Aldeia Maraka'nà

Giulia Lucas Silva (UFRJ)

E-mail: giuliasscarpa@gmail.com

Artista do movimento, estudante de licenciatura em dança pela UFRJ, nesse espaço bolsista PIBIAC do projeto Prática de Si; com-vive com o Núcleo de Pesquisa, Estudos e Encontros em Dança (onucleo) e o Grupo de Estudos MUDE - Movimentos Urgentes em Dança e Ecologia.

Iraneuza Bernardo Gregório (Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà)

E-mail: nucleodeestudoseencontros@gmail.com

Jovem Liderança da Resistência Indígena da Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà

José W. P. Araújo (Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà)

E-mail: urutauhu@gmail.com

Liderança da Resistência Indígena Aldeia Maraka'nà e do Centro de Etnoconhecimento Sócio Ambiental Cauré (CESAC). Mestre em Linguística (Museu Nacional/UFRJ) e Professor de Língua e Cultura Tupi-Guarani da Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà.

Lidia Costa Larangeira (UFRJ)

E-mail: llarangeira@yahoo.com.br

Professora dos cursos de graduação em Dança da UFRJ. Coordena o Núcleo de Pesquisa, Estudos e Encontros em Dança (onucleo) - UFRJ. Artista da dança, Andrea Jabor, Lia Rodrigues, entre outras. Criadora do solo "Brinquedos para esquecer ou práticas de levante", investiga artística e academicamente práticas contracoreográficas que questionam e redimensionam o legado colonial da dança.

Luiz Carlos Sanches Valera Filho (Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural
Aldeia Maraka'nà)
E-mail: viajemviva@hotmail.com
Jovem Liderança da Resistência Indígena Aldeia Maraka'nà

Maria das graças Xavier Dias (Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural
Aldeia Maraka'nà)
E-mail: potyraguajajara@gmail.com
Liderança da Resistência Indígena Aldeia Maraka'nà e do Centro de
Etnoconhecimento Sócio Ambiental Cauré (CESAC). Realiza há mais de 10 anos o
Círculo Sagrado de Mulheres.

Mayra Xavier Araújo Guajajara (Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural
Aldeia Maraka'nà)
E-mail: gmayraguajajara123@gmail.com
Jovem Liderança da Resistência Indígena Aldeia Maraka'nà

Sandro Cruz de Sousa (Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia
Maraka'nà)
E-mail: sandrinhosouzatekohaw@gmail.com
Jovem Liderança da Resistência Indígena Aldeia Maraka'nà, professor de grafismo
Indígena e de confecção de Maracá na Universidade Indígena Pluriétnica e
Multicultural Aldeia Maraka'nà

Thais Leitão Chilinque (UFRJ)
E-mail: thaischilinque@gmail.com
Performer do Coletivo Líquida Ação, integrante d'onúcleo /UFRJ e co-gestora do
Projeto EONceição (zona portuária do Rio de Janeiro), possui interesse pelas artes
da presença, ativismo e saúde. Seu projeto de mestrado, desenvolvido pelo
PPGDan/ UFRJ, está atento à relação entre branquitude, religião e colonialidade,
buscando performar outros sentidos para a "brancura" - a começar pela própria.

Vinicius Almeida dos Santos (Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia
Maraka'nà)
E-mail: viniciusalmeida1400@gmail.com
Jovem Liderança da Resistência Indígena Aldeia Maraka'nà

Grudança Cefet-RJ: co-mover juventudes em casa

Tatiana de Oliveira Almeida (Cefet-RJ)
Tainá Silva Dias (UERJ)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: A presente escrita versa sobre a experiência do grupo de dança do Cefet-RJ Maracanã, *Grudança*, com jovens que puderam vivenciar a dança remotamente como atividade de extensão na escola. Os objetivos foram criar registro e memória escrita sobre a produção de conhecimento em dança desenvolvida por e com jovens na pandemia e discorrer sobre as implicações da dança na experiência de estudantes nos campos da conscientização do movimento, da compreensão crítica da realidade e da potência criativa e experimental em relação à dança e às tecnologias. Serão discutidos três eixos temáticos que surgiram no processo: as condições a que os corpos jovens foram acometidos no período de distanciamento físico, as “movências” das juventudes e as danças do universo das culturas populares afroreferenciadas. O que foi possível desenvolver em dança, corporeidade e criação de maneira virtual? Como as práticas corporais em casa se articularam como potência nesse momento de enrijecimento dos corpos? De que maneira as experiências das adolescentes puderam atravessar a criação, pesquisa e composição em dança? Espera-se, assim, enfatizar a importância da experiência artística como campo de conhecimento para a transformação do olhar frente às dinâmicas humanas relacionais; o que certamente impacta na formação cidadã e, conseqüentemente, na atuação de futuros profissionais em qualquer área do conhecimento, sendo ela artística ou não.

Palavras-chave: DANÇA. JUVENTUDES. CRIAÇÃO. TELA.

Abstract: The present writing is about the experience of the dance group of Cefet-RJ Maracanã, *Grudança*, with young people who were able to experience dance remotely as an extension activity at school. The objectives were to create a record and written memory about the production of knowledge in the dance field developed by and with young people in the pandemic and also to discuss the implications of dance in the experience of students in the fields of movement awareness, critical understanding of reality and creative power, and experimental relation with dance and technologies. Three thematic axes that emerged in the process will be discussed: the conditions to which young bodies were affected in the period of social and physical distancing, the “movements” of youths and the dances of the universe of afroreferenced popular cultures. What was possible to develop in dance, corporeity and creation in a virtual way? How were body practices at home articulated as a power in this moment of stiffening of bodies? How were the teenagers' experiences able to cross dance creation, research and composition? It is hoped, therefore, to emphasize the importance of the artistic experience as a field of knowledge for the transformation of the look in the face of relational human dynamics; which certainly impacts on citizen education and, consequently, on the performance of future professionals in any area of knowledge, whether artistic or not.

1333

Keywords: DANCE, YOUTHS, CREATION, SCREEN.

1. Introdução

O Grupo de Dança do Cefet-RJ, inscrito como projeto de extensão, tem sua origem na Coordenação de Artes (Coartes) - setor responsável por diversas frentes relativas às Artes na instituição, considerando o tripé ensino, pesquisa e extensão. A Coartes sempre teve como ação pedagógica a formação de grupos artísticos para que estudantes com interesse em dar continuidade aos estudos nas artes pudessem ampliar seus horizontes e experiências para além da sala de aula. Nesse ínterim, grupos de teatro e dança, projetos de artes visuais, práticas de banda, dentre outras ações, sempre se fizeram presentes no setor, ampliando a experiência artística dos e das estudantes, bem como oferecendo à instituição a possibilidade de fruição estética.

No ano de 2018, com a chegada da primeira professora licenciada em dança na instituição, professora Flavia Meireles, inicia-se a formação do grupo de dança com a coordenação de uma profissional da área. Em 2019, a professora Flavia se afasta para doutoramento e outra professora de dança, Tatiana Oliveira, autora desse trabalho, também ocupando cargo efetivo, entra no Cefet-RJ e absorve as demandas da dança, dando continuidade ao grupo iniciado, porém com uma nova configuração de participantes. Com o fechamento da escola devido à pandemia da Covid-19 em março de 2020, o grupo entrou em suspensão e foi reiniciado em 2021, virtualmente, inscrito como projeto de extensão tendo como bolsista a outra autora desse texto, Tainá Dias.

O presente trabalho tem como objetivo compartilhar a experiência desenvolvida virtualmente no período da pandemia com adolescentes estudantes do ensino médio técnico do Cefet-RJ, cujo processo se desdobrou na criação de um trabalho de dança em vídeo intitulado *Cartas para FloreSER*. Especificamente, busca-se expor algumas das ferramentas de criação experimentadas e desenvolvidas, bem como discorrer sobre as implicações da dança na experiência de estudantes em diversos campos relacionados à ela, como a conscientização do movimento, a ampliação de vocabulários e repertórios, as improvisações e composições coreográficas, bem como a compreensão crítica da realidade e da potência criativa e experimental em relação à dança e às tecnologias.

As questões sobre as quais esse recorte se debruça estão diretamente associadas ao contexto vivido em 2021, no qual todas e todos precisaram se manter em isolamento físico, principalmente em suas casas, para reduzir as taxas de contágio do coronavírus. Sendo assim, o que foi possível desenvolver em dança, corporeidade e criação de maneira virtual? Como as práticas corporais em casa se articularam como potência nesse momento de enrijecimento dos corpos? De que maneira as experiências das adolescentes puderam atravessar a criação em dança?

Uma das considerações feita pela coordenadora do Comitê Temático *Relatos de experiência com ou sem demonstração artística*¹, professora Mônica Borba, foi sobre a riqueza de entrar em contato com uma apresentação oral realizada de maneira horizontal e não hierárquica entre professora e aluna. A escrita desse trabalho aconteceu da mesma maneira percebida pela coordenadora do CT e, também, do modo como o projeto do grupo de dança funcionou. Sendo assim, a escrita, entendida como resultado da ação dos corpos que escrevem, buscará ao máximo respeitar a experiência comum entre professora/coordenadora e aluna/bolsista, mas também com apontamentos relativos às experiências de cada indivíduo.

Importante ressaltar a necessidade de ampliação de registros e memória escrita sobre a produção de conhecimento em dança, nesse caso a desenvolvida por e com jovens, tendo como recorte temporal o período da pandemia. Em tempos de negacionismo e desvalidação da ciência², instaurar a palavra escrita e o registro de dados, sejam eles de quaisquer natureza, tem se tornado cada vez mais relevante. Essa escrita será trabalhada a partir das experiências corporificadas sob o olhar da bolsista e da coordenadora, "[...] sobre a premissa de que a prática artística será melhor compreendida se colocada em relação ao pensamento e ao agir dos praticantes" (FORTIN, 2010, p. 78). Os saberes relativos à criação artística, comumente, são implícitos a quem não esteve diretamente envolvido nos processos. O que se busca, como provoca Fortin (2010), é torná-los explícitos.

Nesse sentido, o olhar para os dados, oriundo da etnografia e da auto-etnografia (FORTIN, 2010), colaborou para que fosse realizado esse relato-reflexão da prática artística. Foram coletados documentos, sendo eles gravações de vídeos,

¹ VII Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA 2022).

² O "negacionismo" é o ato de se recusar a aceitar fatos, ideias e informações produzidas e veiculadas pela comunidade científica, acadêmica e filosófica (ESCOBAR, 2021). Para mais informações acessar: <http://jornal.usp.br/ciencias/a-ciencia-contra-o-negacionismo/>.

notas em diários artísticos e arquivos digitalizados.

O foco não será aplicar os métodos para base de dados auto-etnográficos e etnográficos nessa escrita, tampouco empreender uma etnografia, mas entender que, vistos como princípios, puderam dar contorno às reflexões e à escrita. Ademais, ao ressaltar as singularidades e experiências das juventudes no plural (DAYRELL; CARRANO, 2014), localizando-a no amálgama da cultura, como uma das palavras-chave no projeto, a autoetnografia "se caracteriza por uma escrita do 'eu' que permite o ir e vir entre experiência pessoal e as dimensões culturais a fim de colocar em ressonância a parte interior e mais sensível de si" (FORTIN, 2010, p. 83).

2. Grudar era preciso

O Grupo de Dança, nomeado como *Grudança*, de maneira provisória em 2021 e atualmente assumido com essa nomenclatura, é coordenado e dirigido pela professora Tatiana Oliveira e tem colaboração da professora Flavia Meireles. O grupo pretende ser um espaço/tempo de dança no qual os e as estudantes do ensino médio técnico do Cefet-RJ possam experimentar essa linguagem artística de maneira criadora, propositiva, experimental, política, prazerosa e que seja espaço seguro para as diversas existências, considerando os temas da juventude como propulsores da criação. Tem como princípio o despertar da dança pessoal de cada participante, fortalecendo o que os e as alunos/as trazem de suas experiências com o movimento e ampliando as possibilidades ao apresentar outros modos de mover e dançar, evitando marcá-los com estéticas de movimentos específicas e com repertórios fechados e repetitivos (RIBEIRO, 2012).

Os encontros eram planejados pela coordenadora com colaboração da bolsista, através de reuniões semanais nas quais eram discutidos os acontecimentos do laboratório anterior, as ideias surgidas e os desdobramentos através do planejamento do próximo encontro. Esses encontros, chamados de LIMDAs - Laboratórios de Improvisação do Movimento em Dança - eram divididos por etapas que estavam diretamente interligadas e podiam acontecer de maneira flexível, não necessariamente tendo uma ordem fixa. Sendo elas: *Preparação corporal*, *Pesquisa de movimento*, *Composição coreográfica* e *Avaliação*. De maneira breve, pois esse artigo não trata especificamente sobre os LIMDAs, algumas pistas de cada etapa seguem descritas.

Na *Preparação Corporal* o intuito é despertar e aprimorar as potencialidades corporais dos/das intérpretes-criadores/as no que se refere a conscientização do movimento, mobilidade articular, flexibilidade, força, equilíbrio, resistência, ritmo, entre outras qualidades, através da Educação Somática e dos repertórios das Danças Brasileiras, por exemplo. A *Pesquisa de movimentos* se concentra em conhecer e/ou criar ferramentas para processos de criação em dança no intuito de provocar experimentações corporais para originar a movimentação. Nessa etapa a improvisação em dança é muito presente e pode ser ferramenta para composição coreográfica ou ter fim em si mesma. É nessa etapa que o/a participante vai conhecer e explorar a sua própria dança, entendendo-a como material fundamental para um processo de construção coletiva/colaborativa que virá posteriormente. Na *Composição coreográfica* os/as participantes organizam, individual ou coletivamente, o conjunto de ideias e movimentos experimentados e criados, sendo uma consequência do processo anterior. Momento de fazer escolhas, negociar ideias com o coletivo, sugerir e/ou acatar sugestões, dar contorno ao material experimentado. A composição coreográfica poderá acontecer em suportes diversos – como em um palco ou como uma videodança; em espaços variados como uma intervenção espacial pela escola ou uma coreografia específica; ou um simples exercício em sala de aula. Ampliar a compreensão dos processos de composição coreográfica também é uma proposta nessa etapa. Por fim, a etapa da *Avaliação* acontece ao final dos encontros, nos quais os/as participantes discutem as experiências vivenciadas em uma roda de conversa, bem como realizam registros. A avaliação pode acontecer entre bolsista e coordenadora, no intuito de planejar as próximas ações.

No decorrer, três eixos temáticos surgiram de modo a atravessar a condução das aulas: (1) as condições a que os corpos jovens foram acometidos no período de distanciamento físico, (2) as “movências” e temas das juventudes e (3) os intercâmbios artísticos nos quais as danças do universo das culturas populares e afroreferenciadas atravessaram o processo. Esses eixos temáticos conversavam diretamente com os pilares fundamentais de pesquisa e criação artística³.

No período em que foi realizado virtualmente, o *Grudança* foi pensado

³ “Grupo de dança do Cefet-Rj: pesquisa, criação e intercâmbios artísticos” nomeia oficialmente a experiência do projeto de extensão com jovens do ensino médio e técnico durante o ano de 2021, antes do reconhecimento como “GruDança”. Os pilares presentes no nome são a síntese orientadora do planejamento e efetivação do projeto.

para ser uma possibilidade de práticas corporais em período de atividades remotas que potencializasse os corpos enrijecidos pelo modo de acontecimento da escola – cadeiras, camas, incômodos musculares, quatro paredes, sobrecarga de atividades escolares e, "Inevitavelmente, as telas tornaram-se imperativas, como obrigação, obediência, controle e, conseqüentemente, fadiga" (MILLER; LASZO, 2020, p. 64).

A partir das vozes suplicantes dos e das alunos/as, acolhidas pela escuta atenta de uma das autoras como professora de Arte, foi possível identificar que o trabalho com o movimento sensível deveria ser potencializador dos corpos desses jovens que se encontravam adoecidos por um *modus operandi* que aprisionou o corpo, o movimento, e conseqüentemente, o pensamento (SILVA, 2012). "Grudar" não era mais possível, mas era preciso. E nesse contexto, o primeiro eixo se estruturou de maneira substancial - não era possível ignorar o que estávamos vivendo, era necessário incorporar, atualizar e criar a partir da experiência. Segue um depoimento de uma das participantes do grupo que, ao final, relatou:

"Esse ano de fato aconteceram muitas coisas, mas eu realmente fico muito feliz e grata pelo o grupo de dança. Trouxe um colorido às minhas quartas-feiras e me ajudou a enfrentar um ano difícil. Ajudou a ver luz e que ainda existem coisas boas no mundo e em mim. Me ajudou com a minha ansiedade, a voltar a olhar para mim com mais compaixão e afeto, a ser paciente, ou pelo menos a respirar bem fundo" (GRUDINHA 1).

A possibilidade das telas, apesar de desafiadora, foi a alternativa que, inicialmente e com muitas limitações, garantiu o movimento e a liberação de musculatura como alternativa ao estado corporal estático e monótono, conseqüência do tempo alargado do corpo privado de espaços múltiplos e limitado a uma existência dentro de casa. Além disso, em meio a uma situação extrema vivenciada pela humanidade, foi um meio de tecitura afetiva pela qual tornou-se possível trabalhar o corpo atento a si e alongar os laços de sociabilidade entre jovens de semelhante faixa etária, "Portanto, podemos dizer que a presença, em tempos de isolamento, está sendo contemplada e ressignificada por atividades remotas síncronas, definida como telepresença, ou seja, a presença permitida através de uma tela" (MILLER; LASZO, 2020, p. 63). O entrecruzamento de sonhos e angústias no mesmo espaço-tempo permitiu o reconhecimento de si no outro, marcando o corpo de pertencimento.

Deve-se destacar a importância da observação no processo da dança como um dos modos de ampliar a escuta e exercitar a atenção, com reflexões

casa. Como aparece a relação com o espaço? Como esse corpo-casa pode ser trabalhado no âmbito de pertencer ao mundo?

Dos laboratórios fomentados sobre questões da juventude, o principal foi a experiência de duplas organizada pela ferramenta de salas separadas no *Teams*. O tema de movimento do laboratório era "soltar"⁴ - soltar as partes do corpo, soltar de cima para baixo, soltar no Frevo, soltar no Coco de roda, e, enfim, liberar a sua própria dança solta, que teve como desdobramento, a escrita solta. Uma pessoa era responsável por falar livremente durante dois minutos acerca da experiência de ser jovem, ou sobre juventude, enquanto a outra anotava no papel frases ou palavras que se destacassem do que estava sendo dito. Entre as anotações e falas soltas, podemos citar: "sentir", "mudanças", "preso", "reinvenção", "estado mental", "categorias", "identidades", "dúvidas", "intensidade", "novo", "aproveitar", "provando", "pressão", "pensamentos", "consciência", "mudar rápido", "mudar o mundo", "através do tempo", "a quarentena acabou com os meus sonhos", "saber que nada está pronto", "tudo pode ser o fim do mundo", "a gente acha que tudo pode dar errado", "existe limite para tudo", "responsabilidades sobre o futuro", "me fiz muitas promessas", "tinha conquistado minha liberdade", "entender o limite do meu corpo".

Em seguida, as duplas e as funções eram trocadas, ou seja, a estudante que falava passaria a escrever sobre o discurso solto de uma outra pessoa diferente da formação anterior. Novamente com duplas distintas, uma integrante seria responsável por ler e brincar com sonoridades do que havia sido coletado em escrita solta, enquanto a nova parceira se movimentaria em improviso a partir das palavras e com a referência de movimento trabalhada anteriormente - a dança solta. Por fim, as funções se invertiam. Essa dinâmica resultou em um vídeo experimental com fragmentos do processo utilizado para exemplificar como alguns laboratórios aconteceram em aula. Com simples edição, há mostra de dois momentos de improviso em dança decorrentes de palavras soltas, cujo áudio está sobreposto com a alternância de ritmos e sonoridades de palavras relacionadas às juventudes⁵.

Ademais, o vídeo se apresenta como matéria viva da premissa de que o resultado não está desvinculado do processo. "O problema é que professores e bailarinos repetem apenas a forma e isso não leva a nada. O processo deveria ser o

⁴ Os LIMDAs eram temáticos e orientados por verbos como pulsão de pensamento/movimento denominados *palavras-rastros*, a partir dos quais se elaborava o plano de aula do dia.

⁵ Laboratório sobre juventude. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2sIR_aPWKic.

oposto: a forma surgir como consequência do trabalho” (VIANNA, 1990, p. 30). As experiências laboratoriais das aulas, a investigação e o trabalho experimental são compreendidos como um fim em si mesmo. Nesse âmbito, o trabalho artístico se presentifica no momento do acontecimento - o que pode ou não desembocar em um conteúdo final mais elaborado, com novos elementos a serem apresentados, mas este não é o objetivo fundamental do *Grudança*.

O terceiro eixo que ganhou destaque foram os intercâmbios artísticos. A proposta de interlocução do grupo de dança com pares esteve presente desde a origem do projeto e se manteve, mesmo que de maneira diferente da qual foi pensada, em exercício necessário, pois instaurou o diálogo, fomentou o pensamento crítico e ampliou repertórios de movimento. Partiu-se da ideia de friccionar o conhecimento com outros artistas e descobrir possibilidades de atuação e modos de fazer em dança. A primeira parceria aconteceu no *Grupo de Estudos Pedagogias Brincantes*, coordenado pela professora Juliana Manhães da UNIRIO com colaboração da professora Tatiana Oliveira. A bolsista Tainá Dias participou como ouvinte e o conhecimento e as experiências vivenciadas nos encontros do grupo de estudos atravessaram os LIMDAs.

As vivências e produções artísticas das culturas populares afrodiapóricas se fizeram presentes no grupo especialmente no intuito de elaborar uma prática artístico-pedagógica em dança voltada para uma educação antirracista. Nesse sentido, as dimensões pedagógicas e os fundamentos de base (MANHÃES, 2020) presentes nos brinquedos populares, estiveram, na medida do possível, e ainda que virtualmente, nos encontros. Sendo a relação com o tempo um dos fundamentos de base (MANHÃES, 2020), em todos os encontros um ritual foi se constituindo.

*Chegança*⁶. Momento dedicado a transitar para um "estado de dança". Abertura da aula. Ruptura no tempo para mergulho em outro tempo. Alternância dos ritmos internos corporais através do movimento integrado à respiração. Sequências de agitação ou lentidão que envolvem o trabalho articular, muscular e ósseo. Modo de ritualizar o encontro. "Nestes tempos pandêmicos a importância de não perder a dimensão do ritual no cotidiano e a força dos ciclos festivos, que vem mostrar que o rito está dentro [...]" (MANHÃES, 2020, p. 326).

O início da aula era dedicado a fomentar a presença ativa e direcionar a

⁶ Nomeação designada à preparação e ao aquecimento do grupo, uma forma de desfazer as tensões acumuladas e de concentrar para o início da aula.

atenção ao corpo, ao perceber-se. Neste momento, o vocabulário do Frevo foi um dos recursos pedagógicos acessados. A cada LIMDA, um novo passo adentrava ao repertório - *Pontinha de pé, Ponta de pé e calcanhar, Trocadilho, Chapa quente, Ferrolho*⁷ -, expandindo, assim, a construção de um desenho de movimento, intermediado pela experiência e passado de um corpo para o outro. E como referência territorializada, foi proposto dançar "copiando", enquanto assistia, os movimentos de um corpo brincante de frevo recifense, Otávio Bastos, em um vídeo cuja legenda estava escrito: "Você foi educado para seguir padrões: liberte-se!"⁸. No vídeo o dançarino encontra-se na rua, dançando passos de frevo com movimentos de sacudir os braços para todas as direções, adicionando pausas que colocam o corpo em posições incomuns. Durante as aulas, também estiveram presentes as danças do *Coco de roda* e das índias do *Boi do Mestre Apolônio*. Nas anotações pessoais da autora coordenadora, encontra-se a seguinte observação: "*Se atentar para sentir como o movimento acontece em você, como uma criação, com liberdade de vivenciar a criação do outro em si. Não com o intuito de ser o outro ou de fazer exatamente igual ao outro*".

Outro intercâmbio artístico realizado, dessa vez com todo o grupo e aberto à comunidade, foi o curso *Ferramentas de Hip-Hop Freestyle* com o artista mineiro Raul Magalhães. Com uma metodologia teórico-prática, as doze horas totalizantes do curso trouxeram um repertório fundamental sobre a história do movimento de *hip hop*, modalidade esta que se consolida em ações práticas de resistência e formam parte relevante da identidade da população preta.

Questionar por que expressões culturais de um determinado grupo foram marginalizadas e criminalizadas é fomentar o pensamento crítico e contribuir para uma educação antirracista. Até hoje existe um senso comum sobre a dança que hierarquiza quais são as modalidades de arte a serem exaltadas e quais são os tipos de corpos que estarão em destaque nas companhias e apresentações. Romper com essa lógica hegemônica se faz urgente para conceber uma ideia de dança que pode ser expressada por todas as pessoas, (in)dependente⁹ de raça, etnia, peso, idade, deficiência, gênero, orientação sexual e/ou classe.

⁷ Durante a pandemia, várias iniciativas de atividades artísticas gratuitas, em formato de *lives*, foram disponibilizadas. Uma delas, praticada pela autora coordenadora, foi o *Frevo Online*, disponível no endereço: <https://www.instagram.com/frevoonline/>.

⁸ Link de acesso ao vídeo utilizado: <https://www.instagram.com/p/CKe6Y7WIm0h/>.

⁹ Entendemos que as temáticas em questão são inseparáveis dos corpos que dançam, por isso a palavra independente adota duplo sentido na sentença.

Com exibição e discussão sobre as famosas batalhas, seguido pela apresentação do movimento de *bounce*¹⁰ como base e de movimentos consolidados dentro das chamadas Danças Sociais - como o *Biz Markie*, *Reebok* e *Monastery* -, o *hip hop* começou a se configurar no corpo das e dos participantes. Porém, a proposta não se limitou à repetição de passos, mas apresentou formas de trabalhar com improvisação horizontalmente, na qual a participação do/a aluno/a é fundamental para pesquisa e criação coreográfica. Um dos exercícios consistiu em montar uma sequência de coreografia particular, através de comandos diversificados. O primeiro movimento deveria trabalhar com o isolamento de uma parte do corpo, o segundo estava em aplicar um movimento baseado em formas geométricas e o terceiro em trazer dois repertórios das Danças Sociais. Ao final, cada aluno e aluna desenvolveu uma partitura de coreografia própria, baseada no improviso dentro da modalidade do *hip hop freestyle*.

O ato de gravar na memória do corpo a vivacidade e o vigor das diferentes danças populares afrorreferenciadas enfatiza o rompimento com a noção de uma única possibilidade para dança. Entender os diferentes repertórios e a importância imaterial das expressões culturais contribui para a formação humana, pois proporciona um olhar mais atento ao todo. Assim, a experiência artística se pauta como um campo do conhecimento fundamental para compreensão do mundo e das relações estabelecidas. Compreender o meio em que se vive e ser estimulado a questionar o que está imposto e pré-caracterizado é ter uma formação cidadã digna de instruir um agente ativo e atuante. Desse modo, há um impacto no indivíduo como um todo, que pode se propagar em distintos meios de existência e áreas de trabalho. Inclusive, o ensino técnico decorrente do Cefet-RJ também é afetado por essas provocações transdisciplinares, pois pensar/sentir o corpo e suas diferentes atribuições é atuar com o corpo em estado de presença, estimular a criatividade na busca de novas respostas para problemas, observar atentamente o que está ao seu redor e, ainda, desenvolver a capacidade de empatia em diferentes momentos desses futuros profissionais.

¹⁰ Raul Magalhães iniciou o curso com a questão: qual a corporeidade do *hip hop*? Entendendo corporeidade como a estética do movimento que faz identificá-lo no contexto do *hip hop*. E nos apresentou o movimento do *bounce*, que é o balanço do corpo em consonância com o pulso da música, como resposta principal.

3. Produção em Vídeo

Em parceria com o grupo musical da instituição, denominado *Bandão do Cefet*¹¹, o *Grudança* compôs coreograficamente o vídeo de abertura da SEPEX - Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão do Cefet-RJ, com a música “Remi, o garanhão”¹², editado pelo integrante do grupo Rafa Motta. Trata-se de uma versão da canção “Geni e o Zepelim” de Chico Buarque, pela qual a nova letra, composta pelas estudantes Luíza Bonavita e Isabella de Paula, aponta problemas do machismo e da exaltação masculina que mascara violências de gênero consolidadas na sociedade. O vídeo realiza alternâncias entre as composições do grupo de dança e as interpretações musicais do *Bandão*. Para esse momento, as integrantes do *Grudança* entraram em contato pela primeira vez com a criação de vídeos individuais para um projeto maior - desenvolvendo sequências coletivas após discussões, elaborando momentos de improviso, descobrindo diferentes ângulos e formas de dialogar com a câmera, além de pensar em cenários e recortes. Definitivamente, um alargamento digital que se destacou foi o trabalho com esses recortes para produção em vídeo, não mais o corpo inteiro do dançarino é exposto em cena. Nesse modelo, a câmera autoriza experimentações com fragmentos corporais pré-selecionados, gerando uma outra qualidade estética e sensorial.

Na seção Comunicações Livres da SEPEX, o *Grudança* foi apresentado pelas autoras, através de uma exposição de *slides* artisticamente ilustrativa. Enquanto as atividades realizadas eram explicitadas para o público verbalmente, a tela exibia vídeos e trechos dos laboratórios do projeto, vivificando o processo durante a mostra¹³. Desse modo, a própria aula ao ser demonstrada e exibida em fragmentos tornou-se uma forma de apresentação não deslocada da dinâmica presente nos encontros síncronos.

A vivência do *Grudança* é registrada pelo vídeo *Cartas para FloreSer*¹⁴, por onde se expõe um compilado dos principais elementos trabalhados em aula, organizados em caráter poético de estímulo aos sentidos. Envolvendo formatos

¹¹ Projeto de prática de banda coordenado pelos professores de música Daniela Spielmann e Bruno Repsold, com colaboração do servidor técnico administrativo Oliver Bastos.

¹² Para assistir o vídeo, acessar o link a seguir entre a minutagem 2:54 e 9:04 https://www.youtube.com/watch?v=V7bMeM_nM24.

¹³ Para ver os vídeos do material elaborado para apresentação oral, organizados em *playlist*, acessar: https://www.youtube.com/watch?v=FFVa-iASMeE&list=PLE__OV2_EFHiOBhnLbN_oFG3dwzz3s3Gw.

¹⁴ *Cartas para FloreSer*. Disponível em: <https://youtu.be/st08V1jkBtk>.

diversificados, o processo coreográfico partilha de repertórios de movimento, composições coletivas e partituras de improviso¹⁵.

O áudio base para o vídeo se formou através da elaboração de uma carta única, organizada pela professora Tatiana Oliveira e pela aluna bolsista Tainá Dias, oriunda de diferentes cartas individuais escritas por todas as alunas. Ao longo do percurso, a proposta de escrever uma carta para "sua criança" do passado a partir do "seu eu" do presente surgiu como um mergulho individual para se pensar a juventude e a relação através do tempo. Assim, o áudio do vídeo se compõe das múltiplas vozes das alunas mediante a leitura dessa carta coletiva costurada pelo *Grudança*.

Um desafio dessa experiência foi aprender a lidar com as ferramentas de edição voltadas para propostas artísticas. Encontrar uma plataforma acessível para estudantes de ensino médio da rede pública, com os recursos necessários para abranger toda poética do trabalho, nos colocou em uma situação pouco ou nada simples. Para além de encontrar a plataforma, precisou-se aprender a gerir e, ainda, compreender a edição como um ato de coreografia. Nesse sentido, a autora bolsista precisou aprimorar o próprio olhar sensível para tecer os vídeos de todas as alunas de forma coerente, com força e sentido. A edição, como ato de coreografia, demonstra que a particularidade do editor é capaz de atuar como marca coreográfica, tendo em vista que a subjetividade e autoria aplicada ao momento do trabalho se faria distinta sob o olhar de outro indivíduo na edição. Desse modo, o momento da organização de movimentos é elaborado a partir da marca deixada pelo coletivo no corpo da editora, ambos tendo a juventude como atravessamento comum. Buscou-se, no vídeo, resgatar as premissas do *Grudança*, como a união das danças ao contínuo espaço do lar estendido ao nosso corpo e a busca pelo que media a relação corpo-casa, através dos respiros possíveis de observação do que se pode encontrar na natureza do cotidiano. Ademais, a equiparação do tempo de tela para todas as alunas foi um cuidado a ser tomado para garantir a horizontalidade do trabalho, que reforça o coletivo como uno.

¹⁵ Denominada *coreoaudiografia*, a professora Tatiana Oliveira elaborou diferentes áudios de condução de movimento para estimular sequências de improviso. Grupos variados ficaram com comandos distintos, escolhidos de modo aleatório. Os áudios se baseavam em comandos que foram tema de aula dos LIMDAs, a serem pensados e movidos. Na função de *palavras-rastros*, a condução da professora se dava a partir de verbos como: caminhar, soltar, transbordar, respirar e perceber-se.

Considerações Finais

A experiência tele presencial com *Grudança* ressaltou a impossibilidade de substituir o modo de acontecimento da dança, presencial, pelo virtual. Em momento de urgência, a tecnologia nos deu base para continuar, instaurando outros modos de acontecimento, revelando a capacidade do ser humano de se reinventar e, "apesar de", seguir e permanecer em estado de criação.

Desenvolver um trabalho sensível em dança, com jovens na condição de artistas-pesquisadores em formação, expôs camadas acerca do modo de ser e estar no mundo durante esta faixa etária, além de alargar percepções sobre os corpos, despertar musculaturas e impulsionar o pensamento crítico e o estado de presença. Com as danças do universo das culturas populares afroreferenciadas foi possível, ainda, ampliar o repertório em dança através de uma educação antirracista, voltada para uma formação integral. Assim, o coletivo é marcado por uma juventude ativa que através do ensino da dança como área do conhecimento se torna capaz de expandir o olhar transdisciplinar para áreas multifacetadas de atuação, presentes e futuras, contribuindo como sujeitos para dinâmica humana, relacional e profissional.

Referências

CARTAS PARA FLORESER. Tainá Silva Dias e Tatiana de Oliveira Almeida. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/st08V1jkBTk>.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola? *In: Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

FORTIN, S. Contribuições Possíveis da Etnografia e da Auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Cena**, Porto Alegre, v. 7, p. 77-88, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/11961>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MANHÃES, J. Pedagogias Brincantes: memórias e experiências como fundamentos de base. *In: 6º CONGRESSO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, EDIÇÃO VIRTUAL, 2020. Coleção Quais Danças estão porvir? Saberes-fazer em danças populares*. Salvador, ANDA, 2020, p. 321-335. Disponível em: <https://portalanda.org.br/wp-content/uploads/2020/12/ANDA-2020-EBOOK-8-SABERES-FAZERES.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MILLER, J.; LASZLO, C. Corpos em conexão, corpos em presença. **Manzuá: Revista de Pesquisa em Artes Cênicas**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 95-116, 2021.

1346

Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/manzua/article/view/23207>. Acesso em: 12 set. 2022.

REMI, O Garanhão. Bandão do Cefet-RJ. Direção: Daniela Spielmann e Bruno Repsold. Rio de Janeiro, 2021, 2'54 a 9'04. Disponível em: https://youtu.be/V7bMeM_nM24

RIBEIRO, M. M. O Prazer Estético: um laboratório somaestético na sala de aula de dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, 2012.

SILVA, E. **Corpomídia na escola**: uma proposta indisciplinar. 2012. 92f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

VIANNA, K.; CARVALHO, M. A. **A Dança**. São Paulo: Editora Siciliano, 1990.

Tatiana de Oliveira Almeida (Cefet-RJ)

E-mail: tatiana.almeida@cefet-rj.br

Docente-artista de Dança no Cefet-RJ Maracanã. Coordenadora de Artes e do *Grudança*. Licenciada em Dança pela UFV. Mestra em Ensino de Artes pelo ProfArtes-UFMG. Especialista em Teatro e Dança pela Faculdade Angel Vianna.

Tainá Silva Dias (UERJ)

E-mail: academicotainadias@gmail.com

Formada no ensino médio e técnico em Guia de Turismo pelo Cefet-RJ. Atuou como monitora na disciplina de Artes (2019) e como bolsista do *Grudança* (2021). Graduada em Ciências Sociais pela UERJ e integrante do *Grudança* no Cefet-RJ.

1347

Um estudo de caso das representações do feminino como dispositivo de controle na escola, despertadas pela dança

Vitória Felício Dornelas (IFES)
Márcia Rezende Oliveira (IFES)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: Vivemos em uma sociedade patriarcal e machista, assim, o presente estudo visa observar essas relações de gênero no ambiente escolar. Isto é, se há perpetuação de relações de controle sobre o corpo feminino social e culturalmente na escola. O objetivo é verificar se há alguma reprodução de controle do corpo feminino e se as representações se tornariam perceptíveis aos alunos a partir da prática reflexiva utilizando a dança como um instrumento. Foram utilizadas três aulas, no conteúdo de Estética, utilizando uma abordagem de análise analítica da reflexão despertada pelo exercício da dança. A prática foi baseada no método de Klaus Vianna e na reflexão do vídeo “O que significa fazer as coisas tipo menina?” O trabalho se mostrou válido e interessante possibilitando tornar os estudantes protagonistas em seu ensino-aprendizagem e na sua construção como cidadão.

Palavras-chave: GÊNERO. DANÇA. CORPO-MENTE. ESCOLA.

Abstract: We live in patriarchal and chauvinist society, this study aims to observe these gender relations in a school environment. If there is a perpetuation of control relationships over the female body, socially and culturally at schools. The objective is to verify if there's any reproduction of control of the female body and if the representations would be perceptible to the students from a reflexive practice using dance as an instrument. Were used three classes, within the content of Aesthetics using an analytical analysis approach of the reflection awakened by the dance exercise, The practice was based on Klaus Vianna's method and the reflection of the video “What does it mean to do things like girl?” The work proved to be valid and interesting, making it possible to make students protagonists in their teaching-learning and in their construction as citizens.

Keywords: GENDER. DANCE. BODY-MIND. SCHOOL.

1. Introdução

A dança é a forma de linguagem mais antiga conhecida pela humanidade, está presente desde a pré-história até os dias atuais. Ela faz parte da rotina humana seja por rituais em cerimônias ou celebrações, mas também como forma de lazer. A dança foi moldada e passou por modificações com o passar do tempo e assim como a arte define tempos específicos da história, a dança também possui essas marcas, o modo como se movimenta certo corpo no espaço nos conta muito sobre suas

1348

relações e as performances por ele empregadas. Tradicionalmente no ensino da dança há uma predominância das técnicas clássicas, que englobam além de um corpo padronizado, passos e posturas altamente codificados, que deveriam ser aprendidos através da repetição (REZENDE, 2008).

No entanto, em diversos momentos da história ocidental, a atividade prática, especialmente a que envolve o corpo, foi menosprezada, divorciada de ocupações supostamente mais elevada, a habilidade técnica foi desvinculada da imaginação (SENNET, 2009 apud SALDANHA, 2009). Essa separação entre fazer e pensar ou, dito de outro modo, entre prática e teoria, ignora a nossa história evolutiva. E também não leva em conta que toda atividade de capacitação é sempre cultural porque natureza e cultura não são instancias inteiramente apartadas e, bem ao contrário, se relacionam, se interferem, se “cotransformam” (SALDANHA, 2009). Neste sentido, Monteiro (2019) lembra em seu texto que Klauss Vianna fazia com que seus alunos sentissem o movimento, que entrassem em contato com o ambiente corpo-espço. Seguindo o mesmo pensamento, Angel Vianna propõe um método de ensino que rompe com a tradição de repetição sistemática, segundo Angel Vianna “o corpo é um meio de expressão, não um meio de atuar automático” (VIANNA, 1998 apud REZENDE, 2008, p. 2). Rezende (2008) ainda ressalta que com essa perspectiva a dança se expressa como um modo de existir: cada um terá sua dança e seu movimento singular e diferenciado. Cria-se uma dança que é movimento, um movimento que é vida – pois se abre para o imperfeito e o imprevisto.

Acrescenta-se a isso que o processo coreográfico é um processo em que segundo Miller, (2021) diversas criações partem de temas externos, escolhidos a priori como palavras, ideias e uma gama infinita de temáticas. Dessa forma quando se apresenta o corpo como protagonista da criação, desnuda-se as temáticas previamente escolhidas e ancora-se em tópicos corporais que viram temas de criação, como consequência das experimentações do corpo em presença.

Para Klauss Viana, dançar é estar inteiro (MILLER, 2021), assim o trabalho corporal toma o corpo como uma referência direta de nossas experiências mais profundas. Jussara Miller (2021) descreve a Técnica Klauss Vianna da seguinte forma:

- A investigação de movimento parte da improvisação;
- O praticante escolhe um tópico corporal a ser explorado e desenvolvido;

1349

- Estimula-se o reconhecimento do próprio corpo, para que cada praticante possa de forma gradual promover um refinamento da percepção a partir do sentido cinestésico;

- Possibilita o engajamento de recursos sensoriais para reconhecer que a exploração de uma parte do corpo reverbera no si olhar e se revisitar a cada experiência, promovendo a possibilidade de se perceber em si e de se perceber no mundo.

A partir dessa perspectiva, pode-se afirmar que não se pode ignorar os movimentos dos corpos como presença reflexiva e produtora de reflexão e, por consequência, também como instrumento de pesquisa-ensino-aprendizagem no espaço escolar. Pode-se, por exemplo, perguntar-se o quanto a dança, como descrita acima, questiona o aprisionamento do corpo e, por consequência, a atual construção social que como ela afeta o sentir e o expressar de cada corpo. Em especial, questiona-se neste trabalho, a potência da dança, segundo o método de Klauss Viana, para desvelar a relação social de poder, em especial a que nos conforma a performances binárias de gênero, feminino versus masculino, dentro de uma sala de aula regular, ou o quanto ela pode sinalizar para o que é reproduzido dentro desse contexto. Em suma, quando estimulados a captar a autopercepção de mundo por meio do corpo, no contexto da sala de aula do ensino regular, pergunta-se como cada corpo percebe a si nesse espaço e se é capaz de, por meio da dança, refletir sobre ele.

Para tanto, parte-se das relações de poder que atravessam o corpo como o defende o filósofo Michel Foucault. Ele afirma que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes, em qualquer sociedade, que o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhes impõe limitações, proibições ou obrigações. Pois, durante a época clássica, houve uma descoberta do corpo como objeto alvo de poder. Foucault (1987) diz que o, corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo, corpo produtivo e corpo submisso. Encontrar-se-ia facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se manipulam (FOUCAULT, 1987), podendo ser também a escola uma das tecnologias de poder que molda os corpos. Isso porque ela é usada em nossa sociedade para o trabalho de caracterizar e moldar os corpos a um comportamento padrão, visando a

Assim, Foucault (1987) diz, no capítulo I, de Vigiar e Punir, intitulado Os corpos dóceis, que o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito.

Assim o espaço escolar funciona ao mesmo tempo, como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo, arquiteturais, funcionais e hierárquicos (FOUCAULT, 1987).

Já Miskolci (2009), em seu estudo sobre a teoria *Queer* e a sociologia, afirma que o desafio de uma analítica da normalização, apresenta a ênfase *queer* nos processos de normalização implicados na constituição dos sujeitos, das identidades sociais e até mesmo das coletivas que fundam os movimentos sociais do presente. Miskolci (2009) exemplifica neste estudo que, a distribuição e acesso desigual ao poder provêm da criação de Outros, isto é, um Outro necessário, mas mantido como inferior. Dessa forma raça, classe e gênero se apresentam como formas diferentes e particulares de organizar as pessoas em respostas a diferentes formas de poder (MISKOLCI, 2009).

Dentro desse sistema de hierarquias, segundo Zanelo e Silva, no ocidente, o gênero é marcado pelo sistema patriarcal das sociedades ocidentais, onde a mulher é historicamente colocada à margem (ZANELO; SILVA, 2012). E a forma com a qual a sala de aula é organizada estimula a separar o corpo da mente e também hierarquizar em função do recorte binário patriarcal de gênero. Por outro lado, podemos afirmar que quando se dança, é necessário viabilizar meios para harmonizar novamente os antes apartados corpo e mente e, se de forma crítica, apontar para o corpo para além do recorte binário patriarcal de gênero. Pois, se o corpo em seu movimento está afastado dos processos intelectivos, alijada do sensível e da sensibilidade tais como entendidos pela Estética filosófica, como pode se esperar que haja uma educação integral?

Isso porque, quando se pensa a Estética no conteúdo de Filosofia entende-se que Baumgarten (1993) apud Cecim (2014) funda a estética com o objetivo de estudar inicialmente o sensível por meio do conceito do belo, definido por ele como a perfeição do conhecimento sensível, mas que esta se amplia para o estudo de toda a sensibilidade, incluindo o corporal como um todo. Nessa mesma linha, em sua metodologia de ensino, Klauss Vianna fala sobre a possibilidade de

reescrever a sua história através da dança, uma dança que se articula no momento que nasce do corpo provocado, desestabilizando seus padrões de comportamento, é a tentativa e procura de “novas estabilidades” que, no entanto, serão sempre efêmeras (MONTEIRO, 2019).

Monteiro (2019) relata que Klauss Vianna dizia que o corpo fala por si. Que não existe um exterior ao corpo, ele mostrava que o corpo só pode falar de si mesmo. Assim entende-se que as nossas experiências mais profundas estão refletidas no corpo, pensamento e sentimento, e mesmo com a tentativa de separá-los eles continuam sendo uno em nosso dia a dia. Desse modo, a partir da constatação das relações de poder, tal como é reproduzido ciclicamente na história, este trabalho se propõe usar uma prática de dança a fim de observar se ela enseja o despertar dos discentes para as construções de poder existentes em uma sala de aula. Pois, a sua história, a sua dança, o seu corpo, voltam a se tornar apenas seu, a partir da sua percepção de si e do seu lugar no mundo (MONTEIRO, 2019). Para isso acontecer é preciso estar aberto a questionar quais os padrões de comportamento são reproduzidos consciente ou inconscientemente. Uma vez que as relações de gênero são, a priori, relações permeadas de poder.

Segundo Zanelo (2012), os corpos masculinos foram educados/adestrados para serem fortes, ágeis, viris, independentes, livres... Enquanto o feminino deve ser frágil, delicado, calmo, dependente, recatado... Essas expectativas quanto ao feminino e o masculino se refletem em todas as estruturas de nossa sociedade.

Portanto, é pertinente nos questionar como esse sistema se reproduz no ambiente escolar, em especial na sala de aula e se ele é também incentivado, instruído e/ou normatizado nesse ambiente, que por definição deveria ser de reflexão e produção de conhecimento. Assim, vale salientar, este estudo tem como objetivo, verificar se há um despertar crítico para a reprodução de controle do corpo, em especial do feminino, no ambiente escolar, se as representações deste controle se tornariam perceptíveis aos alunos a partir da prática reflexiva de dança e de discussões sobre Estética, como área da filosofia.

2. Metodologia

Desse modo, foram propostas três aulas, dentro do conteúdo Estética, da

disciplina Filosofia com o objetivo de verificar se a partir de um exercício de dança orientado seria possível verificar um despertar crítico para os papéis de gênero.

Foi utilizada uma abordagem de análise analítica da reflexão despertada pelo exercício de dança orientado. O exercício de dança utilizado foi baseado no método de Klauss Vianna, utilizando a técnica de presença, sistematizada por Angel Vianna. O vídeo “O que significa fazer as coisas tipo menina?”, foi transmitido após a prática a fim de complementar e direcionar a reflexão da prática, o resultado foi coletado a partir da roda de conversa realizada em seguida. Após a aplicação da proposta e da reflexão despertada, o resultado foi categorizado para posterior discussão.

2.1 Sequência Didática

2.1.1 Objetivo Principal

O objetivo principal da aula é relacionar e observar as relações de controle associados aos papéis de gênero desempenhados no ambiente escolar, se há de fato entre os papéis alguma relação de gênero, se eles são ou não reproduzidos e qual o grau de consciência o estudante demonstra ao fazê-lo. Assim a oficina de dança visa observar a/o estudante na sua performance quando convidado a sentir o espaço no qual se encontra e a refletir junto dele sobre essas performances e suas expectativas com relação a que papel devem representar, e como são representados cada papel no ambiente escolar – sala de aula.

2.1.2 Objetivos Específicos

- (EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta os movimentos cotidianos, suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.

- (EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

- (EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

- (EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

- Quanto a roda de conversa: refletir com a/o estudante, a partir da utilização de diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) sobre o exercício autônomo e de protagonismo na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

2.1.3 Plano de aula

Os alunos foram expostos ao conteúdo de estética na disciplina de Filosofia e a fim de utilizar a técnica de Klauss Vianna para a prática da dança, foram convidados a participar da oficina de dança para experienciar no corpo aquilo que a Estética se propõe a estudar, isto é, observar o conteúdo de Estética por uma percepção prática.

- Aula 1

Os alunos foram introduzidos ao conteúdo de estética pelo professor de Filosofia.

- Aula 2 e 3

Os alunos realizaram uma oficina de dança. A metodologia utilizada na prática da dança é baseada no conceito de presença, utilizado por Klauss e Angel Vianna, que se utilizam de movimentos cotidianos para o seu fazer dançar e utilizam o corpo como referência direta para suas produções. E finalizada com uma pequena roda de conversa sobre as representações de gêneros atualmente normatizadas na sociedade.

2.1.4 Cronograma

Foram utilizadas 3 aulas de 50 minutos para realização da atividade. A primeira realizada pelo professor da disciplina de Filosofia, acerca do conteúdo de estética aos alunos, a segunda e terceira aulas sendo a execução da prática de dança e roda de conversa.

2.1.5 Recursos Materiais

Foram utilizados os seguintes recursos materiais:

- Caixa de som.
- Recurso midiático para transmissão de vídeo – data show.
- Carteiras de alunos, mesa e cadeira do professor.

2.1.6 Métodos de avaliação

Roda de conversa, relatos de experiência/sensações/emoções geradas pela prática da dança e percepções estimuladas através do momento de troca e do vídeo.

2.1.7 Descrição da prática

Os alunos foram convidados a remontar a estrutura da sala de aula, a partir do seguinte pedido:

- Organizem a sala de aula da forma como gostariam de assistir às aulas.

Após a organização foram convidados a realizar a exploração do espaço, através de uma caminhada pela sala de aula, guiada por uma música. E foram orientados a concentrar-se na respiração e se observarem ao caminhar. Em seguida foram orientados a executar variações na caminhada. (Observar-se-á nesse ponto, se haverá ou não representações caricatas do masculino e feminino).

Ao final da prática os alunos foram orientados a se acomodar onde se sentissem à vontade, e foi transmitido o vídeo: “O que significa: fazer as coisas Tipo Menina?” - <https://www.youtube.com/watch?v=mOdALoB7Q-0>. Após o vídeo inicia-se um momento de troca, isto é, uma roda de conversa com os alunos, partindo da percepção da prática, do vídeo e de elementos pessoais despertados em cada um.

3. Resultados e discussão

O plano de aula foi aplicado em formato de estudo de caso, em uma escola estadual na cidade de São Mateus – ES, na modalidade de ensino EJA – Educação de Jovens e Adultos, em parceria com o docente da disciplina de

Filosofia. A Tabela 1 traz os principais pontos realizados e observados durante a realização da prática.

Tabela 1. Principais pontos apresentados durante a aplicação da prática. Fonte: O autor.

Item	Atividade	Escola
		A
1	Ensino	EJA
2	Faixa etária (anos)	15-50
3	Explorando espaço – caminhar/ dançar	Realizado
4	Presença de caricaturas/representações do feminino	Presente
5	Presença de caricaturas/representações do masculino	Presente
6	Transmissão do Vídeo “O que significa fazer coisas tipo menina?”	Realizado
7	Roda de conversa	Realizado
8	Assuntos despertados	Religiosidade Violência de Gênero (âmbito familiar).

Para todos verem: descrição da tabela - Imagem retangular de fundo azul com letras pretas, dividido em 3 colunas e 9 linhas. Na primeira linha de cada coluna contém a descrição geral dos conteúdos das 8 linhas abaixo. A primeira coluna o número de cada item, na segunda coluna a descrição das atividades e na terceira coluna a resposta obtida pela aplicação da atividade.

3.1 Território e territorialidade

É observado que entre os estudantes do EJA, encontra-se uma faixa etária mais diversa, e com isso, há pessoas com uma vivência maior e mais ampla, especialmente quando se aborda a temática de gênero voltada para as expectativas de representações do feminino.

Vale ressaltar também que a escola se encontra em um bairro periférico,

na cidade de São Mateus – ES, inclusa no Programa do Estado Presente do Governo do Estado do Espírito Santo. Observa-se nesse contexto maior número de estudantes negros. Seemann (2010) parafraseando Geertz (1976), em suas observações sobre a arte, considera também a cartografia com um sistema cultural. Uma ordem social é comunicada, reproduzida, experimentada e explorada. Partindo desse conceito, observam-se diversas semelhanças entre o público incluído na modalidade do EJA. Assim observa-se que o território influencia também nas experiências vividas pelo grupo. Seemann (2010) ainda ressalta que através do estudo de diferentes culturas no tempo e no espaço, pode-se observar que ideias e fatos espaciais também se encontram em inúmeras formas de prática social como, por exemplo, danças, gestos, canções e rituais, não apenas nos grupos étnicos distantes da nossa realidade, mas também na nossa própria sociedade. E com isso, pode-se começar a compreender o que fez sentido para Bell Hooks (2013) em seus estudos das obras de Paulo Freire. Hooks (2013) diz que encontrou as obras de Freire, quando começava a questionar profundamente a política de dominação, o impacto do racismo, do sexismo, a exploração de classe e da colonização que ocorreu dentro dos próprios Estados Unidos. Portanto, faz-se necessário lembrar do contexto, do território e da territorialidade que ali se estabelece e ao qual o nosso grupo de alunos se encontra/pertence, pois suas experiências pessoais foram refletidas, na prática, com base em sua vivência. E sua vivência foi moldada pela territorialidade e as desigualdades sociais da nossa sociedade e do território ao qual se encontram.

3.2 Da prática

Durante a prática os alunos foram convidados a caminhar e explorar o espaço da sala de aula após organizarem o espaço para como gostariam de assistir às aulas. Os alunos já se encontravam próximos aos seus pares e não fizeram movimento quanto a alterar a disposição do espaço, que estava organizado em fileiras. Dessa forma os alunos realizaram o restante da prática tendo que se desviar das carteiras, vale ressaltar que cerca de 1/3 dos estudantes participaram de início da prática. O exercício se deu seguindo o plano de aula, os alunos foram convidados a concentrar em sua respiração a fim de em conjunto com a música entrarem em um estado de presença para realização da atividade.

Quando se parte para a análise da prática pode se inferir sobre a desigualdade de acesso à educação. A falta de acesso a estudos quando jovens, a necessidade de trabalhar durante o dia, entre outros fatores sociais, faz com que os alunos se enquadrem apenas na modalidade do EJA e não sendo à eles possível realizar seus estudos no ensino médio regular.

Os comandos para buscar representações de gênero pelos estudantes foram mais diretivas, dessa forma caricaturas foram identificadas de forma clara, tanto para representações do masculino quanto do feminino. Além disso, o vídeo “O que significa: fazer coisas do tipo menina?” foi transmitido para a turma, e após o vídeo foi iniciada a roda de conversa. Alguns dos alunos que se recusaram a fazer a prática de dança, mas não estavam necessariamente dispersos, após o vídeo e início da roda de conversa tiveram o interesse despertado e se mostraram mais atentos e participativos.

Zanello e Silva (2012), em seus estudos com sujeitos de diversas idades e classes sociais levantou várias categorias valorizadas em cada sexo, organizadas na Tabela 2. Categorias essas que puderam ser identificadas na escola durante a roda de conversa.

Tabela 2. Categorias valorizadas por sexo. Fonte: Adaptado de Zanello e Silva (2012).

	Mulheres	Homens
Categorias valorizadas em cada sexo	Comportamento sexual marcado pela renúncia e pelo recato	Comportamento sexual ativo (sexualmente viril)
	Traços de caráter relacionais: abnegação de si mesma e cuidado com os outros	Traços de caráter de auto investimento: Para ser “homem de verdade”, deve, em nossa cultura, ser um “pegador”
	Cuidado com o corpo, no sentido da busca de um ideal estético (aqui entendido como padrão de beleza e não a estética filosófica).	Trabalhador dedicado de preferência bem-sucedido, que caracterizaria o tradicional “provedor”

Para todos verem: descrição da tabela - Imagem retangular de fundo azul com letras pretas, dividido em 3 colunas e 4 linhas. Na primeira contém o texto “Categorias valorizadas em cada sexo”. Na segunda coluna contém as características das mulheres e na terceira coluna as características dos homens.

Durante a aplicação é identificada a presença dos padrões comportamentais (Tabela 2) pelas falas:

- “é esperado que homens sintam atração por mulheres e espera-se que eles olhem para as mulheres quando elas saem ‘toda arrumada’ na rua”;
- “Às vezes saio da academia, e os homens na rua ‘mexem’ comigo”;
- “A mulher deve ser submissa ao homem, está lá escrito na bíblia, mas o mundo interpretou essa passagem de uma forma estranha. O homem em si, é o provedor da sua casa. A mulher sábia edifica a sua casa. Eu concordo com a mulher possa trabalhar. Mas a partir do momento que tivermos nossos filhos é o momento dela parar um pouco”;
- “Sempre falam que a mulher tem que ficar abaixo do homem quando, na verdade, deveriam estar lado a lado”;
- “Eu não estou tirando o direito das mulheres, mas tem homem que trabalha de madrugada e chega em casa e a mulher é chata, ele chega cansado e a

mulher fica dizendo tem que fazer isso, faz aquilo, o cara tá quebrado, o cara ralou, se ferrou o dia inteiro só pra botar comida dentro de casa, não estou dizendo que é trabalho da mulher é ter que servir. O mundo tá mudando tanto que a visão a respeito disso mudou”;

- “É questionado inverte os papeis, eu entendi, agora para pra pensar, (o aluno se levanta da sua cadeira) eu e você somos um casal, ambos trabalham (a aluna sai da sala de aula) voltando a gente é casado e tem os filhos, vai largar eles com os outros? Vai perder o crescimento do filho, vai perder tudo gente!”;

- “Eu concordo com ele a mulher deve ser submissa ao esposo”;

- “Não quer dizer que ela será escrava”;

- “Deus fez a mulher da costela do homem, a mulher não é obrigada a trabalhar, a mulher trabalha para ajudar o homem, se ela veio da costela dele, ela deve ser ajudadora dele”;

Quando levantando o assunto de violência e abuso nos relacionamentos, as falas foram:

- “Ele seria um cara ignorante, e a mulher, se eu fosse mulher, sairia fora dele, dependendo da mulher, porque tem mulher que fica”;

- “Sim, porque antigamente, desde muito pequena a mulher ouve você tem que obedecer ao seu marido, por isso a mulher não tem força pra sair”;

- “Ela surtou do nada, estávamos apenas conversando”;

Vale destacar dois pontos:

1. Foram formados dois grupos entre as mulheres, as que concordavam com as falas que as colocava em posição de submissão em relação ao homem (marido) e aquelas que escolheram se posicionar contrárias a fala.

2. A tentativa de invalidar a fala da estudante de posição contrária.

Foi observado logo de início a reprodução da expectativa em relação ao comportamento sexual masculino e de forma velada colocando a ‘culpa’ do comportamento ativo a ‘como a mulher se veste’ ao sair de casa, pensamento que estimula a culpabilização das vítimas em casos de assédio e abuso sexual.

Em seguida um estudante diz que devido a sua crença religiosa acredita que ‘a mulher deve ser submissa ao homem’ o que despertou duas respostas entre as mulheres presentes. As mais velhas, provavelmente casadas, concordaram com a fala. As mais novas, entretanto, escolheram rebater a fala.

Pôde-se observar nesse caso, o impacto do aspecto religioso e quanto o

conservadorismo, mantém as mulheres reféns de situações que podem lhe ser prejudiciais, abnegando a si mesma em prol de outros, a partir da análise da fala das mulheres mais velhas.

Observa-se também uma reprodução da política de dominação do homem. Para manter o seu ponto de vista como o único ponto de vista correto e aceito, sem mudar o tom de voz, ele se levanta, nesse momento a aluna escolhe sair da sala.

O movimento de se levantar, sem gritar, para defender seu ponto de vista durante a discussão do assunto, percebe-se que houve por parte do homem uma necessidade de se fazer maior, e usar do corpo para reiterar que ele estava correto quanto a sua fala. E de fazer com que a estudante que discordara dele, se sentisse menor e inferior a ele. Ambos os estudantes permitiram aos seus corpos sentir as palavras que estavam sendo ditas, e se movimentar. O estudante se utilizou do seu corpo para a dominação. A estudante se utilizou do movimento para resistir a essa dominação, se retirando do espaço. O que para o estudante foi lido como uma vitória, dado que enquanto ela saía ele se sentou e concluiu seu pensamento.

Após esse momento, ainda a fim de reforçar a sua posição dominante sobre a mulher, diz que a estudante ‘surtou do nada’. Utilizando-se da palavra surtar a fim de colocar a aluna em uma categoria de louca, portanto, para que deixar subentendido para a turma que a fala/posição da estudante deveria ser ignorada.

Observa-se que as perspectivas de comportamento identificadas por Zanello e Silva (2012), seja por palavras diretas ou indiretas. Culturalmente espera-se um comportamento padrão das mulheres e dos homens, a perspectiva do cuidado com a estética, a virilidade do homem, foram observados na prática e também na fala dos estudantes. Os estudantes trouxeram uma realidade mais conservadora para a prática, baseada no contexto religioso ao qual estão inseridos, que se mostrou forte, gerando com isso um contraste em suas falas, pois trazem contradições em relação à defesa dos direitos da mulher e, enquanto se espera dela submissão ao homem/marido, pelo contexto religioso.

Dessa forma a prática reforçou o que afirma Zanello e Silva (2012) sobre: refletir acerca do gênero é desnaturalizar certas diferenças tidas como intrínsecas, cuja biologização levaria à sua reificação e à assunção de sua inevitabilidade. Hooks (2013) também diz, quando discute o processo de descolonização e a insistência de Freire na “conscientização”, é válido reconhecer que as forças colonizadoras são tão

poderosas, até os dias atuais, neste patriarcado capitalista de supremacia branca. E por seu entendimento global das lutas de libertação a obra de Freire, sempre enfatiza que este é o importante estágio inicial da transformação – aquele momento histórico em que se começa a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas (HOOKS, 2013).

4. Conclusão

Em vista dos aspectos observados na discussão de gênero no ambiente escolar, considera-se primeiro que esse debate se faz necessário, visto que a cultura de uma sociedade patriarcal e machista se faz presente no dia a dia dos estudantes, observados especialmente na escola deste estudo, que revelou diversas violências sofridas pelas mulheres, além das que foram mencionadas durante a própria prática.

Por outro lado, a prática possibilitou observar as representações do feminino como dispositivos de controle, para além do ambiente escolar. O corpo feminino ainda é visto como o Outro, subordinado, necessário, mas inferior. Portanto, trazer a reflexão para que os estudantes pensem de forma crítica sobre as posições as quais as regras sociais atuais ditam ser naturais é necessário, que ocorra uma transformação do futuro, para as próximas gerações.

Entretanto, se faz necessário observar de forma mais bem definida os recortes, de raça e classe nessa discussão, visto que são fatores importantes que moldam a realidade de cada aluno. Apesar da proximidade da realidade dos estudantes em cada escola, não se pode gerar conclusões mais específicas sobre as relações de gênero sem um aprofundamento maior nas relações entre raça e classe social ao qual os estudantes estejam inseridos.

Por fim, o trabalho utilizando o corpo como instrumento em sala de aula é interessante e válido, porque o uso do corpo através da dança e das reverberações do vídeo que foi transmitido, abri um caminho de sentimentos e emoções, reconectando corpo e mente. Permitindo aos alunos chegar a um estado de presença maior em sala de aula, os deixando livres para abordar suas experiências, refletindo de forma crítica sobre suas ações, possibilitando a eles se tornarem protagonistas em seu ensino-aprendizagem e na construção de um cidadão consciente e crítico.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p

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

KLAUSS, V. *In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa349623/klauss-vianna>. Acesso em: 03 jul. 2022. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

MILLER, J. Improvisação: o corpo como protagonista da criação. **Manzuá: Revista de Pesquisa em Artes Cênicas**, Rio Grande do Norte, v. 5, p.41-52, 2021.

MISKOLCI, R. **A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização**. Porto Alegre: Sociologias.2009

MONTEIRO, Z. **O movimento como fundamento da comunicação: experimentos de improvisação em dança**. 2019. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2019.

RESENDE, C. O que Pode um Corpo? O método Angel Vianna de conscientização do movimento como um instrumento terapêutico. **Physis**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 563-547, 2008.

SALADANHA, S. **Angel Vianna: sistema, método ou técnica?** Ana Bevilaqua *et al.* (org.). Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

SEEMANN, J. Cartografia e cultura: Abordagens para a geografia cultural. *In: ROSENDAHK, Z.; CORREA, R. L. (Orgs.). Temas e caminhos da geografia cultural*. Rio de Janeiro: Editora de UERJ, v.1, p. 115-116, 2010.

ZANELLO, V.; SILVA, R. M. C. Saúde mental, gênero e violência estrutural. **Bioética**, Brasília, v. 20, n. 2, p. 267-279, 2012.

Vitória Felício Dornelas (IFES)

E-mail: vitoriafd7@gmail.com

Vitória Dornelas, Engenheira de Petróleo e Mestre em Energia (UFES/CEUNES), encontrei na dança uma nova paixão em 2014, através da Belas Artes Projetos Culturais, onde iniciei como aluna e hoje atuo como uma das professoras. Em 2022 me especializei em Práticas Educacionais pelo IFES e em dança no ano de 2019, pela FACEC, a fim de melhor contribuir com a Belas Artes Projetos Culturais.

Márcia Rezende Oliveira (IFES)

E-mail: marcia.rezende@ifes.edu.br

Professora do Instituto Federal do Espírito Santo; foi coordenadora do programa de Pós-graduação em práticas educacionais do Ifes, diretora do Núcleo de gênero e sexualidade do Ifes, é mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo (2007), graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Ouro Preto - Licenciatura (2002) e bacharelado (2003).

Resumos Expandidos

Materiais Pedagógicos como facilitadores da aprendizagem: um relato de experiência do Estágio em Dança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Alêxander Christopher Pereira Garcia (UFPel)

Bianca Mendes Ascari (UFPel)

Taís Chaves Prestes (UFPel)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Introdução

Este trabalho é um relato sobre nossa experiência docente no Estágio Supervisionado em Dança I - Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental 2021/2. O Estágio Supervisionado em Dança I é uma disciplina obrigatória do Curso de Dança - Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na qual atuamos em duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental I. Acreditamos na importância dos estágios supervisionados na construção dos futuros docentes licenciados em dança, já que “a partir dessas vivências que construímos nossa identidade docente, conhecendo nosso campo de atuação e suas demandas” (SOUZA; ALBUQUERQUE; CORREA, 2020, p. 99).

O objetivo deste estágio foi propor atividades de dança para o descobrimento de como mover-se através de materiais pedagógicos que serviram como instrumentos facilitadores, estimulando as crianças a serem protagonistas dos seus processos de aprendizagem. As aulas foram práticas e expositivas, nas quais a participação ativa dos alunos era de fundamental importância para que a aula acontecesse. Nos colocamos como professores mediadores ao construirmos a proposta pedagógica a partir de jogos e brincadeiras que potencializam a liberdade de expressão e criatividade das crianças. O papel dos professores enquanto mediadores é promover condições para a interação do aluno(a) entre si e com o conhecimento, instigando-os a refletirem sobre o que fazem (CORRÊA; SILVA; SANTOS; 2017). Portanto este relato busca evidenciar de forma breve nosso processo docente enquanto estagiários. A seguir trazemos um relato da nossa proposta pedagógica, em seguida expondo um dos materiais pedagógicos construídos por nós.

1366

2. Desenvolvimento

Nossa proposta pedagógica foi inspirada na metodologia de ensino de Maria Montessori, na qual um de seus princípios é a autonomia da criança no seu próprio processo de aprendizagem. Astania Pessoa diz que:

Em vista dos preceitos montessoriano, a criança tem a total liberdade de exercer a sua criatividade, apresentar seu raciocínio à medida que lhe são apresentados materiais diversificados, sendo que esta também tem a liberdade de escolher o material que almeja; isso possibilita também a capacidade de em sua vida adulta saber fazer escolhas satisfatórias (PESSOA, 2017, p. 18).

Por isso, optamos por elaborar materiais para que os alunos interajam com o mesmo, tendo liberdade para criar através do que lhe foi oferecido. Sendo assim, ao invés de denominarmos uma temática específica, decidimos contemplar os conteúdos previstos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) BNCC e no Documento Orientador Municipal (DOM) para o adiantamento que estávamos atendendo. A partir desses conteúdos construímos uma aula temática com materiais pedagógicos para que houvesse interação e participação ativamente das práticas de dança. Partimos de atividades lúdicas para desenvolver esse corpo autônomo e criativo. A pesquisadora Fernanda de Souza Almeida traz as reflexões de Luckesi – ao dizer que

[...] uma atividade lúdica é aquela que propicia a plenitude da experiência, buscando uma entrega total: mental, emocional e física; é um momento de mergulho na vivência que vai além do sentido mais simplista do senso comum sobre o riso e a diversão (LUCKESI, 2015 apud ALMEIDA, 2018, p. 18).

Foi essa imersão que buscamos propiciar para as crianças ao colocá-las como protagonistas das suas próprias aprendizagens. Com objetivo de tornar aquele momento da aula de dança algo prazeroso e divertido que valorize suas experiências e suas sensibilidades, entendendo que muitas vezes seus saberes são invisibilizados e moldados para seguir modelos pré-estabelecidos sobre o que fazer e de como se comportar.

Na metodologia de ensino buscamos traçar uma relação horizontal com os alunos, a partir da pedagogia relacional. Segundo Becker (2008) todas as experiências vividas pelos(as) alunos(as) geram conhecimento, havendo uma apropriação das suas vivências para a compreensão e transformação do mundo que

os cerca.

Ao todo foram desenvolvidos três materiais para as aulas de dança, mas a seguir trazemos imagens apenas de um dos materiais que desenvolvemos, junto de reflexões acerca dessa prática pedagógica.



Fig. 1. Dado das emoções. Fonte: Arquivo pessoal.

Para todos verem: Fotografia de um dado, na qual aparecem três lados do mesmo. Em cada lado do dado há um monstinho de cor diferente representando uma emoção e embaixo do desenho está escrito a emoção. No lado que está virado para cima está pintado um monstinho verde representando a “calma”, no lado direito aparece a pintura do monstinho vermelho representando a “raiva”, no lado esquerdo aparece um pouco do monstinho cinza que representa o “medo”.

Esta foi nossa primeira aula como estagiários e percebemos que o material gerou curiosidade nas crianças que quiseram interagir com o dado de forma espontânea. Utilizamos o dado para sortearmos as emoções e a partir disso íamos experimentando como determinada emoção se moveria, sempre a partir da interpretação das crianças. Não havia movimentos certos ou errados, entendendo que cada indivíduo possui uma forma singular de sentir e perceber o mundo. Então nós nos apoiamos nessa proposta de deixá-los mostrar o que tinham de bagagem, respeitando o tempo deles.

Na maioria das aulas os(as) alunos(as) estavam muito confortáveis e entregues nas propostas pedagógicas. Para nós, esse era um dos pontos principais que queríamos chegar, a entrega do corpo nas aulas de dança que resulta em uma sensibilização com o próximo e desenvolvimento de si próprio como sujeito sensível e autônomo. Portanto, finalizamos o estágio muito satisfeitos com nossa intervenção enquanto docentes.

3. Considerações finais

Por fim, é possível perceber a importância do estágio supervisionado em dança para a construção de saberes e reflexões acerca do ensino de dança na escola, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir da nossa experiência docente, ressaltamos novamente a importância da posição do professor enquanto mediador de saberes e não como detentor do conhecimento.

Acreditamos que também seja necessária uma maior sensibilização de professores da educação infantil e anos iniciais em relação ao entendimento de que as crianças também carregam saberes que devem ser respeitados e acolhidos. Buscamos fazer isso a partir da abordagem metodológica que escolhemos utilizar, construindo materiais pedagógicos como facilitadores da aprendizagem em dança. Pretendemos continuar construindo propostas pedagógicas para contribuir com o ensino de dança na escola.

Referências

ALMEIDA, F. S. **Dança e educação: 30 experiências lúdicas com crianças**. São Paulo: Summus, 2018.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *In*: KARKOTLI, G (Org.). **Metodologia: construção de uma proposta científica**. Curitiba. Camões, 2008. p. 45-46.

PESSOA, A. Ferreira et al. **Método pedagógico montessoriano contemporâneo e suas implicações na educação infantil**. 2017. 61f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Centro de formação de professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2017. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/6233>. Acesso em: 31 ago. 2022.

SOUZA, M. A. C.; ALBUQUERQUE, H. O.; CORREA, M. G.; LIZ G. L. Gincana Pedagógica nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: Reflexões a partir de um Estágio Curricular. *In*: BRANCHER, E. A.; SALVATI, D. O. **Boas práticas na educação física catarinense**. 6. ed. - Florianópolis, SC: CREF3/SC, 2020. p. 99-110.

Alêxander Christopher Pereira Garcia (UFPel)

E-mail: alexanderlvforce@gmail.com

Graduando em Dança - Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas.

Bianca Mendes Ascari (UFPel)

E-mail: bascari@gmail.com

Graduanda em Dança - Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas.

Taís Chaves Prestes (UFPel)

E-mail: taischavesprestes@hotmail.com

Licenciada em Dança pela UFPel, professora de Dança na rede básica de ensino há 10 anos, doutoranda em Letras pelo PPGLetras UFPel. Se debruça em pesquisas que articulam Dança, educação, literatura e filosofia da diferença.

Uma reflexão sobre padrões e binaridades de gênero nas danças de salão a partir da (auto)biografia

Alisson George do Nascimento Moreira (UFBA)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

As danças de salão, historicamente seguem padrões de vestimenta e comportamento social que ditam como agir nos ambientes de baile. Os homens – ou cavalheiros, como são convencionalmente chamados –, seguem “sempre externando força, seriedade, passos firmes, condução impecável e uma masculinidade que lhe é cobrada a cada passada da dança, assim como ao longo da sua vida” (MOREIRA, 2021). Dou ênfase a imagem masculina aqui por trazer nesta pesquisa¹ uma perspectiva (auto)biográfica (RAMOS; OLIVEIRA; SANTOS, 2017) que apesar de trazer reflexões colocadas em primeira pessoa, pode ser percebida e refletida em outras experiências. Para mim, enquanto homem cisgênero e gay, é impossível negar as fortes influências que todas estas formas de categorizar e padronizar as performatividades de gênero (COLLING, 2020) impõe o modo de estar nos lugares – especificamente os de danças de salão.

Comecei a dançar aos 14 anos, fazendo aulas de tango. Desde os primeiros passos as orientações eram para ser firme, concreto nas conduções, sem a possibilidade do erro. Eu, enquanto cavalheiro, deveria proteger a dama e fazer com que ela aparecesse, com que ela demonstrasse beleza e delicadeza no salão. Acontece que eu sempre tive a vontade de estar do outro lado, de receber a proposta, de estar vulnerável ao que pode vir, mas nunca me foi possibilitado até a minha primeira viagem internacional. Em 2012 fiz um intercâmbio com um grupo da Associação Baiana de Amantes de Tango (ABATANGO) e o destino era Buenos Aires, na Argentina. A cultura do tango no país é muito forte e por este motivo é fácil de encontrar milongas², e dentre elas uma onde era possível dançar em pares sem a distinção de gênero ou sexualidade de sua dupla, este espaço era/é chamado de Milonga *Queer*. Este espaço que para mim era de segurança e acolhimento, para outras pessoas do mesmo grupo era um espaço inferior, onde, logo na chegada à

¹ Trabalho orientado pelo professor Dr. Lucas Valentim Rocha (PRODAN/UFBA)

² Milonga é o baile onde se dança tango, milonga e tango valsa, sendo a Milonga *Queer* um espaço aberto para todas as pessoas, direcionado para a prática destas danças sem a distinção generificada de pares.

capital da Argentina, usaram comentários homofóbicos e misóginos para definir este tipo de prática, a exemplo de dizer que era viadagem³. Neste momento, percebi que comentários como estes são justamente os que só fortalecem a ausência da falta de respeito por esses espaços e pelas pessoas que os frequenta, o que gera a insegurança deles. Eu estava arrodado de pessoas que eu não poderia confiar meus sentimentos e vontades, e por este motivo fui escondido à Milonga *Queer*, que se chamava/chama *La Marshall*.

Ter ido à *La Marshall* foi o ponta pé de uma grande descoberta de possibilidades para dançar em par sem distinções de gênero. Para quem frequenta estes espaços, o dançar é uma prática prazerosa, de descontração, de diversão. É um momento de descobrir seu corpo, em movimentos, que podem ser guiados ou guiar, e de onde surgem possibilidades e novas descobertas. Para aquele jovem cheio de normas impostas por uma sociedade, família e até amigos, aquele espaço, de metros quadrados limitados, foi um universo de descoberta. Apesar de me definir como homem gay, ali isso não era uma questão que precisava ser ressaltada, pois todos só queriam dançar.

Essas descobertas me permitiram iniciar uma série de pesquisas e aprendizagens, desde minha primeira formação em dança, no Curso Técnico Profissionalizante em Dança (FUNCEB), até atualmente no Mestrado Profissional em Dança (UFBA). Depois do êxtase da noite de muita dança e troca, me dediquei a conhecer mais sobre o Tango *Queer* (DOCAMPO, 2005) e as Milongas *Queer*, e fui apresentado a um universo onde a dança estava acima de qualquer norma ou cultura. Encontrei nomes nacionais e internacionais que foram me ajudando a entender que, conduzir e ser conduzido são práticas naturais na dança, independente de gênero, e que nem uma e nem outra demonstra força, poder ou dominação. Ainda descobri pesquisas que mostram possibilidades das danças acontecerem com conduções compartilhadas⁴ ou condução mútuas⁵, possibilitando uma fluidez na dança que torna ela ainda mais prazerosa.

Após perceber esse universo, senti ainda a falta de alguns temas, apesar de encontrar leituras ricas. Essa percepção me motivou a iniciar pesquisas teóricas

³ Definido por DA SILVA (2015), viadagem, apesar de não originar diretamente de verbo, é aquilo que os viados fazem... Viadagem é a prática do viado, a repetição dos atos conformadores de uma identidade fixada como gay na cultura e na linguagem.

⁴ Pesquisa em desenvolvimento por Carolina Polezi (UNICAMP).

⁵ Pesquisa desenvolvida pela Prof^a Dr^a Debora Pazetto (UFSC) e o artista Samuel Samways.

e práticas, dentro e fora de espaços de dança *queer*. Algum tempo depois, iniciamos um projeto de um grupo da dança de salão formado apenas por homens gays, que dialoga com meus estudos sobre o dançar sem distinção de gênero.

Todas essas experiências culminaram nas minhas mais recentes pesquisas, acadêmicas, profissionais e pessoais. Vale ressaltar que, a prática de dançar a dois sem designar condutor e conduzido de acordo com o gênero da pessoa, nada tem a ver com a orientação sexual destas. Os espaços das danças de salão *queer* recebem pessoas de vários gêneros, inclusive os tidos como tradicionais, que estão em busca apenas do espaço para dançar.

Referências

COLLING, L. O que performances e seus estudos têm a ensinar para a teoria da performatividade de gênero? *In: Urdimento Revista de Estudo em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 40, mar./abr., 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1-19>. Acesso em: 26 abr. 2022.

DA SILVA, L. S. Vinte e quatro notas de viadagem. *Revista Periódicus*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 216-226, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/download/12889/9206/38963#:~:text=Viadagem%20%C3%A9%20a%20pr%C3%A1tica%20do,na%20cultura%20e%20na%20linguagem>.

DOCAMPO, M. *El libro de tango queer*. Buenos Aires, 2005. Disponível em: <http://buenosairestangoqueer.blogspot.dk/2009/04/que-es-tango-queer.html>.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 22 abr. 2022.

MOREIRA, A. G. N. A padronização do corpo gay nas danças de salão. *In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DESFAZENDO GÊNERO*, 2021, Campina Grande. *Anais [...]* Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79371>. Acesso em: 11 set. 2022.

RAMOS, M.; OLIVEIRA, R.; SANTOS, M. Estado da Arte da pesquisa (auto)biográfica: uma análise do portal de periódicos CAPES. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográficas*, Salvador, v. 2, n. 5, mai./ago., 2017.

Alisson George do Nascimento Moreira (PRODAN/UFBA)

E-mail: alissonagnm@gmail.com

Mestrando em Dança (PRODAN/UFBA), Pós-Graduado em Educação, gênero e sexualidade (IPB) e Educação inclusiva e Libras (Estratego), licenciado em Dança (UFBA) e Técnico Profissional em Dança (FUNCEB). Atua como dançarino, professor e pesquisador das danças a dois através do Grupo Dois em Um e do Coletivo Casa 4, Integrante também do Grupo de Pesquisa PORRA (UFBA).

Experiências em composição coreográfica colaborativa com crianças estudantes de balé

Ana Júlia Rodrigues Nunes (UFRGS)

Luciana Paludo (UFRGS)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Criação coreográfica colaborativa

Este relato de experiência discorre o percurso por onde tem passado as investigações para a pesquisa “Caminhos da criação coreográfica colaborativa com crianças estudantes de balé”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAC/UFRGS), cujo objetivo é propor, desenvolver e discutir aspectos da composição coreográfica para a infância. Nesse sentido, busca desenvolver procedimentos, a fim de despertar a criação para crianças estudantes de balé, tendo em vista que entende esse processo como parte de uma educação contemporânea em dança. Paludo (2015) traz que o fato de que o aluno passar por experiências de coreografar, propicie que ele crie e tome decisões e isso é uma oportunidade que faz parte da aprendizagem em dança (PALUDO, 2015). A seguir será relatado uma das maneiras que a pesquisa tem constituído seus dados.

2. Festival criativo

Para buscar caminhos e procedimentos foi realizado um laboratório na escola de ballet Ivone Freire, que se situa em Santa Maria Rio Grande do Sul, onde está localizado o Projeto Social Dançando Para Educar. Em 2021, o referido Projeto propôs um festival criativo com o tema “Viagem Pelo Mundo” e as alunas foram convidadas a serem as criadoras de suas coreografias, as quais foram dirigidas pelos professores, entre eles, eu Ana Júlia. A proposta veio a dialogar com meu projeto de mestrado, ainda no primeiro semestre de pesquisa. Isso veio a colaborar para buscar novos referenciais teóricos, bem como, outros subsídios para dar andamento à pesquisa. Foi nesse movimento que começaram a ser delineados os caminhos metodológicos e alguns recortes que vieram mais tarde. Estando diante

1375

desta oportunidade percebi um espaço fértil para realizar um ensaio para pesquisa e experimentar caminhos para a composição coreográfica com as alunas. Eu, como professora, tive oportunidade de trabalhar com turmas de crianças a partir dos sete anos e adolescentes também. Foi então que ocorreu o primeiro recorte, decidi por continuar desenvolvendo a pesquisa a partir do trabalho de composição coreográfica com as crianças.

A coreografia foi deflagrada a partir do imaginário, da corporificação dos elementos escolhidos para compor a coreografia; do jogo, da improvisação e principalmente da tomada de decisões da turma que, em conjunto, realizou as escolhas – desde o país que iriam se inspirar, até a música e o figurino. A condução e a observação desse processo desmembraram inúmeras reflexões sobre a arte, a dança e a infância. Ao trabalhar composição coreográfica com as crianças é necessário pensar na colaboração e no protagonismo infantil, Boff traz sobre em seu trabalho:

[...] para que se estabeleçam os processos colaborativos é necessária a manifestação do protagonismo de todos envolvidos, pois colaboração pressupõem a busca por horizontalidade nas relações, o compartilhamento de responsabilidades e a autoria conjunta (BOFF, 2022, p. 88).

A partir desta proposta de trazer as alunas para que construíssem juntas o trabalho coreográfico fui experimentando e estabelecendo dinâmicas para que ocorresse a participação e a horizontalidade. Primeiramente apresentei a proposta com entusiasmo e evidenciei que elas seriam importantes nesse processo, então dei a tarefa das turmas escolherem os países. Devido as dificuldades enfrentadas na volta durante a pandemia, as turmas eram reduzidas, uma na manhã e outra na tarde, as turmas contavam com cinco alunas. A turma da manhã escolheu a ilha Samoa que fica na Região da Polinésia e é cenário da animação Moâna. Posteriormente constatamos que era um país difícil, para pesquisarmos as referências e mudamos para uma ilha da República Dominicana, Sanoa. Esse diálogo foi importante pois marcou um primeiro exercício de um jogo de acordos que é uma criação colaborativa. A turma da tarde escolheu o Japão por gostarem de animes¹ e das referências vinculadas a esse universo. Reforço aqui o imaginário e o

¹ Anime ou animê (como é dito no Brasil) é o nome dado para o tipo de desenho animado produzido no Japão. No entanto, de acordo com o conceito japonês dos animes, este termo é utilizado para classificar todos os tipos de animações, ou seja, independente da sua origem (nacional ou estrangeira).

interesse das crianças naquilo que faz parte do cotidiano delas, pois ambas turmas trouxeram países que estão vinculados a animações.

Levei imagens para explorarmos o que poderia ser dançado. Para Sanoa trabalhamos com o imaginário da cena da ilha, elas improvisaram as ondas, as algas, as estrelas do mar, os visitantes da ilha, os barcos. Na condução eu estimei perguntando como era uma onda bailarina, grande, pequena, no chão, no alto e elas iam respondendo corporalmente. *Temps lie²* era onda, borboletinha com os braços fazendo movimentos de onda também. Os habitantes da ilha, em face de suas características de corpos latinos, inspiraram a movimentação; assim era visível a força que elas traziam em saltos e relevés quando a música dizia “arriba”. Já a turma do Japão diminuiu para três alunas; elas fizeram improvisações com leques, estudaram movimentações de balé com movimentos com os leques.

Com a turma Sanoa propus um desenho para que elas escolhessem o que iria para a coreografia, após as quatro aulas de improvisação de dez minutos cada, pois essas aulas eram realizadas ao final das aulas de balé. Nesse exercício cada uma tinha uma folha, mas para compor o desenho elas colocaram uma folha ao lado da outra e fizeram um só desenho, ou seja, ali elas já expressaram que a composição era uma construção de todas juntas. Na turma Japão o desenho não se fez presente, a imaginação delas se deu mais pela música e elas tiveram maior participação nas escolhas. Quando elas não esboçavam ideias, pelo fato de ser uma turma mais tímida, eu dava caminhos, possibilidades e então elas expressavam aquilo que acreditavam ser melhor. Coreograficamente elas iam tendo ideias de como resolver os problemas que iam surgindo.

Percebi durante essa experiência a potência da infância como espaço para a criação colaborativa. As estratégias de procedimentos para composição devem ser maleáveis e é necessária uma condução atenta e aberta para as possibilidades que cada turma apresenta. O imaginário para a criação deve ser estimulado para além deste momento de composição, ou seja, as aulas de balé podem ter uma condução que desenvolva e estimule os alunos a refletir sobre o que aprendem e dançam.

² Da terminologia do balé, em francês, que significa tempo ligado; um passo usado para transições, pois implica transferências de peso.

Referências

BOFF, F. Processos colaborativos de criação artística: explorando o circo e a dança com crianças. *In*: CUNHA, S. R. V.; CARVALHO, R. S. (orgs.). **Linguagens da arte: percursos da docência com crianças**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2022. p. 81-97.

PALUDO, L. **O lugar da coreografia nos cursos de graduação em dança do Rio Grande do Sul**, Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/114690?show=full>. Acesso em: 11 set. 2022.

Ana Júlia Rodrigues Nunes (UFRGS)
E-mail: anajrn29081999@gmail.com

Ana Júlia é bailarina, bacharel em Dança pela UFSM, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo bolsista Capes.

Luciana Paludo (UFRGS)
E-mail: lpaludo07@gmail.com

Luciana Paludo é bailarina, bacharel e licenciada em Dança. Especialista em Linguagem e Comunicação, mestre em artes visuais, doutora em Educação; professora do Curso de Licenciatura em Dança e do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realiza trabalhos solo e investigações coreográficas em colaboração com outros artistas.

1378

Primeiras experiências artísticas no ensino fundamental integral: um projeto de dança e teatro atravessado pela pandemia

Ana Lara Henriques de Sousa (IA/UNESP)

Lilian Freitas Vilela (IA/UNESP)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Este relato aborda experiências vividas na realização de pesquisa de iniciação artística em dança e teatro intitulada *Arte no Corpo*, desenvolvida na CEU EMEF Prof. Dr. Valter Paulino Estevam, localizada na região do Morro Doce na cidade de São Paulo/SP.

O projeto teve como objetivo inserir as linguagens da dança e do teatro no ciclo de alfabetização por meio da expansão curricular¹ em artes promovida pelo Projeto São Paulo Integral² nas escolas municipais de São Paulo. Foi construído a partir da minha formação e atuação artística nas linguagens da dança, do teatro e das brincadeiras da cultura popular brasileira que também envolvem música, expressão corporal e espacialidade.

Nos meses de fevereiro e março do ano de 2020, os estudantes vivenciaram práticas artísticas em uma sala de dança³ e buscavam integrar brincadeiras populares, jogos teatrais, a dança em uma perspectiva de percepção do corpo através da exploração de movimentos, ações corporais, deslocamentos pelo espaço, apoios do corpo, relação de peso e gravidade e o repertório de movimentos de cada estudante. Esse período, antes da pandemia, foi um disparador de importantes reflexões acerca do ensino de dança e teatro para crianças que estão em processo de alfabetização.

Como a dança e o teatro podem se tornar ferramentas tão importantes quanto o lápis e papel para crianças em processo de alfabetização contarem suas histórias? Tais questionamentos tornaram-se parte de um projeto de pesquisa que

¹ A expansão curricular permitiu que os estudantes do ensino fundamental I tivessem até três aulas de artes por semana (normalmente possuem somente uma aula de artes por semana).

² “São Paulo Integral: jornada escolar ampliada para, no mínimo, 7h diárias em todos os dias da semana; para as turmas indicadas na adesão anual ao Programa.” Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-integral/>. Acesso em: 18 abr. 22.

³ No Centro Educacional Unificado (CEU) Parque Anhanguera possui uma sala de dança e outros recursos físicos apropriados para práticas pedagógicas do Território do Saber.

permitiu meu ingresso ao programa de mestrado profissional em artes (PROFARTES) no Instituto de Artes da UNESP, em São Paulo, no ano de 2021.

A pesquisa de mestrado tem abordagem metodológica qualitativa, com a pesquisa-ação, a coleta e análise de dados (observação, registros em diário de bordo, fotografias, vídeos, desenhos e depoimentos). No ano de 2022, o estudo é desenvolvido com trinta estudantes do ensino fundamental I (oito a nove anos de idade) do ciclo de alfabetização. Todas as sextas-feiras, ao meio dia, nos reunimos para um encontro que tem a duração de quarenta e cinco minutos.

Desde o início das aulas em fevereiro de 2022, o grupo de professores da escola e a gestão identificaram que seria um ano desafiador para todos nós, envolvidos na educação básica pública, diante das consequências de dois anos sem aulas presenciais. Questões que envolvem convivência, relações humanas, violência, estados emocionais alterados como ansiedade e insônia, falta de concentração e atenção entre outras questões, foram motivos de reuniões, debates e reflexões entre toda equipe escolar a fim de criar estratégias pedagógicas para minimizar esses impactos e reconstruir um espaço social e educativo para todos.

Em 2022, busquei retomar temas e atividades do projeto *Arte no Corpo* que haviam sido desenvolvidos nos anos de 2020 e 2021, tanto de forma presencial, quanto de forma online, com atividades assíncronas na plataforma do Google Sala de Aula. Essa retomada foi uma forma que encontrei de resgatar saberes e experiências que havíamos vivenciado durante esses dois anos de projeto e que agora, viriam a se tornar uma prática artística constante e viva dentro da rotina de estudos da turma do terceiro ano C.

No mês de abril, com a melhora da situação da pandemia e a não obrigatoriedade do uso de máscaras, a dinâmica e os combinados da escola também foram atualizados para esse novo momento. O uso dos espaços externos foi liberado pela gestão da escola e pela própria gestão do CEU permitindo que as aulas do projeto pudessem ser realizadas na sala de dança e também em outros espaços. A partir desse momento, desenvolvi um cronograma para os encontros do ano de 2022, a ser realizado de maio até novembro.

Os encontros foram pensados e organizados a partir de minhas próprias experiências corporais, formados por quatro momentos de práticas artísticas movidas a partir de um tema principal e suas referências, os quais denominei de estações. Cada uma das estações possui um nome, que é um verbo/ação e

aproximadamente seis encontros. As estações são: Estação Sentir⁴, Estação Mover, Estação Brincar e Estação Criar.

Durante o processo criativo de elaboração da sequência didática de cada estação, além do estudo de referências, estabeleci uma relação circular destes saberes e experiências que permite que elementos trazidos em diferentes encontros sejam compartilhados, revisitados e que seja possível vivenciar as estações de forma integrada, reconhecendo as escolhas como parte do meu pensamento sobre corpo, movimento e conhecimento. Nas estações, os estudantes experimentam as linguagens artísticas para a descoberta, construção e investigação de uma escuta sensível do corpo para ativar potencialidades expressivas e comunicativas. Após a realização das oficinas, faço uma análise interpretativa do material coletado para observar e refletir se ocorreram mudanças e/ou respostas relacionadas às hipóteses levantadas inicialmente com suporte na bibliografia de base previamente pesquisada.

Este projeto prevê a mostra de resultados dos processos de investigação e pesquisa em dança e teatro com os estudantes, em um experimento cênico que será apresentado na escola, no dia da Mostra Cultural (evento anual promovido pela EMEF) no mês de novembro, que conta com a participação dos estudantes, professores, gestão, famílias e comunidade. Atravessado em seu tempo e espaço por uma pandemia, o projeto *Arte no Corpo* chega ao ano de 2022 com novas perguntas que buscam, em meio a tantos desafios, caminhos para a reconstrução de práticas pedagógicas e artísticas que possam ser significativas e transformadoras para os estudantes da educação básica pública.

Referências

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria dos Centros Educacionais Integrados e da Educação Integral. **Programa São Paulo Integral: construir novos caminhos pedagógicos.** – São Paulo: SME / COCEU, 2016. 48p

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa São Paulo Integral: Experiências Pedagógicas nos Territórios do Saber.** Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35107.pdf>. Acesso em: 18 abr. 22.

⁴ Os verbos Sentir, Mover, Brincar e Criar estão grafados com letra maiúscula para representar o nome de cada estação.

Ana Lara Henriques de Sousa (IA-UNESP)

E-mail: lara.henriques@unesp.br

Arte educadora na Prefeitura Municipal de São Paulo, graduada em Arte-Teatro pelo Instituto de Artes da UNESP, possui experiência artística na dança e no teatro.

Pesquisadora no programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES).

Lilian Freitas Vilela (IA-UNESP)

E-mail: lilian.f.vilela@unesp.br

É artista da dança, pesquisadora de práticas corporais contemporâneas e docente na área de Artes Cênicas na Universidade Estadual Paulista (UNESP). Formada como educadora do movimento somático-SME pelo sistema BMCSM (Body-Mind Centering). É autora de livros e artigos publicados na área de dança, artes cênicas e educação.

As sensações corporais vivenciadas com dança: pós-período pandêmico

Andreia Silva de Melo (UFRN)
Marcílio de Souza Vieira (UFRN)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. Introdução

O escrito indica uma possibilidade de trabalhar a dança por meio das sensações corporais no período pós-pandemia. Esse estudo se debruçou sobre as possibilidades de investigação corporal em uma residência, da cidade de Parnamirim, localizada no estado do Rio Grande do Norte; como uma forma de abordar a dança, buscando trazer uma discussão em torno da viabilidade de tratar os saberes do corpo, a partir das sensações investigadas no mesmo.

A singularidade de um corpo pode ser potencializada no mundo da dança, a partir da investigação corporal, reconhecendo nele, a própria forma de viver e, refletindo mais sobre a própria história. A dança, dessa maneira, pode aparecer como forma de o corpo pensar, parafraseando Katz *apud* Matos (2014). Ou ainda, para aprender uma determinada dança é necessário que o pensamento do corpo se mostre como um “fluxo de imagens”, como diria Damásio *apud* Greiner (2008), sobre as imagens internas que são responsáveis pelas mudanças de estado corporal. Damásio vai ainda nos dizer que essas imagens descrevem o mundo exterior e o mundo interior do organismo, que vai desde os estados viscerais até as condições de nascimento do movimento corporal como oscilação neuronal (GREINER, 2008). A visão de Damásio *apud* Greiner (2008) complementa, no meu entendimento, a possibilidade de aprendizagem por meio da dança, principalmente para os estados intrínsecos do corpo, no período pós-pandêmico.

A escolha dessa proposição surgiu, quando todas as atividades e responsabilidades voltaram de forma presencial, pós-pandemia, no meu caso particularmente: a atuação como professora, a graduação e o doutorado; começaram a mexer muito com meu estado corporal.

Nesse caminho, uma questão me permeava sempre a pensar: Como

1383

posso trabalhar corporalmente para conseguir transformar as sensações corporais, como sintomas de ansiedade ou depressão, em dança?

Para esse trabalho busquei, a partir de um diagnóstico inicial do próprio corpo, uma investigação a partir do sentir, para promover o mover e, dessa forma, oportunizar os estados corporais internos, em expressões externas de movimento. Defini que o estudo apresentado abordaria o foco interventor, baseado nos escritos de Damiani, *et. al.* (2013) sobre a teoria histórico-cultural, pois a ação, contribui pedagogicamente na produção do conhecimento e, diminui a distância entre teoria e prática. Dessa forma, o estudo realizado em uma residência, oportunizou por meio da intervenção pedagógica com a dança, contribuir de maneira prático-pedagógica com a arte do saber corporal.

A exploração do saber por meio do corpo, propiciou a essa pesquisadora, a oportunidade de acessar e ressignificar vários saberes intrínsecos, inscritos na própria gestualidade. Nessas descobertas corporais, imperavam questões como: O que sinto para me mover? Como me movo? E esse sentimento pode aumentar ou diminuir as ações corporais? Como esse meu movimento/gesto pode virar uma dança? A partir dessas perguntas, foi possível aguçar a observação, construir conceitos, identificar possibilidades de dialogar com o corpo, com e sem a necessidade de oralizar palavras e, criar relações que poderiam ou não se tornar dança. Também, ao longo dessas experimentações foi possível criar uma videodança.

Defini que a metodologia utilizada neste estudo envolve a pesquisa descritiva qualitativa sob um viés do estudo de caso instrumental. Pois, no primeiro ponto, envolve a descrição e observação das sensações de um determinado sujeito, nesse caso a pesquisadora. Como também, abrange no segundo ponto, por meio do estudo de caso instrumental: o esclarecimento do problema; e a elaboração de um relatório (GIL, 2002).

Ao final do processo corporal, verificamos que a escolha do tema proposto favorece ao conhecimento e à valorização da conscientização do corpo, bem como fomenta em outros cenários, como no espaço educativo da dança, a possibilidade de atribuir outros sentidos de ensinar e aprender, por meio das sensações corporais.

Referências

AS SENSações CORPORAIS VIVENCIADAS COM DANÇA: pós-período pandêmico. Andreia Silva de Melo. Produção de Sidcley Pontes Gomes. 1 videodança (4 min 15 seg). [S.l.: s.n.], 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Sfylqi4mGJs&t=9s>. Acesso em: 17 abr. 2022.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo Pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, mai./ago., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 16 jan. 2020.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GREINER, C. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

Andreia Silva de Melo (UFRN)

E-mail: andreia88melo@gmail.com

Professora de Artes e intérprete de LIBRAS no Estado do RN. Graduada em Educação Artística - Artes Cênicas (2010); em Dança (2013) e Mestra em Artes (2020), pela UFRN. Especialista em LIBRAS (2016) pela Universidade Potiguar é, graduanda em Letras LIBRAS e doutoranda em Educação pela (UFRN).

Marcílio de Souza Vieira (UFRN)

E-mail: marcilio26@gmail.com

Artista da Cena. Pós-Doutor em Artes e em Educação, Doutor em Educação, Professor do Curso de Dança e dos Programas de Pós-Graduação PPGArC e PROFARTES da UFRN. Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR) e do Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (Grupo Estesia/UFRN).

1385

Práticas embrionárias do projeto CorPoesia: desafios e caminhos do corpo poético na virtualidade

Andy Santos La Rubia (UFRJ)
Ronábio Lima (UFRJ)
Lorena Bolsanello de Carvalho (UFRJ)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Quem somos?

O projeto de pesquisa e ensino “Corpoesia: a poética do Corpo em movimento” é uma iniciativa que acredita na possibilidade de criar novas poéticas em que o corpo em movimento pode estar no cruzamento transdisciplinar entre as áreas de Dança e Literatura. O projeto, coordenado pela professora Lorena Bolsanello de Carvalho, é desenvolvido pelo setor de Língua Portuguesa e Literatura do Colégio de Aplicação da UFRJ. Os bolsistas envolvidos - a saber: Andy Santos La Rubia e Ronábio Lima¹ -, juntamente com a coordenadora, buscam desenvolver práticas que tencionam e oportunizam a integração entre as áreas da Dança e da Literatura, ambas percebidas como linguagens do corpo rumo ao encontro de novas poéticas.

Para Isabel Marques a dança é também compreendida enquanto linguagem: “A linguagem é um sistema de signos que permite a produção de significados” (MARQUES, 2010, p. 102). É nessa compreensão de signo e significado, que o projeto potencializa e estabelece a relação de ensino-aprendizagem com o desejo do ato de ler por e com práticas corporais. O exercício da educação deve ocorrer a partir do choque, “do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada” (LARROSA, 2002, p. 24). Licenciados/as da UFRJ foram os primeiros participantes desse momento embrionário do projeto que os/as convida a práticas que viabilizem de maneira artística-pedagógica a leitura literária.

Esse trabalho registra as impressões da fase inicial do projeto, que devido ao afastamento social provocado pela COVID-19, foi realizado remotamente durante

¹ É importante destacar que Daniele Baiense (estudante de Letras da UFRJ) participou do projeto como bolsista do projeto de outubro de 2021 a maio de 2022.

o ano de 2021 e início de 2022, com o auxílio de recursos on-line.

2. Onde estamos?

As atividades teórico-práticas aconteceram nesse processo embrionário do Corpoesia por meio de oficinas denominadas *laboratórios artístico-pedagógicos*. Foi pensada uma metodologia em que a transdisciplinaridade estivesse problematizada no e pelo *contexto*, também artístico e educacional. Compreendemos nossos encontros como laboratórios, caracterizando, assim, as atividades como processos que buscam um fazer singular e favorecem a criação da identidade artístico-pedagógica do projeto pelo o par *experiência/sentido* (LARROSA, 2004).

Não como uma ferramenta interpretativa, tampouco coreográfica, trabalhamos a Dança enquanto linguagem, o que nos abriu as possibilidades de dialogar com referências teóricas e textos literários que, além de nos provocar sentidos para práticas, se friccionaram na própria experiência de leitura e movimento, em que a palavra, o corpo, signos e significados convergiam. Nosso processo de construção dos laboratórios foi dividido em dois momentos: no primeiro, discutimos textos teóricos; no segundo, criamos individualmente práticas que envolviam as áreas da Literatura e da Dança e aplicamos as propostas entre os membros da equipe do projeto. Na transdisciplinaridade, entre jogos e dinâmicas para a realização de leituras literárias individuais e coletivas de poesias, o corpo dos envolvidos foram convidados a estar como agentes. Exercícios de voz e criação de movimento, alongamento, improvisação, relaxamento e exercícios de consciência corporal provocaram o corpo a experimentar novos sentidos, projetando subjetividades díspares em ato e/ou em reflexões a partir dos mesmos textos. Após avaliação coletiva de nossas propostas e consequente reformulação, os laboratórios artístico-pedagógicos foram disponibilizados a licenciandos/as de Letras e Dança da UFRJ de modo remoto e síncrono por meio da plataforma virtual *Google Meet*. Privilegiamos a leitura de poemas da autora Ryane Leão, retirados do livro “Tudo nela brilha e queima” (LEÃO, 2017).

Como o interesse pelo o contexto se perfaz, também, pelas diferenças de corpos participantes em apresentação de suas realidades e histórias, as poesias literárias que aproximamos para estimular práticas poéticas, em consonância das

escolhas de práticas de dança, foram provocadoras para a integração dos envolvidos à sociedade e ao reconhecimento de suas identidades e estruturas físico-cognitivas-poéticas. E é por esse labor metodológico e por sua recepção que fomos descobrindo com os laboratórios uma proposta artístico-pedagógica que protagoniza o corpo do jovem leitor literário em diálogo com a dança.

3. Para onde queremos ir?

Ao final de nossas experiências teórico-práticas, disponibilizamos um questionário pela plataforma de *Google Forms* para obter o retorno dos/as participantes. As respostas indicaram: (i) como a experiência vivida no projeto permitiu a abertura para um olhar mais atento para o ambiente e para o corpo durante a leitura; e (ii) como a prática ocorreu de maneira acolhedora e terapêutica. Os relatos tiveram um tom poético em relação à vivência obtida, algo que não foi esperado durante nossas reuniões, entretanto recolhido pela plataforma.

É necessário destacar que vivenciamos alguns desafios do corpo poético na virtualidade. O projeto foi iniciado de maneira remota em função do necessário distanciamento social durante a pandemia de COVID-19; logo, não tínhamos a mesma condição de espaço para todos os corpos. Sendo assim, procuramos trabalhar estratégias para que o/a participante pudesse atuar dentro de um ambiente reduzido. Outro ponto importante foi a nossa preocupação de buscar práticas corporais que não fossem perigosas, pois nossa condução ocorria de forma remota. Perpassamos pela dificuldade em construir uma transdisciplinaridade que tivesse um equilíbrio entre a Literatura e a Dança. Desta forma, desenvolvemos o método de leitura compartilhada mesmo com as interferências de internet e dos aparelhos eletrônicos.

Na transição do remoto para o presencial, foi necessário repensar em como nossas práticas poderiam ser modificadas e ajustadas para um novo formato. As práticas atualizadas ocorreram no Colégio de Aplicação da UFRJ, tendo como público alvo estudantes da graduação. No momento, estamos traçando uma metodologia para novos laboratórios que serão oferecidos de forma presencial à Divisão de Apoio à Saúde e Cidadania de Mulheres Encarceradas.

Referências

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEÃO, R. **Tudo nela brilha e queima**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2017.

MARQUES. I. A. **Interações: crianças, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2012.

Andy Santos La Rubia (UFRJ)

E-mail: andy.larubia00@gmail.com

Licenciando em Dança na UFRJ. Bolsista PIBIAC no Projeto de ensino e pesquisa
Corpoesia: a poética do corpo em movimento. Extensionista do projeto
Comunidança, atuando como professor no Clube Escolar.

Ronábio Lima (UFRJ)

E-mail: ronabiolima@hotmail.com

Bacharel em Dança pela UFRJ. Licenciando em Dança na UFRJ. Bolsista Pibiac no
Projeto de ensino e pesquisa Corpoesia: a poética do corpo em movimento. Está
como Criador-Intérprete dos vídeos didáticos dos Fundamentos da Dança
Contemporânea de Helenita Sá Earp.

Lorena Bolsanello de Carvalho - Orientadora (UFRJ)

E-mail: lorennabolsanello@gmail.com

Doutoranda em Educação pela UERJ. Mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG.
Licenciada em Letras pela UEPA. Professora de Língua Portuguesa e Literatura do
CAP-UFRJ. Coordenadora do projeto CorPoesia.

1389

O ensino da dança em tempos pandêmicos: relato de experiência monitoria em danças populares UFRGS

Caio Vedovato (UFRGS)

Djefri Ramon (UFRGS)

Maria Luisa Oliveira da Cunha (UFRGS)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Danças Populares como espaço de prática

O presente relato de experiência refere-se às atividades desenvolvidas na monitoria da disciplina Danças Populares 2, nos anos de 2020 e 2022 no curso de Licenciatura em Dança UFRGS, no modelo ERE - Ensino Remoto Emergencial. Esta disciplina aborda e contextualiza as danças populares gaúchas (CÔRTEZ, 1967) promovendo sua prática de ensino e aprendizagem. Pretende também analisar e discutir a experiência docente articulando a criação, produção cênica e pesquisa.

A pandemia impossibilitou a presencialidade nas vivências práticas e isso alterou as maneiras de apropriação do conhecimento em dança pelos estudantes. Esta nova maneira de vivenciar a dança, através de artefatos midiáticos, despertou outros olhares por parte dos estudantes que agora queriam compreender, além da dança, a ótica do coreógrafo e principalmente as análises sobre o movimento e suas qualidades de expressão. Para nós monitores, houve uma modificação na maneira como facilitamos o aprendizado devido a esta nova demanda.

A pandemia da COVID 19 e uma nova prática em dança

No ano de 2020 as atividades da disciplina foram desenvolvidas integralmente à distância, no formato ERE, atendendo as diretrizes nacionais de saúde em virtude da pandemia.

As atividades foram adaptadas intensificando o uso de tecnologias como computadores, notebooks e celulares e novas mídias que começaram a fazer parte do cotidiano. Assim as aulas foram adaptadas para um cronograma de dois dias na semana onde nas segundas-feiras, no encontro síncrono, eram abordados os conteúdos, reflexões e discussões. Para aqueles que não podiam estar de forma

1390

síncrona, a aula era gravada e disponibilizada nas plataformas disponíveis pela UFRGS. Essa nova visão sobre o cronograma e organização da disciplina trouxe novas possibilidades de aprendizagem das danças tradicionais gaúchas, vindo ao encontro ao pensamento de Almeida que diz:

Assim, pode-se usar uma tecnologia tanto na tentativa de simular a educação presencial com o uso de uma nova mídia como para criar novas possibilidades de aprendizagem por meio da exploração das características inerentes às tecnologias empregadas (ALMEIDA, 2003, p. 329).

Com a possibilidade de usar as mídias, as aulas das quartas-feiras, ficavam disponíveis para a produção textual e videográfica, para estudos sobre a disciplina e para tirar dúvidas, sendo este dia totalmente assíncrono.

A fim de subsidiar e acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos ministrados como os trabalhos de pesquisa, produções textuais, aprendizagem e práticas dos passos básicos das danças gaúchas, os discentes contavam com o auxílio do monitor da disciplina através de contato com o celular, e-mail ou a própria plataforma *Moodle*.

Para finalização desse processo de ensino aprendizagem das danças tradicionais gaúchas no modo ERE, pensando nas mudanças nas rotinas de estudo e trabalho impostas aos estudantes pela pandemia, foi proposta a criação de um memorial descritivo que reunia em um só trabalho as atividades desenvolvidas durante o semestre, possibilitando que os alunos acompanhassem o cronograma da disciplina ou pudessem dedicar-se aos escritos somente ao final da disciplina, respeitando o momento de cada estudante. O trabalho prático final da disciplina está disponibilizado no QR-Code (Figura 1) que pode ser acessado ao apontar seu dispositivo móvel.



Fig. 1. QR-Code Danças Populares 2.

Para todos verem: QR-Code que permite acesso ao vídeo final da disciplina em 2020.

Retorno ao presencial

No início do ano de 2022 ficou evidente a capacidade de adaptação dos estudantes na produção dos objetos de ensino, que partiram primeiro de uma análise da performance do outro e de si, alterando suas possibilidades de dissertar sobre o que ocorre na realização dos movimentos que compõem a dança gaúcha, mas havia um cansaço relacionado ao método do ERE por parte de todos os envolvidos e cada vez mais era requisitado aulas práticas por parte dos alunos, mesmo que à distância e começamos assim uma preparação para o retorno parcialmente a distância, pois existia uma possibilidade ainda para o início do ano de 2022, iniciando assim o retorno à presencialidade.

Nesse reencontro todos estavam bastante receosos e até estranhando a si mesmos no espaço, aos outros no espaço e a relação a dois para a posterior prática, que só foi possível mais tarde ainda. Assim como em 2020 foi preciso adaptar a disciplina ao modo ERE, agora, em 2022, uma nova adaptação foi necessária, pois como diz ALMEIDA:

[...] o fato de mudar o meio em que a educação e a comunicação entre alunos e professores se realizam traz mudanças ao ensino e à aprendizagem que precisam ser compreendidas ao tempo em que se analisam as potencialidades e limitações das tecnologias e linguagens empregadas para a mediação pedagógica e a aprendizagem dos alunos (ALMEIDA, 2003, p. 329).

Então, nas primeiras aulas deste retorno o principal objetivo era fazer com que os estudantes voltassem a compreender o espaço acadêmico como seu, como seu lugar de pesquisa, de aprendizado, de convívio e de exploração. Portanto as práticas foram lúdicas, de reintegração e todos reagiram muito bem. Foi possível perceber, a cada aula, que os alunos conseguiam se identificar com o espaço e com seus colegas no processo de construção docente (TARDIFF, 2010). Agora toda a preparação realizada durante o ERE resultou num desejo maior pela qualidade do movimento na prática, e uma dedicação expressiva no cuidado com a presença e com as regras de saúde instauradas.

Entendemos ter sido um período difícil de afastamento, mas rico em novas possibilidades de transformação e expressão da dança, de análise mais aprimorada do movimento através das aulas no formato de vídeo, e do momento de dar importância para o estar junto sensivelmente, aprendendo com o outro com a

proximidade com a troca na dança e com o olhar observador (FREIRE, 1996), com intenção de pesquisar através da análise, particular e em grupo.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. D. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez., 2003.

CORTES, P. **Manual de danças gaúchas**. 3ed. São Paulo: Irmãos Vitale, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessário á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11^o edição. Petrópolis: Vozes, 2010.

Caio Vedovato (UFRGS)
E-mail: caiopino@hotmail.com
Graduando em Dança UFRGS

Djefri Ramon (UFRGS)
E-mail: djefri@gmail.com
Graduando em Dança UFRGS

Maria Luisa Oliveira da Cunha (UFRGS)
E-mail: maluoliveira@terra.com.br
Professora do Curso de Licenciatura em Dança UFRGS

1393

Ayé em: Corpo e Ambiente, uma relação direta com Dança e Ancestralidade

Carlos Henrique Vidal Da Silva (UFS)

Thábata Marques Liparotti (UFS)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Ribeira

O texto em questão é a descrição de três relatos de experiência onde tive a imensa satisfação de vivenciar enquanto estudante do componente curricular Corpo e Ambiente no curso de Licenciatura em Dança pela Universidade Federal de Sergipe. Os relatos em questão trarão a minha perspectiva sobre as ações de Dança que foram executadas dentro do ambiente natural como os Poções da Ribeira. Aqui, haverá as descrições das ações e experimentações dentro da natureza, paralelo a elas, a minha interação com a Natureza, a Dança, e a minha Ancestralidade.

A primeira expedição aconteceu nos Poções da Ribeira (Itabaiana-SE) em 13 de fevereiro de 2020. Após a nossa chegada à Ribeira, todos ficaram desorientados e incrédulos com a beleza daquele lugar, parecia que tínhamos acabado de entrar em outra realidade, nesse momento, recordei-me dos ensinamentos religiosos passados a mim pela minha Iyalorixá (Mãe de Santo), em que a mesma me ensinou a respeitar qualquer ambiente que eu possa vir adentrar, cada partícula, seja ela micro ou macro, possui algum Orixá para protegê-la. As religiões de matrizes africanas estão desde seu surgimento estabelecidas numa ligação direta com a natureza, os praticantes dessas crenças estabelecem um vínculo com esses ambientes e consequentemente com os Orixás, portanto, pude me entregar por completo ao ambiente obtendo uma contemplação interior.

Sob orientação da professora Thábata Liparotti, docente do componente curricular Corpo e Ambiente, algumas propostas foram pedidas para serem realizadas, uma delas foi o reconhecimento do local. A proposta era pensar como o nosso corpo em movimento poderia achar um equilíbrio com a natureza. Embora meu corpo estivesse respondendo positivamente ao ambiente, não seria um

1394

ambiente ao qual eu tivesse segurança em realizar qualquer movimentação, a sensação que tive naquele primeiro laboratório foi de incômodo, não conseguir encontrar a estabilidade que achava que teria facilmente.

Quando decidi adentrar o rio, fechei os olhos para conseguir sentir o máximo daquele estado em que a água tinha criado em volta do meu corpo. Após alguns minutos, eu não conseguia escutar mais nenhum barulho, não sentia mais o cheiro do próprio rio, por vezes, o som do vento invadia-me quando ficava mais forte, e só. Realizei algumas movimentações com os dedos embaixo d'água, onde por sinal, estava cheio de peixes ao redor, me fazendo perceber o quanto agora, eu estava em relação com corpo e ambiente.

Numa nova proposta, faríamos movimentações com outra pessoa, escolhi uma pessoa mais próxima do meu ciclo de amizade, embora estivéssemos no mesmo ambiente, senti que não estávamos na mesma sintonia. Trabalhamos movimentos sinuosos, reconhecemos primeiramente o corpo um do outro através do toque com as mãos, seguindo para os cotovelos e braços. Logo após, estávamos sendo conduzidos por algum gatilho que o ambiente despertava, percebi que poderia ser as ondulações que se formavam na água ou até mesmo o próprio vento. Essa troca do corpo com o ambiente em uma energia constante de comunicação por Christine Greiner e Helena Katz (2005) pode ser colocada como:

O corpo não é por onde a informação simplesmente passa, pois, toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas... o corpo mídia diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão construindo o corpo (GREINER; KATZ, 2005, p. 131).

Essa energia que reverbera em nós dois, chegava e acontecia em fluxo totalmente distinto um do outro, parecia uma guerra para que um sobressaísse o outro, enquanto eu estava propondo movimentações lentas, não parei para analisar como o outro se portava nessa situação. Logo, consegui compreender como ambos os corpos estavam se comportando naquele ambiente, a energia da natureza e os fatores físicos estavam atuando com dois corpos, corpos de vivências diferentes, onde ambos estavam tentando conciliar e achar um lugar em meio a estes espaços para que as movimentações pudessem fluir uma troca energética que acontece em comunicação constante com o ambiente e os corpos propostos.

Os movimentos de ambos já estavam internalizados, noto como naquele

experimento meu corpo estava preso às minhas singularidades religiosas e corporificadas da Dança, por conta disso, não me dei conta de como o outro reconhecia o ambiente em que estávamos, se a preferência dela era está no ambiente aquático como eu estava ou se ela poderia preferir as rochas ao invés da água, poderia querer realizar movimentações rápidas, mas conseqüentemente, eu acabei estabelecendo padrões de movimento lento sem observar as necessidades da minha parceira.

2. Conexão

Novamente retornamos para os Poções da Ribeira e outras sugestões foram propostas, dessa vez, tínhamos que experimentar habitar dois ambientes simultaneamente, saindo de um para o outro, a docente decidiu que o tempo que meu corpo poderia executar essa nova dinâmica seria decidido por ele, eu poderia aumentar a velocidade, diminuí-la ou deixar a mesma entre uma e outra.

Começo nas montanhas, subo e desço as rochas que pareciam estar mais fáceis para se locomover, analiso o espaço, me debruço sobre ele. Experimento o toque, a sensação, subo as rochas, observo o ambiente, gesticulo com murros nas rochas, devagar, rápido, até estabelecer um pulso. Logo após, decido adentrar o rio ainda com as mãos apoiadas na rocha seca acima de mim, movimento meus braços com signos codificados em corpo do Orixá Oxum (senhora da água doce), realizo ondulações com meus braços, representando o *Abébé* (espelho que Oxum carrega), começando realizando mergulhos com todo o corpo possuindo formas ondulatórias. Percebi que, através dessas movimentações que realizava, meu corpo estava inteiramente ligado às danças de terreiros, e que mesmo não estando precisamente dentro do meu *Ilê* (casa de axé), eu estava na casa dos Orixás, os saberes e dogmas de terreiro se encontravam nesta conexão.

A dança não se isola das demais formas expressivas e comunicativas da sociedade. Saber dançar não é uma ação desvinculada ou mesmo excepcional no conjunto de saberes da complexa cultura dos terreiros. A dança é antes de tudo uma ação integradora, socializadora e confirmadora de vínculos hierárquicos dos terreiros e destes com as categorias sagradas de deuses e ancestrais (SABINO, 2021, p. 115).

Algumas novas atividades foram requisitadas, agora trabalhamos com velocidade e tempo para podermos nos deslocarmos do lugar onde estávamos que

se encontrava um pouco mais distante de nosso ponto, mas antes disso, foi pedido para descermos de olhos fechados pelas pedras, mesmo com receio, confiei no meu tato para chegar até embaixo, repetimos isso duas vezes e depois tivemos que atravessar uma passagem de pedras para o outro lado.

Numa nova proposta de experimentação do corpo no ambiente, a docente frisou que o foco agora seria na contagem do tempo, a professora estabeleceu algumas vezes que, não usássemos as mãos para subir, depois delimitou que somente poderíamos usar dois apoios, um apoio, e assim, a dinâmica estendeu-se na análise de movimento baseada em Rudolf Laban, onde teríamos o nosso **Peso**, a **Fluência**, que foi controlada pela professora, **Tempo**, onde usamos o lento, devagar, e o contido, e o **Espaço**, que justamente foi nas rochas. Finalizamos essa vivência tendo outra disponibilidade do corpo no ambiente.

3. Desfecho

Minha particularidade com o ambiente nasce com a minha entrada no candomblé em 2017. Como apresentado nos relatos, é uma religião de matriz africana inteiramente ligada com a natureza. Nas vivências aos Poções da Ribeira, meu corpo encontrou dificuldades para exercer certos movimentos perto das pedras e embaixo da água, sua maior parte estava coberta de limo, o que deixava muito escorregadio realizar certos movimentos.

Quando se trabalha em ambientes naturais, o conhecer desse espaço é fundamental. O ambiente embora seja instável, ele traz características próprias que não podem ser excluídas de repente. O limo não deixaria de existir, assim como as rochas, cabe ao nosso corpo adaptar-se àquele ambiente, para que em conjunto, possa extrair o máximo de qualidades corporais.

Diante das experiências em campo, consegui entender como a minha ancestralidade se mostrou ativa desde o primeiro momento que adentrei aos Poções da Ribeira, a minha companheira foi unicamente essa força vital que permaneceu comigo, o axé. A cada experimentação no ambiente, meu corpo já havia estabelecido uma conexão com a natureza, não tinha como qualquer movimento ser realizado sem que meu corpo entendesse que o terreiro agora estava ali, na natureza, com isso, cada movimentação proposta e executada esteve interligada com os dogmas os quais vivencio.

Referências

GREINER, C.; KATZ, H. Por uma teoria do corpo mítica *In O corpo: temas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2005.

LODY, J. S. E. R. **Danças de Matriz Africana: Antropologia do movimento**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2021. p. 1-181.

SANTOS, I. F. D. **Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural da dança-arte-educação**. 5. ed. Curitiba: CRV, 2021.

Carlos Henrique Vidal Da Silva (UFS)

E-mail: Caarlooshenrique1@outlook.com

Graduando em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal de Sergipe, diretor e coreógrafo do grupo de Dança-Afro: Boca 07.

Thábata Liparotti (UFS)

E-mail: Thalipa@gmail.com

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGAC-ECA-USP) pelo DINTER ECA-USP/UFS e docente do departamento de Dança da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Co-criadora e professora coordenadora do Grupo de Estudos Corpo e Ambiente (GECA).

1398

Fundamentos das performances culturais afro indígenas na preparação corporal das(os) artistas da cena

Christianne Pacheco Rebello (UNIRIO)

Juliana Bittencourt Manhães (UNIRIO)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Introdução

A pesquisa surge a partir da confluência entre o trabalho teórico-prático, pela investigação de referências bibliográficas, com rodas de brincadeiras e a criação artística, a partir das performances culturais de umbigada brasileiras, especificamente o Côco de Roda Pernambucano e o Jongo da Serrinha, do Rio de Janeiro. "Todas as manifestações culturais e artísticas exprimem, de algum modo, a visão de mundo que matiza as sociedades e, nestas, os sujeitos que ali se constituem" (MARTINS, 2021, p. 21); estes saberes ancestrais carregam uma forte potência criativa e corporal e trazem o respeito à individualidade e ao coletivo, entretanto, são desvalorizados dentro das instituições, que focam no olhar eurocêntrico colonizado. A matéria prima desses fundamentos são os rituais sagrados, as ancestralidades e as brincadeiras utilizadas como possibilidades criadoras e criativas do corpo da(o) artista em cena, pelas suas grandes diversidades artísticas e coletivas, afinal, "brincar é urgente [...] é vida, é ser" (TARJA BRANCA, 2014). Assim, o objetivo principal é colaborar para a descolonização da metodologia de pesquisa nas artes cênicas, e dos corpos dos artistas, com resultado em uma performance artística.

2. Metodologia

A Metodologia de Pesquisa parte do levantamento de referências bibliográficas e participação em festas, encontros e espaços de saberes orais das culturas tradicionais afro e originárias. A Metodologia utilizada na preparação das(os) artistas ocorre a partir da aplicação de jogos e vivências teatrais criadas nos estudos teórico-práticos. Trabalhamos com alguns dos fundamentos observados, por mim, do Côco de Roda Pernambucano: brincadeira, olho no olho, energia da

1399

roda, musicalidade, conexão com a terra e pés no chão; e do Jongo da Serrinha: luta e resistência através da arte, coletividade, memória ancestral, respeito à natureza, valorização dos mais velhos, transmissão oral de saberes e ritualidade sagrada. Dividimos o estudo cênico em três ciclos: criança brincante, ancestralidade e rituais sagrados. O mote para a criação dramaturgica foi “o último canto do último pássaro na Terra”, com o título “AIOWÈ, pássaro infinito”, resgatando o ritual sagrado proposto por Kaká Werá, que inicia todos os encontros, “Corpo-Som do Ser: Cada vogal vibra uma nota do espírito que os ancestrais chamavam de angámirim, que comporta o *ayvu*, estruturando o corpo físico. São sete tons [...] coordenando a parte física, emocional, sentimental e emocional do ser” (JECUPÉ, 1998, p. 24).

3. Resultados

Esta pesquisa está em andamento, trazendo resultados preliminares pertinentes. Nos jogos e vivências teatrais foi solicitado um nível alto de atenção e concentração. Os alongamentos e aquecimentos corporais com as músicas de Côco de Roda e Jongo da Serrinha dilatam as percepções da escuta externa e interna, se utilizando dos passos já conhecidos das danças de tradição, as matrizes “[...] útero materno que acolhe as pulsações e movimentos primários, que podem trazer uma ideia de origem, raiz, tendo uma base de movimento ancestral, ou seja, que vem antes de quem está mostrando ou de quem está observando [...]” (MANHÃES, 2021, p. 5), junto a movimentos livres do próprio corpo, que partem dos movimentos iniciais, as matrizes “[...] já move no cruzamento e restaura-se trazendo um movimento em processo de construção e desconstrução, mas também não deixa de ser uma continuidade, pois o princípio motor está lá na matriz inicial” (MANHÃES, 2021, p. 5). A difusão das culturas tradicionais no meio acadêmico é um resultado também alcançado neste trabalho, tendo sido apresentado na Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (REBELLO, 2022) e na Jornada de Iniciação Científica (REBELLO, 2022). Em seis meses de pesquisa, é perceptível a diferença em estado de presença, disponibilidade para o jogo, conhecimento do próprio corpo, aprofundamento dos saberes ancestrais, resistência física, respeito ao coletivo, leveza, e expansão de conhecimentos socioculturais importantes para a formação do ser humano.

4. Conclusão

Ainda há um caminho extenso a ser percorrido ao se tratar da visibilidade das culturas de tradição nas artes cênicas, assim como da descolonização de metodologias teatrais. Em cada experiência cênica vivenciada pelos artistas dessa pesquisa, há uma reflexão sobre si e a coletividade, essenciais para a resistência física e emocional exigida atualmente. Os fundamentos observados trazem inúmeras qualidades importantes ao fazer teatral, quando aplicados em forma de jogos, vivências e improvisos. “Falar de movimento no Jongo é falar de corpo, e à medida que, falamos de corpo, discorremos sobre estado de espírito, sobre expressões genuínas e profundas que vencem os limites dos corpos e passam a contar histórias” (CONCEIÇÃO, 2011, p. 119).

Referências

CONCEIÇÃO, O. J. **Do jongo ao jogo: uma proposta de treinamento popular para atores**. 2011. 122f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2011.

JECUPÉ, K. W. **A terra dos mil povos: História indígena do Brasil contada por um índio**. Peirópolis, São Paulo: Fundação, 1998.

MANHÃES, J. B. **Corporeidades em cruço: Encontros entre matrizes, motrizes e encantamentos**. Rio de Janeiro, 2021.

MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar**. Rio de Janeiro: Cobogó. 2021.

REBELLO, C. Fundamentos das performances culturais afro indígenas na preparação corporal das(os) artistas da cena. *In: 21ª JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA*, 2022, online. **Livro de Resumos**, Rio de Janeiro, UNIRIO, p. 1562-1564, 2022.

TARJA BRANCA. Direção de Cacau Rhoden. Produção: Maria Faria Filmes. 1 vídeo (1h 20 min). Brasil. 2014. Disponível no Amazon

Christianne Pacheco Rebello (UNIRIO)

E-mail: chrisrebello@edu.unirio.br

Pesquisadora de Iniciação Científica UNIRIO. Graduanda em Licenciatura em Teatro UNIRIO. Formação em Artes Dramáticas ETET Martins Penna

Dra. Juliana Bittencourt Manhães (UNIRIO)

E-mail: juliana.manhaes@unirio.br

Orientadora do projeto

Redes sociais como plataformas de criação em dança: experiências do estágio no campo não formal de ensino

Cinara dos Santos Santana (IFG)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. Introdução

Esse artigo parte de uma proposta de duas disciplinas da Licenciatura em Dança, curso de graduação do IFG¹. Estágio I² e Tópicos em Dança e Contextos de Ensino e Aprendizagem³, sob orientação dos professores Mestres Roberto Rodrigues⁴ e Rousejanny Ferreira⁵. *Por um ventre livre: uma abordagem feminista no ensino da Dança do Ventre* foi um curso teórico-prático, desenvolvido a partir da minha trajetória enquanto pesquisadora, mulher, artista, feminista e estudante.

Pensando nessa dança, que é praticada majoritariamente por mulheres e o atual contexto em que o empoderamento feminino tem sido vinculado á exposição dos corpos como forma de liberdade e emancipação, temos visto esses corpos cada vez mais expostos e comercializados na internet. Mas não é qualquer corpo que participa dessa dinâmica, existe um padrão estabelecido e isso tem afetado muitas mulheres, inclusive dentro do universo da Dança do Ventre. Portanto, acredito ser de extrema importância trazer para o debate, algumas questões que as teorias feministas (BEUVOIR, 2016; FEDERECI, 2017; WOLF, 2020) têm se debruçado, como a questão do padrão de corpo que vem sendo estabelecido e quem o estabelece e a pressão estética que milhares de mulheres ao redor do mundo sofrem.

2. Desenvolvimento

O termo dança do ventre deriva do francês *danse du ventre*, nome dado pelos franceses ao observarem essa forma de dança, nas regiões onde se deram

¹ Instituto Federal de Goiás

² Aborda o ensino de dança em espaços não escolares.

³ Discute as possíveis metodologias que poderão ser utilizadas durante as aulas de estágio.

⁴ <http://lattes.cnpq.br/0721571482875890>.

⁵ <http://lattes.cnpq.br/4255902574877162>.

alguns dos processos colonialistas⁶, especialmente na região do norte da África, no final do século XVIII. Esta dança chega à Europa através de relatos de viagem, literatura e pinturas, onde o olhar europeu acerca da dança, e de tudo o que diz respeito ao oriente e suas dançarinas são retratadas de maneira extremamente sexualizada. A este olhar e pensamento europeu sobre o mundo e a cultura do Oriente é o que Edward Said (2007) chama de Orientalismo:

Tomando o final do século XVIII como ponto de partida aproximado, o Orientalismo pode ser discutido e analisado como a instituição autorizada a lidar com o Oriente – fazendo e corroborando afirmações a seu respeito, descrevendo-o, ensinando-o, colonizando-o, governando-o: em suma, o Orientalismo como um estilo ocidental para dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente (SAID, 2007, p. 29).

Com a chegada da Dança do Ventre à Europa e aos Estados Unidos, através das Feiras Mundiais⁷, ela foi perdendo o aspecto regional e familiar e ganhou características de uma dança espetacularizada⁸, sofrendo contaminações de outras técnicas de dança, passando a ocupar espaços como cabarés e teatros. Logo depois a dança foi sistematizada, alcançando mulheres ao redor de todo o mundo, se tornando assim, uma dança transnacional.

O ambiente da Dança do Ventre pode proporcionar diversos ganhos às mulheres, como aumento da autoestima, ampliação do círculo social, desenvolvimento artístico-cultural etc., mas infelizmente ainda é permeado de preconceitos e pressões, grande parte relacionada aos corpos das praticantes, o que nos aproxima das reflexões de Simone de Beauvoir que afirma que o opressor não seria tão forte se não houvesse cúmplices entre os próprios oprimidos (BEAUVOIR, 2016). Tal afirmação nos ajuda a entender o porquê, mesmo em ambientes majoritariamente femininos, esses preconceitos e opressões ainda acontecem, afinal mulheres têm sido socializadas há séculos para verem outras mulheres como rivais, reproduzindo entre elas o machismo (BEAUVOIR, 2016).

Muitas mulheres chegam às aulas de dança do ventre sem conhecer seus

⁶ Napoleão Bonaparte liderou um exército de 35 mil soldados para conquistar o Egito. Levou também um grupo de cientistas e artistas para pesquisar a cultura e história da civilização egípcia. Posteriormente a Inglaterra também ocupa a região.

⁷ Conhecidas como “espetáculos da modernidade” e “festas do progresso”, as Exposições Universais foram uma série de megaeventos científicos e empresariais a partir da segunda metade do século 19. Iniciadas em Londres em 1851 e sediadas principalmente na Europa e nos Estados Unidos, elas apresentavam novidades que vinham do mundo inteiro para formar uma grande feira de negócios e divulgação da ciência e da técnica, da arte e da cultura.

⁸ Passa a ter figurinos específicos e a dança ganha contornos para o palco italiano.

próprios corpos, duvidando da sua capacidade para realizar os movimentos e inseguras com a sua própria aparência, sendo essa última, fruto da pressão estética que tem deixado diversas mulheres adoecidas, em busca de um padrão de corpo que muitas vezes é impossível alcançar.

Pensando neste contexto feminista e refletindo sobre as práticas machistas na sociedade contemporânea, as aulas de estágio tiveram como principal público-alvo as mulheres e aconteceram de forma online, devido ao contexto pandêmico⁹ que estávamos vivenciando. As aulas foram gravadas previamente e tinham entre 15 e 25 minutos de duração e as postagens aconteceram no meu Instagram¹⁰.

O projeto iniciou-se com uma aula teórica, trazendo uma contextualização histórica sobre a Dança do Ventre, o conceito de orientalismo e um panorama geral sobre padrão de corpo na dança e pressão estética. Ao partir para as aulas práticas, minha maior preocupação foi como conseguir que as estudantes pudessem compreender o conteúdo e de que forma eu poderia guiá-las no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o conjunto de disciplinas cursadas¹¹ nos semestres anteriores, ajudaram ao longo de todo o período do estágio, me amparando com ferramentas metodológicas que me auxiliaram na construção dos processos de criação em dança.

Através dos processos de criação por meio da improvisação e de uma sequência coreográfica, trabalhamos a consciência corporal e a relação entre o corpo e o espaço, fazendo com que as alunas usassem o repertório de movimentos trabalhado ao longo das aulas. O encerramento se deu em uma aula síncrona, através do aplicativo *Google Meet*, me permitindo visualizar em tempo real como as alunas estavam realizando os movimentos, comprovando que mesmo a distância elas conseguiram compreender as movimentações propostas.

3. Considerações finais

Durante o processo de construção e execução desse projeto pode

⁹ Disseminação mundial de uma doença. No ano de 2020 vivemos uma pandemia do SARS-CoV-2. O IFG organizou suas aulas de forma remota e todas as disciplinas e trabalhos propostos também se organizaram dessa maneira.

¹⁰ Disponível em: www.instagram.com/cinarassantana.

¹¹ Estudo do Movimento e Práticas Corporais I e II; Fundamentos da Dança na Educação; Didática; Fundamentos e Metodologias do Ensino da Dança I

constatar o quanto a dança do ventre ainda carrega diversos estereótipos e o quanto eles afastam muitas mulheres da vivência dessa manifestação artística. Uma parte das mulheres que estiveram envolvidas nesse projeto de ensino compartilharam comigo que sempre tiveram desejo de praticar a dança do ventre, mas acreditavam que a dança não era para elas, tanto por conta do formato de seus corpos, pela idade ou por considerarem seus corpos inaptos para realizarem as movimentações que são propostas.

A partir da consciência corporal desenvolvida e do entendimento sobre a potência que seus corpos carregam, essas mulheres puderam melhorar sua autoestima, tornando-se mais confiantes e seguras. Portanto, estas experiências propostas no estágio não formal tiveram como objetivo provocar nestas mulheres um despertar de corpos, oportunizando o rompimento com os paradigmas impostos para quem vive, sente e faz dança.

Referências

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**: fatos e mitos. Tradução Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

FEDERECI, S. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

SAID, E. W. **Orientalismo** - O Oriente como invenção do Ocidente, tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

WOLF, N. **O mito da beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Tradução: Waldéa Barcellos. 15. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

Cinara dos Santos Santana (IFG)
E-mail: cinarasantanadanca@gmail.com
Graduanda em dança, bailarina e pesquisadora de
dança do ventre, estudiosa das teorias feministas.

1406

Cumbigo: encontros de umbigos em tempo de pandemia

Cíntia Almeida Cafezeiro de Sant'Anna (PRODAN-UFBA)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. Isoladas

O distanciamento social, o afastamento do convívio com os amigos, o toque, os abraços, o cheiro das pessoas, esses e outros gestos se foram durante a pandemia. Pensávamos que terminaria em poucos dias, porém chegamos a 1 ano e meio com bagagens, dores, ansiedades, solidão e uma tristeza causada pela ausência do convívio com outras pessoas. O que nos restava eram os poucos encontros remotos para apaziguar a saudade, e a internet se tornou um reduto para os isolados em suas casas. Foi em uma dessas conversas feitas pelo aplicativo WhatsApp que eu, Cintia Sant'Anna, Jaiara Paim e Luana Lordelo nos comprometemos que, assim que tomássemos a primeira dose da vacina, iríamos nos encontrar em um lugar aberto para matar a saudade de dançarmos e conversar olhando nos olhos, já que a tela do celular só permite ver em pequenos quadrados. Esse relato é um compartilhamento das vivências dos encontros que geraram produções em dança.

2. Reencontro

Passaram-se meses para que o encontro pudesse acontecer. A vacina demorou bastante e os dias eram intermináveis; as notícias a respeito do início da vacinação não eram otimistas. Continuamos a nos encontrar remotamente, ora pelo WhatsApp, ora pelo – Zoom – plataforma digital que os educadores de linguagens artísticas utilizaram como recurso durante a pandemia para as suas aulas práticas. Não era a mesma coisa das pessoas juntas em sala, porém é o que se tinha para sobreviver nesses tempos de distanciamento. Demorou, e enfim a vacina chegou, tomamos a primeira e a segunda dose daí corremos para marcar o nosso reencontro para o dia 16 de agosto de 2021, como não podia ser de outra forma, tomamos um belíssimo café ao ar livre debaixo das árvores no Condomínio Jardim Atalaia no

1407

Costa Azul em Salvador - Ba, onde a avó de Luana mora.



Figura 1 E 2. Reencontro com café da Tarde, Eu, Jaiara e Luana. Arquivo Pessoal da autora 16 de agosto de 2021.

Para todos verem: uma mesa de madeira coberta com uma toalha florida com uma garrafa verde de café, três canecas, prato vermelho e talheres, suco de caixa, biscoitos, pãozinho de queijo e bolo, na outra imagem três mulheres de máscaras brancas, uma delas de camisa amarelas, uma de óculos de grau, e todas de cabelos escuros e soltos.

3. Nascendo uma ideia

Há tempos não conversávamos daquele jeito alegre e descontraído, cheias de histórias para contar, nem percebemos o tempo passar; falamos sobre os nossos projetos, como estávamos tentando nos manter durante esse tempo pandêmico, como estava sendo difícil todo processo de permanecer dentro do contexto artístico e acadêmico da dança e como as práticas estavam atreladas às novas formas digitais. *Lives* no Instagram (transmissão ao vivo em rede social) se tornaram meios de informações, encontros, aulas, entrevistas e bastante bate papo. Nosso falatório nos levou aos risos e lembramos dos momentos de graduandas em sala de aula. E naturalmente dançamos, surgiu uma dança de mulheres com suas novas histórias e dores; sem perceber fizemos um acordo de que não deixaríamos de dançar as nossas dores e alegrias juntas, foi um momento ímpar onde pudemos rememorar vivências da nossa trajetórias juntas na universidade. Por um tempo não sabíamos ao certo para onde nos levaria esse ajuntamento dançante, decidimos que iríamos nos encontrar uma vez durante a semana para criarmos a partir de ações

que nos moveram até aqui. Queríamos a dança como mote para criarmos um espaço onde poderíamos discutir, dialogar, compor e criar, nascendo assim o Cumbigo, fruto dos nossos encontros.

4. Cumbigo

Nos encontros às segundas-feiras à tarde, durante meses, na pandemia na área aberta do Condomínio Jardim Atalaia no bairro Costa Azul da cidade de Salvador-BA, aconteciam as investigações e experiências de criação em dança, que se tornaram posteriormente processos de produção acadêmica no campo da dança. No início, as leituras e análises de textos de autoras que trabalham com temas sobre o feminino foi a metodologia usada para despertar os primeiros movimentos, que nasciam a partir desses textos que trouxeram empatia, autoconhecimento, autocuidado e acolhimento para nossa roda que já era vasta das nossas vivências trazidas ao longo da nossa graduação.

Luana Lordelo, que é aluna do mestrado acadêmico PPGDança da UFBA, iniciou sua pesquisa de movimento a partir do umbigo, como centro de gravidade para nossa movimentação, propôs que partíssemos do centro como propulsor da nossa dança. Utilizando trechos dos textos de (ESTÉS, 2018) onde era proposto um resgate da alma feminina como forma de libertação dos acúmulos de funções vividos por nós mulheres, principalmente durante a pandemia onde os trabalhos remotos, os afazeres domésticos e maternidade de uma forma automatizada traziam boqueio para a nossa criatividade transformando-nos em animais domésticos, porém a autora em seus diversos contos ao logo do livro nos arrebatava para um novo olhar do que ela chama de Mulher Selvagem aquela mulher intuitiva, cheia de imaginação, criativa.

Eu me apeguei ao umbigo – que para cada uma tinha um significado – para mim autora do relato, apropriei-me dos contos que trouxe de Conceição Evaristo que só faziam reafirmar minha história de mulher preta que é dona do seu umbigo e cheia da força de sua ancestralidade e das vivências que perpassam pela dor do racismo e da solidão da mulher preta. Que se veste com uma couraça de força para mascarar as lutas que enfrenta diariamente. Pois essa dor é Preta como cita Vilma Piedade, que para além da sororidade, que era nossa partilha durante todo o tempo que estivemos juntas, compreendi que a dororidade (PIEADADE, 2017)

é o meu lugar de fala e muitos dos trechos lidos durante nossas proposições me trouxeram movimentos significativos. “[...] as sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciada, a dor causada pelo Racismo. E essa Dor é Preta” (PIEIDADE, 2017 p. 16).

O Cumbigo foi um lugar de potência durante a pandemia, onde a dança de três mulheres que se acolhiam em suas múltiplas vivências trouxe partilhas entrelaçando as suas histórias e escrevendo através de seus corpos uma dança que criou um ajuntamento feminino, que durante esse tempo de distanciamento havíamos perdido. Ouso até dizer que este relato é minha “escrevivência” (EVARISTO, 2016), que gerou um fortalecimento coletivo feminino trazendo encorajamento que me impulsionou a concorrer ao mestrado profissional. As experimentações resultaram em mostras que foram apresentadas no Congresso da UFBA 2021, no Painel Performático da Escola de Dança 2021.2. E minha classificação no PRODAN/2022 gerou esse Relato de Experiência no Anda 2022.



Figura 3. Encontro com dança Eu, Jaiara e Luana. Arquivo Pessoal da autora 13 de setembro de 2021.

Para todos verem: Três mulheres segurando um parapeito em madeira, jogando os corpos para trás em uma lugar cheio de árvores, vestidas com saias estampadas.

Referências

ESTÉS, C. P. **Mulheres que correm com os lobos**. 1ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

EVARISTO, C. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**. 2ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, C. **Olhos D'Água**. 2ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

PIEDADE, V. **Dororidade**. 1ed. São Paulo: Nós, 2007.

Cíntia Almeida Cafezeiro de Sant'Anna (PRODAN-UFBA)

E-mail: cintia.allmeida@hotmail.com

Mestranda do PRODAN UFBA, Licenciada e Bacharela em Dança UFBA, Líder e Coreografa da Cia de Artes Casa de Davi desde 2007, Diretora e Professora de Dança Contemporânea do Coletivo Casa da Artes.

Orientadora: Beth Rangel (PRODAN-UFBA)

E-mail: bethrangel19@gmail.com

Beth Rangel é professora Dra. da Escola de Dança da UFBA, coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional de Dança da UFBA, atua em pesquisas da Arte enquanto Tecnologia Educacional. É líder do grupo de pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces.

1411

Um relato de experiência na iniciação à docência: aulas de dança no ensino remoto e a necessidade de novos olhares

Claudilene Castro de Lima (UFPel)

Taís Chaves Prestes (UFPel)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Introdução

Como estudante do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas – UFPel/RS, estive como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência– PIBID no período de outubro de 2020 a abril de 2022. Disponho, como objetivo neste trabalho, discorrer sobre o meu relato de experiência na iniciação à docência, inserida numa escola da rede pública localizada na zona rural na cidade de Pelotas-RS e iniciando a minha trajetória docente, por conta da pandemia do COVID-19, dentro de um novo contexto, o ensino remoto. Fomentando o ensino-aprendizagem da Dança na relação teórica-prática-pedagógica busquei ressignificar os desafios apresentados neste cenário.

2. Metodologia

A base deste relato de experiência surgiu a partir da minha iniciação à docência dentro do PIBID Núcleo Dança e Teatro UFPel, até a inserção na escola pública, compreendendo a importância dos caminhos diversos das linguagens da dança.

Inicialmente foram desenvolvidas, dentro do Núcleo, uma série de atividades como preparo para a inserção nas escolas da rede pública. Com a continuidade da suspensão das aulas presenciais, por consequência do COVID-19, apresentou-se um desafio: de que forma as atividades já elaboradas seriam compartilhadas com os alunos no ensino remoto? Surge então a ideia de reformular essas ações, utilizando-se também a Ludicidade através da tela. Dialogando com o que nos diz a pesquisadora: “[...] A dança no espaço escolar busca o desenvolvimento, não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas

1412

(STRAZZACAPPA, 2001, p. 69)”. Esse diálogo com a autora foi um aporte para o desenvolvimento das atividades, servindo como estímulo para a criatividade e a ludicidade no ensino-aprendizagem da dança na escola.

Buscando diversificar a abordagem dos movimentos dançantes e suas variações, ainda como uma ação propositiva para a inserção escolar, e dialogando com o que diz o teórico do movimento Rudolf Laban: “[...] o professor deve encontrar sua própria maneira de estimular os movimentos e, posteriormente, a dança (LABAN, 1990, p. 33)”, sendo assim, pensar de que forma as aulas de dança aconteceriam no formato remoto fez com que surgisse a necessidade de novos olhares dentro dessa linguagem.

Em função das reestruturações compulsórias impostas pela pandemia, a escola a qual eu estava inserida manteve seu funcionamento a partir de algumas estratégias de ensino, como as aulas síncronas através do WhatsApp e da plataforma Google Meet. Memória corporal, balé clássico, filmes, corpo e vídeo-dança foram os temas abordados neste novo contexto. Destarte, como discorre a pesquisadora em dança, Isabel Marques: “[...] o contexto é aquilo a ser trabalhado, compreendido, desvelado, desconstruído, problematizado e transformado por processos artístico-educativos (MARQUES, 1997, p. 26)”. Em concordância com a autora, trabalhar com as temáticas elencadas dentro desse novo contexto me levou a desconstruções e transformações.

3. Resultados

Em cada aula houve o cuidado de levar para os alunos, dentro da linguagem artística da dança, temáticas teórico-práticas, chegando a dança em espaços nunca imaginados, como o de suas casas, que se tornaram seus palcos. Uma dança que trouxe novos processos de aprendizagem na contemporaneidade. Assim como nos diz Corrêa e Santos:

Independentemente dos conteúdos abordados pelo docente na aula de dança, acredita-se no discurso da dança contemporânea – suas características, ideias, metodologias, propostas artísticas e pedagógica – para caracterizar uma proposta de Dança na Escola (CORRÊA; SANTOS, 2022, p. 51).

Corroborando com as autoras, uma dança que se faz no tempo presente, que vai além de passos, que nos leva a reflexões sobre a sociedade em que vive a

comunidade escolar, como a da escola onde estive inserida, uma escola municipal de ensino fundamental, localizada na zona rural, que atende a poucos alunos. Além disso, problemas com a internet (alto custo, difícil acesso, a própria lida no campo), dentre outros, foram fatores que impediram o acesso dos alunos as aulas. Por este motivo, apenas uma aluna esteve presente de maneira assídua em todos os encontros.

4. Conclusão

Iniciar o caminho da docência neste novo contexto, o ensino remoto, foi desafiador, mas aliar as potencialidades da arte da dança com a educação numa relação teórico-prática-pedagógica, dentro das adversidades que o contexto apresentou, contribuiu expressivamente para a minha formação enquanto futura docente.

O ensino remoto possibilitou novos olhares acerca da Dança na escola, propiciando outros formatos e vivências E apresentou oportunidades de reflexão: pensar sobre o que, porque e para quem é a dança na escola, com o compromisso de levar uma dança com qualidade e consciência crítica, evidenciando os valores sociais, políticos, pessoais e culturais.

Referências

CORRÊA, J. F.; SANTOS, V. L. B. **Docência em dança no contexto escolar.** Movimentos em rede. 1.ed. Curitiba: Appris, 2022

LABAN, R. **Dança educativa moderna.** São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES I. Dançando na Escola. **Motriz**, Rio Claro, v.3, n.1, p. 25-26, 1997.

STRAZZACAPPA, M. A Educação e a Fábrica de Corpos: A Dança na Escola. **Cadernos CEDES** [online], v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001.

Claudilene Castro de Lima (UFPel)

E-mail: di-dancaufpel@outlook.com

Graduanda no Curso de Dança Licenciatura na Universidade Federal de Pelotas.

UFPel. Bolsista no PIBID –Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

Docência-UFPel.

Taís Chaves Prestes (UFPel)

E-mail: taischavesprestes@hotmail.com

Professora substituta do curso de Dança-licenciatura da UFPel, Doutoranda pelo

PPG Letras pela mesma instituição, Supervisora do PIBID Núcleo Dança e Teatro na

UFPel.

Matrioska¹

Daniel Carvalho Esteves (UEA)
Meireane Rodrigues Ribeiro de Carvalho (UEA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. O germinar

Matrioska nasce de uma experimentação iniciada na matéria de Processos I do curso de Bacharel em Dança da Faculdade do Estado do Amazonas - UEA. A partir desse experimento, utilizando a Mimese Corpórea² como ferramenta, revisitei o cotidiano de uma perspectiva pessoal, mas trazendo também questões gerais presentes na sociedade. Uma situação em particular foi utilizada para provocar o começo dos estudos: o momento em que saí para imprimir o último resultado de exame necessário para dar início a minha hormonização. A seguir relato o acontecimento que despertou material para criação do trabalho.

Pela tarde, saí de casa à procura de algum lugar nas proximidades que fizesse impressão. Logo encontrei uma taberna que sinalizava cumprir o meu objetivo. Ao entrar, me deparei com um ambiente muito quieto, quase vazio. Era composto apenas por uma bancada, onde continha os produtos de papelaria à venda, um painel na parede com anúncios colados, uma máquina de impressão e xerox e mais a fundo, um computador. A estrutura do pequeno comércio em sua totalidade era estreita, semelhante a um grande corredor. O que me deixou curioso sobre as informações visuais do ambiente. Tanto os pertences que ocupavam o espaço quanto o próprio espaço em si repetiam as formas retangulares. Nesse padrão notei um momento de potência para o atual trabalho.

Para externar o que foi digerido por mim visualmente e criar mais gatilhos a serem utilizados na feitura de movimentações, rabisquei diversas figuras no meu caderno de notas. Numa delas, conceituando os retângulos e formas do cenário vivenciado.

¹ Matrisoka é o nome dado às bonecas russas talhadas em madeira, onde, representando o parto, uma sai de dentro da outra. Simboliza avó, mãe e filha, havendo também bonecas em que a última a sair é um menino.

² Mimese Corpórea (metodologia do LUME Teatro) é um meio para se utilizar no estudo do corpo. Onde as experiências do cotidiano servirão de material para criação de novos repertórios de movimentação, para fugir de códigos já repetitivos na corporeidade do artista.

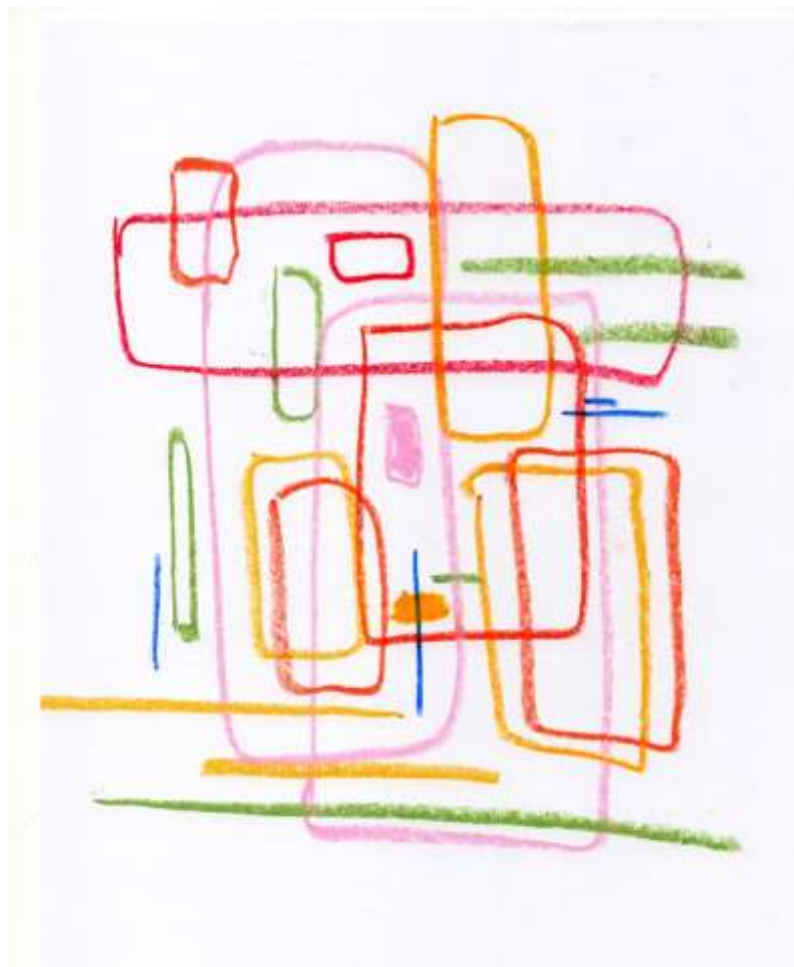


Fig. 1. Arte de óleo pastel sobre papel canson 90g. Obra autoral.

Para todos verem: arte abstrata em papel branco, com linhas retas e contornos retangulares feitos com óleo pastel em seis cores diferentes: vermelho, laranja, amarelo, rosa, verde e azul.

Fui atendido por uma senhora entre seus 50-60 anos, com vestimenta simples, uma camiseta roxa e calça preta, cabelos lisos pouco acima dos ombros. Uma pessoa comum, de perfil comum e fala comum. Perguntei se estava fazendo impressão e se poderia passar o documento por *whatsapp*, recebi confirmação para ambas perguntas. Ao abrir o documento e ver que se tratava de um resultado de exame, me perguntou, “é pra trabalho?”. De imediato, inúmeros receios me inundaram o pensamento, despertando um medo já familiar. Nascendo, então, da fala dela, a principal fonte de inquietações-guias de Matrisoka. O segundo momento potente. Ponto de partida para a linha de pensamento em torno de transfobia, emoções e transformação corporal que culminaram no presente processo artístico.

2. Adentrando nas camadas

O cenário da taberna, de modo geral, embora surja de uma experiência particular, compõe uma problemática recorrente na vida de diversas pessoas, em especial, pessoas trans. Eu estava na presença de um desconhecido, que veria uma documentação minha exigida para iniciar a aplicação de testosterona. Sendo um corpo visto como estranho, o simples ato de ocupar um espaço pode se tornar um problema. Às vezes, explícito para os outros, outras, apenas para mim. O medo do olhar alheio me acompanha por onde eu for. A consequência é o menor detalhe que escapar sobre mim me assustar. Um turbilhão de imagens e receios correm na minha cabeça a todo momento, só esperando a menor oportunidade para me atingir e aumentar o menor acontecimento do meu dia a dia.

Esse medo sempre esteve presente em mim, a todo instante eu procurei evitar o contato do olhar alheio sobre minha transgeneridade. Eu poderia apenas ter respondido com “sim”, não devia nenhuma satisfação a ela. Mas por que mentir para algo tão banal? Mas e se ela achar estranho eu ter feito tal exame? Mil perguntas para coisas que aquela senhora sequer conectaria com alguém iniciando aplicação de testosterona.

Por mais comum que fosse para aquela senhora, a situação, que se desenrolou pelos breves 10 minutos que estive ali, para mim representou fortes inseguranças que carrego comigo. Curioso como nossa mente pode se aterrorizar com um episódio cotidiano que passa despercebido pelo olhar do outro. Le Breton traz uma reflexão precisa sobre nossas percepções:

Percorrendo a mesma floresta, indivíduos diferentes não são sensíveis aos mesmos dados [...] Mil florestas na mesma, mil verdades de um mesmo mistério que se esquia e que jamais se dá senão em fragmentos. Não existe a verdade da floresta, mas uma infinidade de percepções a seu respeito segundo os ângulos de aproximação, de expectativas, de pertencas sociais e culturais (LE BRETON, 2016a, p. 14).

As ruas do centro da cidade são ocupadas por muitos prédios, cheios de janelas, em sua maioria fechadas. Sejam prédios residenciais, comerciais ou aqueles abandonados com plantas rachando as paredes, todos possuem vida dentro. Histórias tanto acabadas, como em andamento. Quantas vidas podem caber numa única criatura? Seja prédio criatura, seja humano criatura. Eu me vejo no prédio lotado, no abandonado. Com vários corpos me ocupando e me abandonando.

Ali eu era prédio. Deixei escapar uma janela aberta, pela qual aquela senhora pôde apenas ver uma brecha. Eu era mera suposição do olhar alheio. Quando capturo algo nas janelas, nunca será o suficiente para saber tudo que se passa naquele apartamento. Quando você captura minhas brechas, nunca será o suficiente para saber tudo que se passa em mim.

Se aquilo escapado de mim for um marcador de um corpo fora da norma, estarei passível de sofrer violências, ainda que sutis.

Em cada espaço que ocupo eu assumo um “eu” diferente. Esta realidade é comum para todos, seja cis ou trans. Apenas com um adicional de receio e busca por sobrevivência quando adentramos na mente de pessoas fora da cisnormatividade. Quem eu sou no trabalho, não será o mesmo em casa, ou numa festa. Todos assumimos diferentes personas, e eu assumo para além disso. Ali na taberna eu tinha que ser não somente uma pessoa de poucas palavras e educada, mas uma mulher de poucas palavras e educada. Noutros meios sociais posso ser um homem engraçado e há lugares onde não se sabe o que realmente eu sou. Vivo marcado como alguém que será constantemente colocado sob uma lupa onde examinam meu corpo. Não basta a forma que me porto, preciso desempenhar um papel na minha pele. E essa pele é vista como anormal. Ela se deforma, se cria em autonomia e puxa de dentro várias e várias versões diferentes para a realidade.

Me defino em paradoxo. O que eu sou agora é um ser que parte do não ser. Sou o ainda, sou o quase, eu não sou. Ao passo que isso diz exatamente quem sou. Um limbo.

Meu corpo está em trans-mutação. Suas formas de hoje terão se alinhado em diferentes formas daqui três dias, daqui três meses. Todo dia o conheço de novo, todo dia me conheço de novo. Assim faço meu experimento corporal. Deixo meu corpo à mercê de mim mesmo, e não mais a dos outros. Desenho minhas próprias linhas, formando minha própria geometria. Assumirei minhas próprias existências.

Todos os seres que habitam em mim desabrocham e definem mais quem eu sou cada vez que sei menos ainda quem serei. O desconhecido me fez conhecer.

Serei eu, figura que ocupa o espaço, ou espaço ocupado por figuras? Não, sou tanto figura, quanto espaço. Me torno forma, já sendo forma. Um corpo mutante e inconstante. Diferentes formas me atravessam à medida que sou um espaço e também um filtro de leitura. Através do meu corpo que crio meus saberes e

esses saberes, eu jogo para o mundo que a cada segundo me retorna com respostas.

Minha geometria estuda as novas formas assumidas por meu corpo a cada dia, que direciona as dimensões dos meus sentimentos. Uma relação abstrata, mas também delimitadora das linhas que me percorrem. As linhas de um corpo incerto, que através de um experimento se destrói para se construir.

Um corpo dentro de um corpo, dentro de um corpo dentro de um corpo.

Um movimento dentro de um movimento, dentro de um movimento, dentro de um movimento. Experimento corporal sobre um experimento corporal. Quais geometrias serão criadas pelas emoções que me atingem?

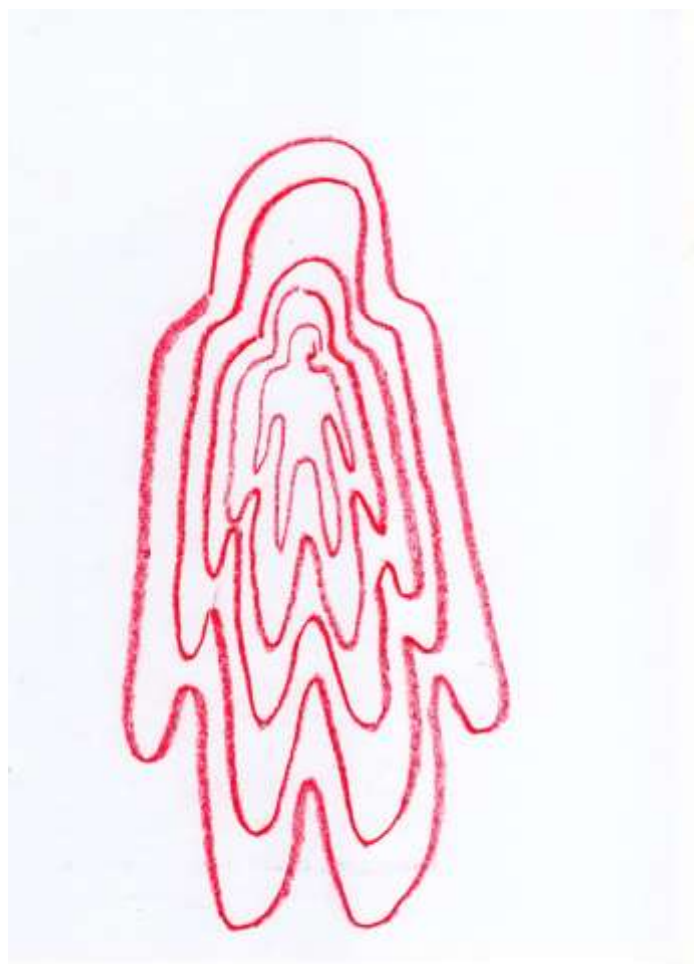


Fig. 2. Arte de óleo pastel sobre papel canson 90g; título da obra: Matrisoka. Imagem autoral.

Para todos verem: desenho de linhas vermelhas formando a silhueta de um corpo de frente, com várias silhuetas feitas, uma dentro da outra em um fundo branco.

Referências

AMARAL, A. C. Dança e Mímese corpórea. **Conceição, Conception**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 65-76, 2015.

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

LE BRETON, D. **Antropologia dos sentidos**. Tradução de Francisco Morás. Pretópolis, RJ: Vozes, 2016b.

Daniel Carvalho Esteves (UEA)

E-mail: mce.dan21@uea.edu.br

Graduando de Bacharelado em Dança, iniciou sua trajetória aos 15 anos, de forma autônoma, nas danças urbanas. Passou a receber aulas aos 19, pelo Liceu de Artes e Ofício Cláudio Santoro. Onde fez um ano e meio de danças urbanas e um ano e meio de balé clássico. Atualmente sendo parte do curso de Formação II. Em 2019, ingressou na UEA e focou seus estudos principalmente na área da experimentação.

Meireane Rodrigues Ribeiro de Carvalho (UEA)

E-mail: meiribeiro@uea.edu.br

Pesquisadora em Dança. Doutora em Artes da Cena (UNICAMP). Mestre em Dança (UFBA). Especialista em Coreografia (UFBA). Professora do Curso de Dança (UEA).

Atua em pesquisa sobre processos criativos, improvisação em dança e dispositivos de criação. Coordena o grupo de extensão e pesquisa LaboCorpo: residência coreográfica. Membro pesquisadora da ANDA e ABRACE.

1421

“Dança no papel” e “em dança”: propostas de criação em dança na educação básica em tempos de ensino remoto

Elizabeth Cruzeiro Scaldaferrri (PRODAN/UFBA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Introdução

Este trabalho relata o processo de pesquisa e criação em dança que deu origem aos trabalhos Dança no Papel e Em Dança, realizados em 2021 com estudantes do ensino fundamental I, da Escola Municipal Doutor Antonino Lessa, em Juiz de Fora/MG.

Em 2020, com a pandemia de Covid-19, houve a suspensão das aulas presenciais gerando um desafio para educação, incluindo o componente curricular dança. De acordo com Marques (2020), durante meses, o universo das relações entre arte e educação se restringiu às telas, tempo suficiente para repensarmos as práticas e conceitos em ambos os campos. Assim, neste período, alicerçado pelos pressupostos teóricos de Arte da Base Nacional Comum Curricular (2018) e do Referencial Curricular Municipal de Arte (2020) busquei desenvolver estratégias que não reduzissem o ensino da dança a mera cópia e repetição de movimentos.

2. Dança no Papel

A proposta metodológica do trabalho se deu a partir da elaboração da apostila do mês de março, para os anos iniciais do ensino fundamental. Nesta apostila o conteúdo “História da Dança” foi abordado ludicamente, a partir de um trecho de uma história em quadrinho, com os personagens da Turma da Mônica.

Nessa nova etapa da Educação Básica, o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis (BRASIL, 2018 p. 199).



Fig. 1. Apostila Componente Curricular Dança. Fonte: acervo pessoal.

Para todos verem: descrição da figura - Imagem de três folhas da apostilha. Duas folhas com a história em quadrinhos da Turma da Mônica colorida. A terceira folha escrita em preto e branco com a descrição da atividade.

De acordo com o quadrinho, na pré-história o homem primitivo dançava para agradecer cada momento da vida e registrava nas cavernas os rituais através das pinturas rupestres. A partir da leitura da história, como atividade, propus a criação de uma dança e o registro da mesma em uma folha de A4. Após a devolutiva da atividade, diante da expressividade dos desenhos resolvi fotografá-los para registro.



Fig. 2. Desenhos. Fonte: acervo pessoal.

Para todos verem: descrição da figura - Imagem de cinco folhas de papel A4 com fundo branco contendo os desenhos desenvolvidos pelos estudantes a partir da atividade proposta pela apostila. Os desenhos foram feitos de lápis de escrever e alguns são coloridos de lápis de cor.

Com o registro fotográfico, veio a motivação para a organização do material em um livro digital que desse visibilidade ao trabalho e ao mesmo tempo gerasse um novo material a ser trabalhado no componente curricular dança. A

escolha dos desenhos para compor o livro não passou pelo conceito de beleza, mas pela nitidez das fotos. Após o registro, organização e edição dos desenhos, desenvolvi uma pequena narrativa que, ao longo do livro, propõe a criação e gravação de uma história a partir da escolha de imagens. O livro digital intitulado “Dança no Papel” tem 44 telas, cerca de 60 desenhos diferentes, e duração 3’19” quando em arquivo de MP4.

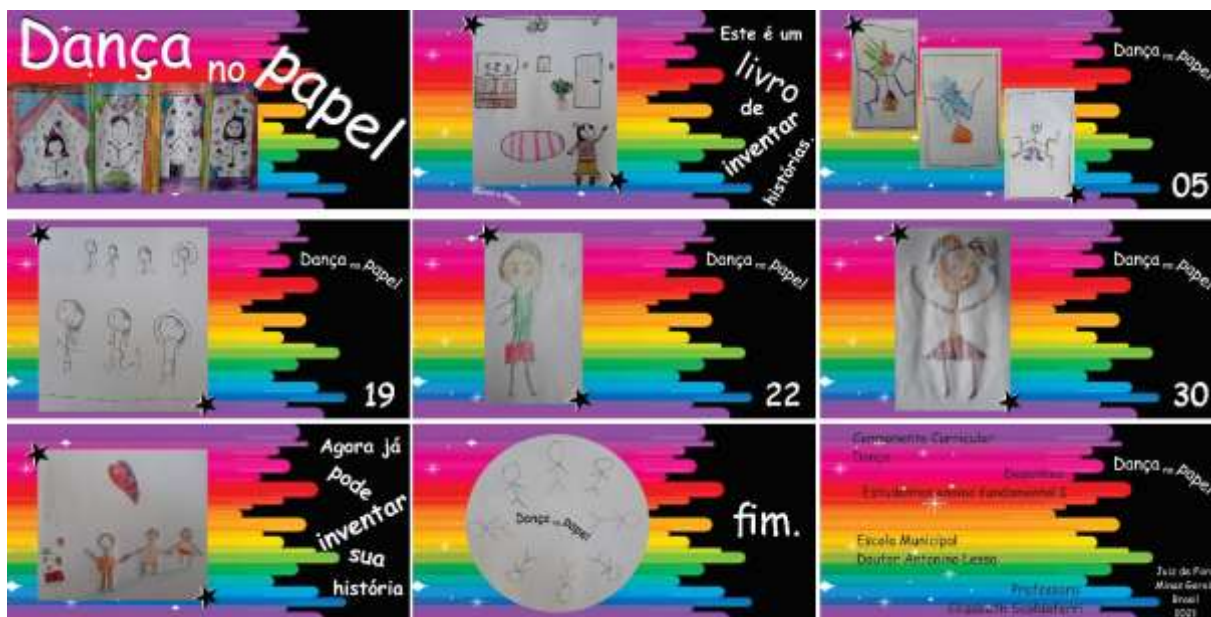


Fig. 3. Dança no Papel. Fonte: acervo pessoal.

Para todos verem: descrição da figura - Imagem de nove telas o livro digital Dança no Papel. As telas têm fundo preto sobreposto por várias cores, em cima da parte colorida cada tela apresenta uma folha do desenho dos estudantes. Os escritos são em branco e ou preto.

3. Em Dança

A proposta metodológica se desenvolveu a partir do envio de vídeos no grupo de *WhatsApp* em que propus a investigação do movimento a partir de uma parte do corpo (mãos/braços, cabeça/rosto, pernas/pés, tronco/membros) e sua relação com a câmera do celular.

A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal (BRASIL, 2018 p. 193).

Os vídeos dos experimentos gravados pelos estudantes eram enviados nos grupos de *WhatsApp*, possibilitando a todos os que estavam no plantão a visualização e discussão. Junto à pesquisa corpo/câmera também trabalhei a rotina dos estudantes e o ambiente em que passavam o isolamento. Em relação aos recursos para a criação dos vídeos, apenas o celular foi utilizado, não foi colocada regra quanto a figurino, tempo de gravação ou qualidade de imagem.

De acordo com o Referencial Curricular Municipal (2020) temos como proposição para a Dança a interface com outras linguagens artísticas e a pesquisa de movimento a partir de improvisações. Assim, surge “em DANÇA”, uma colagem de experimentos corpo/vídeo/palavra que na sua primeira edição tem o corte em 1’ para cumprir a exigência da 13ª Mostra Estudantil de Arte da cidade.



Fig. 4. Banner de divulgação Em Dança. Fonte: acervo pessoal.

Para todos verem: descrição da figura - Imagem em fundo preto e laranja, com 32 fotos de rostos de crianças. As informações contidas no banner estão escritas em branco e preto e laranja.

4. Conclusão

Os seus processos artísticos podem ser potencializados enquanto processos de ensino-aprendizagem que possibilitam avanços e conquistas em termos de empoderamento pessoal, convivência e relação social, como aquisição de informações e elevação do conhecimento (RANGEL, 2015 p. 3).

Em ambas as propostas, os estudantes tiveram a possibilidade de participar criativamente com olhar crítico sobre suas criações, sendo os protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem. Este relato integra a pesquisa que venho desenvolvendo como mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança da Universidade Federal da Bahia – PRODAN.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018 MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017b. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 set. 2022.

MARQUES, I. A dança no contexto e os novos contextos da dança. *In*: SANTAELLA, L.; MOTTA, E. (orgs.). **Dança sob o signo do múltiplo**. Barueri, SP: Estação da Letras e Cores, 2020.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Arte** – Juiz de Fora/MG, 2020: Disponível em:

https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2020/arte.pdf. Acesso em: 06 set. 2022.

RANGEL, B. Corpo-sujeito e comunidades de sentido no entrelaçamento da arte, educação e cultura. *In*: XI ENECULT - ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DE CULTURA, 2015, Salvador. **Anais [...]**. Salvador, UFBA, 2015. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult/anais/artigos-aprovados>. Acesso em: 25 out. 2021.

Elizabeth Scaldaferrri (UFBA)

E-mail: elizascaldaferrri@hotmail.com

Professora de dança da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG, mestranda do Programa de Pós Graduação Profissional de Dança da UFBA.

Orientadora: Beth Rangel (UFBA)

E-mail: bethrangel19@gmail.com

Beth Rangel é professora Dra. da Escola de Dança da UFBA, coordenadora do Programa de Pós Graduação Profissional de Dança da UFBA, atua em pesquisas da Arte enquanto Tecnologia Educacional. É líder do grupo de pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces.

Da tela à Mata Atlântica: o espaço e o corpo no processo de criação do filme *Humanimalis*

Gabriel Küster (IA/UNESP)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

O contexto do processo criativo

A construção deste relato de experiência se dá a partir do processo de criação e filmagem de *Humanimalis*, o mais recente trabalho da Cia Oito Nova Dança¹, estreado em abril de 2022, com direção de Sônia Mota, cinematografia de Osmar Zampieri com os intérpretes Lu Favoreto, Roberto Alencar, Eros Valério e eu, Gabriel Küster, autor deste relato. O projeto havia sido idealizado, proposto e contemplado pela Lei de Fomento à Dança da cidade de São Paulo, inicialmente para o palco, mas dadas as condições sanitárias mundiais em relação a Covid-19, foi necessário rever seu processo, metodologias e práticas para adaptação ao ambiente virtual.

O contexto histórico impôs diversas condições novas para criação: o distanciamento físico dos intérpretes, sendo grande parte do processo realizada via plataformas digitais, uma direção remota realizada pela artista da Alemanha e a decisão de transformar a pesquisa em obra audiovisual. Além dos ensaios e aulas técnicas em formato virtual, também foram realizadas três imersões presenciais de aproximadamente dez dias cada para levantamento de material, experimentações coletivas, estudos teóricos e filmagens das cenas individuais no Sertão da Barra do Una, área de proteção ambiental da Mata Atlântica localizada no litoral norte do estado de São Paulo. A locação, a distância, a busca particular de possíveis animalidades no corpo e as referências de devir animal (DELEUZE, 1997) e a perspectiva natureza-cultura (HARAWAY, 2021) foram algumas das bases de pesquisa para criação das corporalidades desse processo.

¹ Criada e dirigida por Lu Favoreto em 2000, a Cia. Oito Nova Dança (São Paulo/SP) tem como elemento primordial de investigação a relação entre estrutura corporal, a partir da Coordenação Motora de Piret e Béziers e práticas somáticas, movimento vivenciado e obra cênica. No repertório coreográfico da companhia a corporeidade tem sido motivada por uma matriz poética recorrente – natureza/memória/preservação/transformação – e os processos de criação vem sendo elaborados nas relações entre linguagens. No seu período de atividade a Cia. já foi contemplada com o prêmio APCA, Fomento à Dança, Klauss Vianna/Funarte, Prêmio Petrobras, ProAC entre outros.



Fig. 1. Capturas de tela em diferentes momentos do processo. Fonte: Acervo da Companhia.

Para todos verem: Três capturas de telas de reuniões via plataforma digital, na parte superior uma reunião com seis pessoas, cada uma na sua casa, marcando data e horário, 29 de junho de 2020 às 14:30 horário de Brasília. Na parte inferior, dois momentos diferentes, do lado esquerdo um ensaio virtual remoto com diferentes pedaços de corpo e instrumento musical aparecendo e no lado direito o elenco do trabalho reunido numa sala em conversa virtual com a diretora do trabalho.

Aqui a narrativa se constrói a partir da perspectiva de um dos quatro intérpretes do trabalho, e assim traça um percurso individual em relação ao coletivo nesse processo de criação e expõe a transposição de um repertório de movimentos explorado em ambiente doméstico e urbano e depois adaptado e influenciado por diferentes terrenos da mata.

Animalidades

Os processos de criação de cenas na Cia. Oito partem de improvisos individuais, depoimentos corporais de cada artista, que trazem seu ponto de vista

sobre a temática que será desenvolvida no trabalho, apoiado em uma matriz de movimento e determinada estrutura corporal que conduz o caminho do corpo nesse compartilhamento. Esses elementos corporais também são combinados com elementos sonoros, leituras e referenciais teóricos. Essas células iniciais são desenvolvidas, elaboradas e muitas vezes transformadas no caminho do processo.

No processo de criação do filme, no entanto, o procedimento em relação aos referenciais teóricos foi diferente, dada a presença de Sônia Mota na direção do trabalho. A orientação foi de que cada intérprete compartilhasse seu material com o mínimo de interferência de leituras sobre a animalidade, o interesse da diretora era ver o que a temática do projeto gerava em nossos corpos naquele momento. Dessa forma, o primeiro encontro presencial do elenco na Barra do Una ocorreu no final de fevereiro de 2021, onde pudemos depois de praticamente um ano de isolamento estar juntos e iniciando o processo de forma prática e se deu em alternância entre o presencial e o virtual.

De quais animalidades falar, no momento em que estávamos “enjaulados” em nossas casas? O corpo que se habituou ao trabalho virtual foi se tornando outro e as limitações físicas também moldaram os corpos, ao mesmo tempo reconhecendo o privilégio dessa condição e estrutura de trabalho, com ao apoio da Lei Municipal de Fomento à Dança, neste período em que tantas famílias foram desabrigadas, trabalhadores que não tinham opção de trabalho remoto e seguiam se expondo em um governo que negligenciou a compra de vacinas.

Tínhamos como espaço de gravação uma área preservada de Mata Atlântica, uma mata mais fechada com árvores de grande e médio porte, muitos rios, muita umidade e o terreno normalmente coberto por muitas folhas e galhos. Como perspectiva comum o devir-animal, que segundo Deleuze e Guattari não se trata de imitar, ou parecer, ou equivaler ao animal, e para mim o devir estava ancorado no corpo em relação ao ambiente, lidando com imagens, matrizes e temáticas que pudessem comunicar questões a partir do pensamento de animalidade, que na minha perspectiva como criador, estava diretamente ligado à ideia de humanidade. No processo cada intérprete teve duas cenas para desenvolver e optei por explicitar o momento político que estávamos vivendo no Brasil e articular no primeiro dos materiais a relação da deformação do humano na besta, esse ser entre o humano e o animal, trazendo linhas de deformação para o corpo e movimentos explosivos, como resposta a discursos de ódio. Já no segundo ligado as matrizes de insetos na

relação com o fogo e com a água, partindo principalmente das qualidades dos Mantídeos (louva-deus) que são insetos predadores, em geral solitários ao contrário de outros insetos como abelhas e formigas, de movimentos rápidos de captura, transferência de peso entre patas de base aberta, vôos curtos e que fazem movimentos que são lidos como dança.

Cada gravação se dava como uma performance, as materialidades de cada cena e as matrizes corporais a serem exploradas, contando com improvisos, interações com o espaço surgidas na ação e na relação com a câmera. Nos ensaios o ponto de vista era estático pela câmera do celular ou computador que ficavam paradas, já a câmera do Osmar dançava junto, criando outras relações e perspectivas, a movimentação se adaptava em relação ao ambiente, experimentações da mesma cena com ou sem deslocamento, com ou sem sapato, na beira do rio ou com fogo, variações que afetavam o ritmo da movimentação e dos estados corporais provocados. Por último a própria edição do filme, uma vez que cada encadeamento de cena gera uma outra dramaturgia que altera a leitura.

O processo dessa produção audiovisual em dança se deu sem a elaboração de um roteiro prévio e gerou o filme *Humanimalis*, compartilhado pelo YouTube da companhia e está nas referências.

Referências

BÉZIER, M. M.; PIET, S. **A coordenação motora: aspecto mecânico da organização psicomotora do homem.** São Paulo: Summus, 1992

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Vol. 4, Tradução de Suely Rolnik. – São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G., PARNET, C. **Abecedário de Gilles Deleuze.** Éditions Montparnasse, Paris. Filmado em 1988-1989. Publicado em: 1995. Disponível em: <https://youtu.be/OuOfzEXqAx4>. Acesso em: 22 abr. 2021.

DOC ANIMALIDADES. Cia Oito Nova Dança. Direção de Lu Favoreto, Osmar Zampieri e Talita Bretas. Documentário de Dança (40 min e 33 seg), 2022. Disponível em: <https://youtu.be/gxJJ2r8mWrA>.

FAVORETO, L. **Caderno Oito Nova Dança: intérprete-criador e pesquisador.** São Paulo: Funarte - Prêmio Klauss Vianna, 2006.

HARAWAY, D. **O manifesto das espécies companheiras**: cachorros, pessoas e alteridade significativa. Trad. Pê Moreira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

HUMANIMALIS. Cia Oito Nova Dança. Direção de Sônia Mota. Vídeo Dança (44 min 21 seg.), 2022. Disponível em: <https://youtu.be/-EgdiDtfzE>.

RELATO DE EXPERIÊNCIA. Montagem de Gabriel Küster a partir de material bruto do filme *Humanimalis*. Vídeo Dança (5 min 49 seg), 2022. Disponível em: <https://youtu.be/WblAmre5W7Q>.

Gabriel Küster (IA – UNESP)
E-mail: gabriel.kuster@unesp.br

Ator, arte-educador e dançarino. Mestrando em Artes Cênicas no Instituto de Artes da UNESP-SP. É integrante fundador do coletivo teatral A Próxima Companhia e intérprete da Cia Oito Nova Dança.

1432

Relatos sobre tempos de pandemia: criação e apresentação da performance sobre-viver

Gabriela Mancini Mainardes (UFRJ)
Amanda Santana (UFRJ)
Isabela Buarque (UFRJ)
Maria Eduarda Lobão Costa (UFRJ)
Vinícius Rangel (UFRJ)
Vitória de Vasconcellos Navarro (UFRJ)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Processos e adaptações para o novo normal da COVID-19

O projeto de pesquisa e extensão “Arriscado” tem como premissa um diálogo entre dança e acrobacia, ele é um projeto inserido no Departamento de Arte Corporal da UFRJ e, desde 2013, investiga as relações entre Dança e Acrobacias (de solo) na cena de dança na contemporaneidade¹. E neste relato de experiência o grupo apresenta as propostas de criação a partir do momento de pandemia e isolamento social.

Para falarmos do remoto que todos vivenciamos, precisamos antes situar o que ocorreria no período que antecedeu a descoberta do vírus no Brasil e no mundo, o projeto se preparava para iniciar um novo processo coreográfico e construção de espetáculo, no qual tínhamos como proposta trabalhar de forma conjunta em nossos encontros. E também uma nova temporada de apresentações em escolas, teatros e espaços culturais de um espetáculo que foi desenvolvido e estreou no segundo semestre de 2019, no qual trazemos à cena uma proposta de diálogo “Sobre amores... e riscos”, refletindo sobre relacionamentos amorosos em diversas fases, e seus riscos eminentes. O risco do novo, o risco do sentir, do fim.

Porém, durante esse momento atípico, percebemos a necessidade de, nos primeiros momentos, modificar as rotas pensadas para o trabalho coletivo (antes presencial) e nos re-conectarmos a partir de uma nova perspectiva: através de janelas virtuais. Como passamos a enxergar a vida através dessas janelas? Nosso contato com o mundo eram as janelas de nossas casas, nosso contato uns com os outros eram através dessas janelas virtuais. Buscamos então, trazer para cena,

1433

¹ Mais informações sobre o projeto podem ser encontradas no instagram @ciaarriscado.

propostas que apresentassem essa nova realidade, a que nos colocava em janelas, como espaço de encontro e criação artística.

Para a criação da performance, vivenciamos laboratórios de criação e surgiu então o desejo de transformar as pesquisas teórico-práticas que estávamos elaborando em um roteiro coreográfico, de onde nasceu a performance. “Sobre-viver” surge trazendo para a cena a transformação das relações que antecedem o momento de pandemia com o momento de agora - em isolamento. Com o incentivo de músicas e poemas, as nossas movimentações foram se enquadrando e se recriando nas "janelas".

“Sobre-Viver” também traz a tensão de ter que sair de casa e o medo de trazer para o lar um vírus mortal, a mudança de rotina de corpos que antes dançavam pela cidade e agora dançam de um cômodo ao outro, sempre trazendo consigo a essência do mover e toda a ansiedade gerada por estarmos vivendo uma Pandemia. A transformação de um espaço cotidiano em espaço cênico e a descoberta de novas possibilidades dentro de nossos lares.

Como citado anteriormente o projeto se preparava para a criação de um espetáculo e de cenas pensadas para o ambiente presencial, mas tudo teve que ser adaptado e até mesmo criado do zero, justamente por ser um momento único em nossas vidas e de acordo com como cada um dos integrantes do grupo estavam se sentindo ao não poder ter o calor humano sempre tão presentes em nossas vidas. “as formas materiais e espirituais com que os indivíduos de um grupo convivem, nas quais atuam e se comunicam e cuja experiência coletiva pode ser transmitida através de vias simbólicas para a geração seguinte” (OSTROWER, 1997, p. 200).

A partir disso, laboratórios de pesquisa foram sendo trazidos para o grupo em nossas janelas virtuais e a coordenadora Isabela Buarque, por já ter uma intimidade com o grupo, escolheu músicas que mais se encaixavam com a personalidade e o momento de cada um dos intérpretes. Alguns exemplos de músicas que trabalhamos foram; Tigresa - Caetano Veloso, Felicidade - Marcelo Jeneci, Olhos nos Olhos - Chico Buarque, Bilhete - Ivan Lins. A performance foi apresentada pela primeira vez em fevereiro deste ano, pouco antes do retorno presencial da universidade.

Após a apresentação, um questionamento que surgiu acerca da performance foi o fato de não conter todos os integrantes do grupo em todas as cenas, e isso foi pensado por nós como uma forma de retratar a realidade que

vivíamos. Em raros dos nossos encontros semanais, às segundas e quartas, conseguimos que todos estivessem presentes, isso se devia desde problemas com internet, compromissos pessoais e de trabalho e até esgotamento emocional. Então, surgiu a ideia de na performance “Sobre-Viver” retratarmos a dificuldade dos encontros mesmo que remoto.

Apesar das nítidas dificuldades que todos enfrentamos durante esse fatídico período, podemos destacar algo proveitoso que tiramos disso. Durante o período que tivemos de ficar isolados do mundo, pudemos nos redescobrir tanto quanto indivíduos quanto como artistas, foi um momento de introspecção onde muitos descobriram novas habilidades e tocamos em lugares sensíveis. Ademais percebemos o quão fortes e resilientes somos por enfrentar tudo isso e ainda conseguir prosseguir criando, tudo nos ajudou a desenvolvermos em cena, atingindo novos lugares do corpo e da expressão através dele.

Em resumo, a pandemia nos trouxe muitas mudanças que não podem e não devem ser ignoradas, sejam elas negativas ou positivas e isso reflete automaticamente na nossa forma de produzir arte. A volta para o presencial nos trouxe outras possibilidades e uma mudança de grupo e ao mesmo tempo que ainda nos encontramos querendo explorar o “sobre amores... e riscos” mas ao mesmo tempo não conseguimos colocar de lado todo o trabalho e performance apresentado no “sobre-viver” e por isso o novo trabalho fala sobre amores e relacionamentos, mas não obrigatoriamente românticos, mas as relações que ficaram evidenciadas durante o isolamento e que foram tão esclarecedores e talvez violentos.

Referências

GUZZO, M. S. L. **Risco como Estética, Corpo como Espetáculo**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2009

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 19, p. 20-28, 2002.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

OSTROWER, F. **Criatividade E Processos de criação**. Tradução Editora Vozes. 29ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

1435

Gabriela Mancini Mainardes (UFRJ)

E-mail: Gabi.mainardes.gm@gmail.com

Licencianda em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.
Bolsista PIBIAC no projeto de pesquisa e extensão “Arriscado: Um diálogo entre dança e acrobacia” – DAC/UFRJ. Foi bolsista PIBIAC no projeto de pesquisa e extensão Comunidade UFRJ e extensionista no Centro de Referência para mulheres Suely Souza de Almeida CRM SSA – UFRJ.

Amanda Santana (UFRJ)

E-mail: Santanamandas@gmail.com

Bacharel em Dança pela UFRJ. Licencianda em Dança pela UFRJ. Professora. Integrante do projeto de pesquisa e extensão “Arriscado: Um diálogo entre dança e acrobacia” – DAC/UFRJ.

Isabela Buarque (UFRJ)

E-mail: Isabuarque@hotmail.com

Docente no PPGDan e nos cursos de Dança da UFRJ. Doutora em Memória Social – UNIRIO. Mestre em História Comparada – UFRJ. Graduada em Bacharelado em Dança – UFRJ. Ex-coordenadora do curso de Licenciatura em Dança – UFRJ. Coordenadora do projeto “Arriscado” – DAC/UFRJ.

Maria Eduarda Lobão Costa (UFRJ)

E-mail: Marialobaocosta@gmail.com

Licencianda em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista PIBIAC no projeto de pesquisa e extensão “Arriscado: Um diálogo entre dança e acrobacia” – DAC/UFRJ.

Vinícius Rangel (UFRJ)

E-mail: Vinnyrangel6@gmail.com

Licenciando em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Integrante do projeto de pesquisa e extensão “Arriscado: Um diálogo entre dança e acrobacia”, do Departamento de Arte Corporal da UFRJ.

Vitória de Vasconcellos Navarro (UFRJ)

E-mail: Vasconcellos374@gmail.com

Licencianda em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Professora de Ballet e Dança Contemporânea. Integrante do projeto de pesquisa e extensão “Arriscado: Um diálogo entre dança e acrobacia”, do Departamento de Arte Corporal da UFRJ.

INSOLENTE: caminhos de criação da obra em processo “Insolência Pós-abissal - A felicidade é possível”

Gilsamara Moura (UFBA)
Neila Dória de Andrade Silva (UFBA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. INSOLENTE: Pedagogia Artística e a conexão Pesquisa-Ensino-Extensão dentro e fora da Universidade

O presente relato de experiência visa apresentar de forma breve como o projeto INSOLENTE tem sido estruturado. INSOLENTE se configura por meio de diálogos decoloniais em direção a uma crítica do feminismo civilizacional por meio da dança e da performance.

INSOLENTE é um Projeto de Pesquisa registrado no CNPQ-UFBA que visa valorizar o exercício da existência, criação e investigação, por meio da tríade Projeto de Pesquisa-Ensino-Extensão. Dessa maneira, ao articular saberes e ignorâncias, aproxima-se de teorias transfeministas e Cuir e discute resistências às teorias civilizatórias hegemônicas. E é nesse sentido que olhamos para o processo de criação, a fim de propor a dança em diálogo com a literatura e a dramaturgia.

Seguindo por tais bases, INSOLENTE coloca em diálogo investigadores / pesquisadores / artistas nacionais e internacionais de maneira engajada com o ensino, criação e a investigação em dança em diferentes partes do mundo. O projeto é costurado concomitantemente a várias mãos, por pessoas e suas histórias, na França (Université Côte D'Azur), Paraguay (Créar en Libertad) e Brasil (Universidade Federal da Bahia-GP ÁGORA / Grupo GESTUS).

INSOLENTE é um Processo Artístico em curso (2019-2023), e nosso principal dispositivo de pesquisa consiste na busca por uma convivência em sociedade que valorize percursos e narrativas feministas, plurais, contra-hegemônicas, anti-racistas, sul-americanas e indígenas. O impulso para o projeto vem do Livro “L’Insolente” (GAMBLIN, 2019) sobre a história de vida de Pinar Selek, socióloga, ativista pelos direitos das mulheres e minorias, e pensadora turca, exilada política na França.



Fig. 1. Pinar Selek. Fonte: GAMBLIN, 2019, capa.

Para todos verem: Fotografia de manifestação política na rua com muitas mulheres e Pinar Selek com o braço levantado.

O processo coletivo de INSOLENTÉ envolvendo os núcleos criativos em diferentes países, de maneira remota e presencial, vem sendo desenvolvido desde o segundo semestre de 2021. Guiado por mulheres latino-americanas, as quais assumem a direção e interpretação, Gilsamara Moura (Grupo Gestus/Brasil) e Alejandra Díaz (Cía. Intermite de Crear en Libertad/Paraguay), dialogam assim com Pinar Selek, e concebem uma pesquisa própria de movimento para contar suas histórias de vida.

Nesse sentido convém aqui o questionamento de, como tais pedagogias e vivências se articulam? Como tais bases podem configurar um processo de criação cênica, que reflita e interfira em problemáticas sociais? É dessa maneira, questionadora e insolente, que a Pedagogia Artística e a conexão Pesquisa-Ensino-Extensão dentro e fora da Universidade fundamentam o projeto.

Assim, INSOLENTÉ almeja conceber uma metodologia própria, ultrapassando padrões pré determinados à dança, costurando saberes a partir de SUSTENTAR: Inseparabilidade de Arte e Vida, Teoria e Prática, Natureza e Cultura, Corpo e Ambiente, amparado por teorias e saberes acadêmicos ou não / aCORDar:

Lutas comuns contra militarismo, machismo, racismo, lgbtqifobia, transfobia, opressão, insubordinação, capitalismo patriarcal / CORAZONAR: O que nos une e une os projetos/pesquisadora.es - Manifestos desanestesiem nossas vulnerabilidades.

Frente a tais parâmetros, junto aos relatos autobiográficos das autoras-criadoras-intérpretes, autores com perspectivas decoloniais¹, constituem a base teórica para o desenvolvimento empírico deste projeto. Nesse sentido, INSOLENTÉ busca desenvolver reflexões como: O que precisa acordar em nós? Como acreditar naquilo a ser sustentado por nós? E o exercício das respostas para tais questões vêm das propostas coletivas, e esse é nosso experimento, a partir de três pontos de inspiração: Agir com paciência / Dançar para sustentar o céu / Criação da Felicidade.

2. Primeira experiência compartilhada com o público: Insolente: caminhos de criação da obra em processo “Insolência Pós-abissal - A felicidade é possível”

Ao olhar para tais bases de criação apresentadas aqui, surge como primeira experiência compartilhada com o público, com uma dramaturgia original, durante o mês de abril de 2022, os núcleos vivenciaram a criação da obra em processo: “*Insolência Pós-abissal: A felicidade é possível,*” exibida através de um vídeo gravado, de modo on-line.

Com gravações realizadas na cidade de Araraquara (SP), também no Teatro Vila Velha (BA) e em paisagens litorâneas baianas na Mata de São João/Diogo, o trabalho assume um viés contemplativo. Através das reverberações dos movimentos de enraizamento e aterramento, são abordadas também questões contemporâneas sobre deslocamentos territoriais, de imigrantes e exilados, numa ânsia por criar lugares para se existir enquanto pessoa. Apresentamos a seguir em imagens alguns dos momentos e pontos principais presentes na obra em processo.

¹ Reconhecendo tais perspectivas decoloniais (LUGONES, 2014) (VERGÈS, 2020) por vieses feministas da contemporaneidade, sobretudo ressaltando o feminismo indígena e o feminismo negro.

Enraizamento / Aterramento / Minhocar



Fig. 2. Minhocar. Fonte: PENTEADO, Leila, 2022, Acervo Projeto INSOLENTÉ.

Para todos verem: Intérprete deitada em meio a folhas secas e tule branco, com apenas braços e mãos à mostra.

Movimento / Contemplação



Fig. 3. Preparar nuestro sueño. Fonte: INSOLENTÉ, 2022, Acervo Projeto INSOLENTÉ.

Para todos verem: Intérprete, vestida em tule branco, sentada na areia com céu azul e árvores ao fundo com os dizeres: "Preparar nuestro sueño".

1440

Deslocamentos / Existência / Exílio



Fig. 4. Mala. Fonte: INSOLENTÉ, 2022, Acervo Projeto INSOLENTÉ.

Para todos verem: Intérprete em pé com mala na mão contendo a imagem de um rosto feminino.

Olhando para cada raiz, de cada planta, o processo criativo almeja entrelaçar lutas, em diferentes partes do mundo, em prol da valorização e respeito à existência das mulheres. Cena após cena, o ato de observação da natureza busca trazer reflexões em torno de outros arranjos possíveis da convivência humana.

Referências

GAMBLIN, G. **L'Insolente**: dialogues avec Pinar Selek. Paris/France: Éditions Cambourakis, 2019.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas** [online], v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

VERGÈS, F. **Um feminismo decolonial** / Françoise Vergès; traduzido por Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. Título original: Un féminisme décolonial. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

Gilsamara Moura (UFBA)

E-mail: gilsamaramoura@gmail.com

Professora dos programas: PPGAC, PPGDança e PRODAN / UFBA. Artista da dança, consultora de projetos culturais, curadora do Festival Internacional de Dança de Araraquara (FIDA) e do ORizzontale : incontri per estar (Itália). Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, Pós-doutora em Dança e Política pela Université Côte D'Azur (França).

Neila Dória de Andrade Silva (UFBA)

E-mail: neiladoriaproducao@gmail.com

Artista da dança e do teatro, cria e produz trabalhos autorais de investigação cênica. É cofundadora da Cia Cais do Porto. Graduada em Ciências Sociais (UNESP). Estudante de Licenciatura em Dança EAD (UFBA) e de Eutonia (IBE). Estagiou na equipe de assistência de produção de Ações Artístico-Acadêmicas (UFBA).

Uma dança de cinema: escola Sala de Ensaio

Hellen Cristine Ribeiro dos Santos (UFBA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Como tudo começou

O ano era 2020. Me lembro ainda de estar na recepção de nossa escola, denominada desde sua inauguração por Sala de Ensaio e carinhosamente chamada de Sala na maioria do tempo (sala de casa, sala de dança, sala de estar em dança...), enfim, estávamos lá em mais um dia de grade de aulas extensa, entre uma aula e outra, conversando sobre vários assuntos sem muitos objetivos e direcionamento, quando alguém (?) aborda o tema da reportagem de mais cedo, sobre a tal doença, covid. Lembro de sorrir como algo bem distante, lá por sei lá onde da China (longe demais na minha cabeça) e pensar alto dizendo “já pensou?! Se (do nada) a gente tivesse que ficar de quarentena?” me arrependo de sorrir e vi em poucos dias toda a minha rotina tão estruturada se perder a ponto de fugir das minhas mãos como se escorregasse todo o controle que tinha sobre os meus dias, meus fazeres, meu trabalho, minha sala.

A partir daí eu tenho certeza de que quem chegou até essa leitura, nesse ano de 2022, se identifica com alguma parte, senão todo esse primeiro parágrafo. Esse relato de experiência fala de como nos reinventamos no projeto de um espetáculo de dança para o cinema, da escola Sala de Ensaio, com atuação profissional na dança há 8 anos, agora em ano pandêmico.

Uma palavra chamada “decreto” ficou indo e vindo dos nossos ouvidos, como tantas outras que não estávamos habituados a escutar, virou quase que uma coreografia ensaiada por 2 anos: lavar as mãos com mais afincado, as compras, o álcool, a máscara. Já estamos acostumados a conhecer outra pessoa apenas pelo olhar e ficar imaginando/desenhando como ela realmente é por detrás da máscara, máscara essa que passou de tecido, para acrílico, para descartável, para NK. KN. e tantas outras.

2. Seguir agindo

Começamos a pensar em estratégias que nos permitissem continuar vivendo, no caso de quem faz arte, viver significa em muito continuar fazendo, produzindo, ensinando e partilhando arte/dança. Nos intervalos dos pensamentos em estratégias também surgia a instiga por continuar acreditando, mesmo com tantas notícias, medos e inseguranças. Perdemos. Perdemos sonhos, projetos, esperanças e pessoas, muitas pessoas! E isso nunca volta. Aprendemos e resistimos, seguimos resistindo, ainda hoje neste dia, ela ainda não passou e você pode chamá-la de pandemia, ou do nome que preferir.

O que achávamos que duraria 15 dias, agora duram mais de dois anos, estamos mais calmos e algumas experiências ficaram nesse processo registradas e não mais serão esquecidas pois aconteceram em tempo de mudanças, no meu caso, o tempo que mais precisei me reinventar.

Pois bem, todos os anos realizamos nosso espetáculo, que eu prefiro não chamar assim uma vez que nos vem a cabeça um lindo e belo “Lago dos Cisnes” (que é lindo mesmo) mas que nunca foi nosso foco o trabalho com repertório, sempre fomos uma escola que priorizou a vivência da criação intuitiva e participativa de professores e alunos nesses espetáculos, poucos foram os anos que tivemos temas já existentes como referência para essas criações e nos interessava muito seguir ano após ano nessa proposta, o que não pôde ocorrer em 2020, e o motivo vocês já sabem.

No misto que eram as aulas on-line e a insegurança que causavam os tais decretos, partimos para a fase do abre e fecha com restrições que nos davam inicialmente uma sensação de alívio, quando começamos a abrir os estabelecimentos junto com uma sensação maior ainda de incerteza quando nos mandavam fechar e assim seguimos.

Pensamos muito em alternativas que envolviam uma apresentação com plateia, nosso principal modo de realização anual, não queríamos renunciar ao teatro e ao processo que envolve toda essa montagem, que logo se fez inviável pela organização e quantidade de pessoas envolvidas, foi então que pensamos em utilizar do cinema para essa alternativa, sendo o único espaço que estava em funcionamento seguindo as restrições.

Pensar em uma apresentação de dança, gravada e apresentada no

cinema, parecia algo alcançável e possível num primeiro momento e no pensamento de pessoas que não tem familiaridade com a linguagem fílmica, mas logo com o início do projeto nos deparamos com diversos campos técnicos que não estávamos acostumados a desenvolver, ainda assim, seguimos nesse objetivo.

O projeto foi dividido em quatro etapas: ensaio, gravação, edição e exibição. O tema, “Uma dança de cinema”, trazia como inspiração obras fílmicas marcantes que englobam coreografias em suas narrativas, a fim de realizar uma releitura dessas obras aproximando as movimentações, planos de gravação e câmera com cenários que conversem com essas referências e dialoguem com as preferências e familiaridade dos alunos com o processo.

Os temas que estiveram presentes nessa obra foram: Matilda (1996) Footloose – Ritmo Louco (1984), Cisne Negro (2010), Curtindo a Vida Adoidado (1986), Team Beach Movie 2013 entre outros.

A exibição ocorreu no dia 14 de dezembro de 2022 no Cinemark em Brasília, com possibilidade de assistir também de maneira remota no Youtube.

O início desse projeto surgiu com a necessidade de reinventar o campo profissional no momento pandêmico e continuar realizando os objetivos de trabalho e criação, agora de um outro lugar tão necessário de reinvenção que se fez presente não apenas no campo das artes mas em diversos ambientes e realidades sociais. Rosiny citou Bentley (1991) dizendo que o que encanta no trabalho com dança é que ainda há possibilidade de se criar ideias, para novos públicos. Acreditando nisso e na potência de sensibilização através da dança, realizamos o primeiro espetáculo para o cinema de nossa escola.

Referências

ROSINY, C. Videodança: História, Estética e Estrutura Narrativa de uma Forma de Arte Intermidiática *In: Dança em Foco - Ensaios Contemporâneos de Videodança*. Rio de Janeiro, p.115-150, 2012.

UMA DANÇA DE CINEMA. Sala de Ensaio. Direção de Hellen Ribeiro e Suzane Bertoldo. 1 vídeo (56min 23seg), 2020. Disponível em:
https://youtu.be/O_XNIEBG_R4. Acesso em: 10 de out. 2022.

Hellen Cristine Ribeiro dos Santos (UFBA)

E-mail: hellencristine@hotmail.com

Licenciada em Dança pelo Instituto Federal de Brasília
Mestranda em Dança no PRODAN (UFBA)

1445

Memórias de um preparador: trajetórias do corpo em cena sob a luz da preparação corporal

Igor Augusto Capanema Guimarães (DAC/UFRJ - PPGArtes/UFMG)

Ligia Losada Tourinho (PPGDan - DAC - UFRJ)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Fricções

O presente resumo tem como proposta abordar um relato do caminho traçado enquanto preparador corporal, ao mesmo tempo em que se é realizada uma reflexão da preparação corporal enquanto campo de saber e de atuação profissional, já em constante desenvolvimento e expansão no Brasil. Campo já discutido na produção de diversos autores dos campos da Dança e do Teatro, além de já visto enquanto possibilidade de formação dentro das universidades.

Entende-se, aqui, que “o trabalho do preparador/assessor de movimento é, a meu ver, necessariamente construído no entre corpos, mobilizado pelo afeto da invenção e de natureza relacional” (RIBEIRO, 2018, p. 13). Para tanto, o relato de experiência se revela sob uma ótica relacional com os corpos encontrados nas salas de ensaio, a partir da fricção (TOURINHO; SOUZA, 2006), nas trajetórias percorridas, inicialmente, dentro do projeto de pesquisa e criação artística de Preparação Corporal para a Cena Teatral, do grupo de Pesquisas Dramaturgias do Corpo da UFRJ.

O projeto é realizado em parceria entre os cursos de Dança e Direção Teatral da universidade, sendo este último ligado aos Projetos de Extensão Mostra Mais e Mostra do Curso de Bacharelado em Direção Teatral da UFRJ. Nele, atuei enquanto preparador corporal nas montagens “Por que Hécuba” (2017), dirigido por Lorena Moraes; e “Medematerial” (2019), dirigido por Cecília Hadassa.

Além disso, também são levados em consideração, durante o relato, as inquietações individuais enquanto ator, dançarino e preparador corporal, a partir das vivências obtidas dentro de salas de ensaio para além dos campos da universidade, em processos de criação, bem como dentro de instituições de ensino de forma ampla, que fizeram parte da formação pessoal enquanto artista-pesquisador da cena

e do movimento, como a Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna; a graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro; e o mestrado em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.

2. Contexto e reconhecimento como área do saber

A discussão possui como contexto a perspectiva histórica da preparação corporal, que, desde sua origem, é marcada pela luta para que seja reconhecida enquanto campo importante dentro das Artes Cênicas e das criações em arte. Sob essa perspectiva, se encontram a origem da função do preparador corporal, a chegada ao Brasil, a presença cada vez constante de profissionais preparadores e a criação de uma disciplina de estudo e investigação própria dentro de linguagens já consolidadas, como é o caso do Teatro e da Dança.

Ainda que levando em conta o importante contexto em que a preparação corporal no Brasil está, entende-se também aqui essa área do saber enquanto treino, ou seja, um treinamento corporal dado e construído em conjunto com corpos de atrizes e atores, diretores e outras funções tão importantes dentro da sala de ensaio e da construção de uma obra.

O treino, nesse caso, é encarado de diversas formas e colocado em prática a partir do repertório pessoal do preparador corporal, se moldando a partir da necessidade exigida pelos corpos encontrados. O exercício de se friccionar e de escutar parte, essencialmente, de estar aberto e sensível às necessidades do outro.

O repertório é pessoal, mas ainda assim é importante que se conheça caminhos já traçados - e que podem servir de insumo. Ribeiro (2018, p. 11), separa a preparação corporal em um processo de três momentos, são elas: 1) a prática de alinhamento/fortalecimento/alongamento e flexibilização do movimento; 2) a prática de Rítmica Corporal; 3) a Improvisação. Tourinho e Galvão (2016, p. 185), pensam em “perguntas que criam caminhos”, ou seja, um questionário com seis temas (corpo, espaço, forma, esforço e dinâmica, tempo e ritmo e metáforas), que pode ajudar a direcionar o trabalho do preparador corporal dentro da sala de ensaio.

A partir disso, a criação de corporeidades, o descobrimento de novos caminhos e o aprofundamento de técnicas é possibilitado através da relação preparador-elenco – e tudo servirá de insumo para a criação futura (a obra, a cena, o espetáculo, entre outros). Tudo pode servir de base para criação. O trabalho da

preparação corporal deve ser terra fértil para acender potencialidades individuais e do coletivo – potencialidades, as quais, criativas.

O resultado influencia, conseqüentemente, em três âmbitos: no âmbito individual, no repertório físico das atrizes e atores, a fim de “aquecer, fortalecer, proporcionar resistência física, incrementar a consciência corporal de modo a deixar o ator-dançarino ‘pronto’ para o momento de criação” (RIBEIRO, 2018, p. 10); no âmbito subjetivo, na expansão da capacidade criativa; e no âmbito da obra, na criação ou aperfeiçoamento do desenho de movimentos daquilo que está sendo construído.

Contudo, é entendido que trabalhar corpos de atrizes e atores a partir da perspectiva da preparação corporal é entender que a profissão de preparador corporal é peça fundamental dentro das criações em arte, sendo essencial nas descobertas de novas possibilidades a partir do acionamento consciente de potencialidades físicas. Trazer o corpo-criativo para o centro da discussão, além de convidar profissionais que refletem sobre a capacidade criativa da fisicalidade, é reforçar a necessidade da existência da preparação corporal e gravar em pedra a continuidade da profissão e a geração de novas formações pelo país e o mundo.

Referências

RIBEIRO, M. M.; TOURINHO, L.L.; TAVARES, J. R. S. *et al.* Preparação corporal e direção de movimento: formação e prática artística. *In: CONGRESSO DA ABRACE*, 10, 2018, Natal. **Anais [...]**. Associação Brasileira de Pesquisa em Artes Cênicas, v. 19, n. 1, 2018.

TOURINHO, L. L.; SOUZA, M. I. G. A Preparação Corporal para a cena como evocação de potências para o processo de criação. **ARJ - Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 178-193, 2016.

Igor Augusto Capanema Guimarães (DAC/UFRJ – PPGArtes/UFMG)

E-mail: capanemaigor@gmail.com

Artista do movimento, ator, dançarino, preparador corporal e jornalista. Mestrando em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais. Licenciando em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bacharel em Jornalismo pela Universidade Federal de Ouro Preto (2017). Técnico em Teatro pela Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna (2019).

Lígia Losada Tourinho (PPGDan - DAC - UFRJ)

E-mail: ligiatourinho@eefd.ufrj.br

Artista do movimento e coreógrafa. Professora Associada do Departamento de Arte Corporal e do Programa de Pós-graduação em Dança da UFRJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Dramaturgias do Corpo (CNPQ/UFRJ). Doutora e Mestre em Artes (UNICAMP). Bacharela em Artes Cênicas (UNICAMP). Analista do Movimento Laban/Bartenieff (CMA/LIMS/NYC).

Ondulações entre a terra e a água: da pesquisa de movimento ao processo criativo

Janaína Moraes Franco (Mucíná)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. O princípio

Este trabalho é sobre o processo de pesquisa que aconteceu a partir da prática de duas formas da obra *Material For The Spine: a movement study* (MFS)¹, de Steve Paxton² (2008). MFS é uma obra que tem o formato em audiovisual interativo³, composta por materiais técnicos e teóricos que se organizam em duas espirais interativas: *Forms* e *Sensations and Senses*. Utilizei em minhas práticas as formas: *Undulations* e *Hélix roll in the water*⁴ para iniciar um processo de criação em dança e audiovisual.

Eu me aproximei do MFS em 2017, no curso Formação Contato⁵, no qual tive acesso ao estudo dirigido da obra de Paxton (2008), pela professora Marília Carneiro. Em 2021, ao ingressar no Grupo de Estudos Corpo e Ambiente (GECA - UFS), coordenado pela professora Thábata Liparotti, iniciei o processo de pesquisa com as seguintes questões: Como eu poderia materializar uma obra? O que é necessário articular para criar em dança e audiovisual?

2. O desenvolvimento

Iniciei o processo de pesquisa com a prática dos materiais técnicos nos ambientes; tive como registros notas e imagens de vídeo; desenvolvi com suporte de teorias corpoambiente junto com GECA e o processo me direcionou a participar das

¹ Traduzido no Brasil como Material para a coluna: um estudo do movimento.

² Steve Paxton, é dançarino, pesquisador e educador, conhecido como criador do *Contact Improvisation* (1972). Foi membro-fundador da *Judson Dance Theater* (1962 - 1966) e da *Grand Unión* (1970 - 1976).

³ Comercializada em *web-app* e DVD-rom. Disponível em: <https://www.materialforthespine.com/>.

⁴ Traduzidas, respectivamente, como Ondulações da Coluna e Rolamento em hélix na água. No decorrer do texto em diante utilizarei os nomes das formas traduzidas.

⁵ Curso extensivo de formação em pesquisa em Contato-Improvisação, da Mucíná - Aquela que dança - plataforma interdisciplinar de ensino e pesquisa em prática artística.

oficinas⁶ do Núcleo de Formação da Cia. Anti Status Quo, com Luciana Lara. Como finalização da primeira oficina realizei o experimento de criação e dramaturgia⁷.

Como material técnico, utilizei as formas ondulações da coluna e rolamento em hélix na água. Os movimentos das ondulações são nomeados de acordo com a extremidade que lidera (cabeça ou pélvis) e a direção do movimento (frontal ou lateral). Dentro da água o movimento é chamado *Dolphin*⁸. Rolamento em hélix na água, é um tipo de rolamento no qual o corpo mantém uma forma, na qual a coluna vertebral está em torção, enquanto rola horizontalmente dentro da água. Pode ser liderado pelas mãos ou pelos pés.

Os ambientes escolhidos para as práticas foram a praia, o rio e um salão de dança em Aracaju/SE. Nas águas, pratiquei dentro do rio Santa Maria, localizado no povoado de Areia Branca. Em um dia de prática do rolamento em hélix, com a maré sem correnteza, pratiquei o movimento por vários minutos seguidos e percebi um fluxo incessável, um vórtice na água. Posteriormente, ao caminhar para casa, eu tive a sensação de que meu corpo ainda estava no movimento em hélix.

Nas águas do rio, eu pratiquei as ondulações da coluna na direção vertical, boiando sobre a água. Boiar me permitiu um relaxamento dos músculos, enquanto a cabeça ou a pélvis liderava o movimento. Isso me permitiu ampliar a sensação do movimento das vértebras, gerando também um relaxamento da musculatura em torno da coluna. Paxton (2008) diz em sua obra que: “explorando sensações em torno dos discos vertebrais, suas localizações e suas formas, nos mostra qual movimento em série e rotação pode ser. Essa é uma informação sensorial sobre a natureza e a forma da coluna” (PAXTON, 2008, tradução nossa). Por meio da prática na água e o pela sensação das vértebras da coluna, percebi um melhor fluxo e encadeamento no movimento.

Na terra, as notas sobre a prática das ondulações relatam o aumento da tensão muscular, a sensibilidade na região do osso sacro e a importância da ativação do abdome para manter a direção do movimento. Em uma prática, na parte alta do rio Santa Maria, me imaginei olhando de fora da Terra, desenhando a

⁶ Oficina Dramaturgia na Dança: Pesquisa de Linguagem na Dança, realizada de 06 a 11 de dezembro de 2021 e Experimentações a distância: Dramaturgias possíveis de um corpo online, realizada de 18 janeiro a 22 de fevereiro de 2022.

⁷ Disponível em: <https://vimeo.com/manage/videos/733018835>.

⁸ Traduzido como golfinho em português.

ondulação frontal e lateralmente. Vieram imagens da serpente Jormungand⁹: eu a imaginava saindo do rio e dando a volta em toda a Terra ou eu mesma a sendo, enquanto visualizava o céu no movimento de ondulação. Nesta fase, as imagens de serpentes me acompanhavam e eu buscava um caminho para materializá-las no audiovisual.

3. A continuação

As palavras de Greiner (2005) me deram pistas para responder às minhas perguntas:

Se a dramaturgia é uma espécie denexo de sentido que ata ou dá coerência ao fluxo incessante de informações entre o corpo e o ambiente; o modo como ela se organiza em tempo e espaço também é o modo como as imagens do corpo se constroem no trânsito entre o dentro (imagens que não se vê, imagens-pensamentos) e o fora (imagens implementadas em ações) do corpo organizando-se como processos latentes de comunicação (GREINER, 2005, p. 73).

Encontrei a oficina de dramaturgia de Lara (2021), que me provocou a criar sentido na articulação entre os elementos: performer, espaço, movimento e som. Realizei o experimento de criação e dramaturgia utilizando o movimento de ondulação frontal liderado pela cabeça, no manguezal do rio Santa Maria, com uma roupa preta e uma música¹⁰. Escolhi um ângulo em que eu me mesclava com as raízes do manguezal, coloquei um filtro preto e branco, para que eu ficasse no mesmo tom do ambiente e a música trouxe uma densidade para a imagem.

Esse caminho entre a pesquisa de movimento e o processo criativo me impulsionou a querer continuar a pesquisa dentro de um programa de pós-graduação. Desta forma, inscrevi um pré-projeto para concorrer a seleção, inspirada por esta experiência e visualizando o desenvolvimento deste processo criativo.

Referências

GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. 2ª edição. São Paulo: Annablume, 2005.

⁹ Serpente gigante da mitologia nórdica que, ao morder seu próprio rabo, dá a volta em todo o mundo.

¹⁰ Alambari, do grupo ucraniano DakhaBrakha.

LARA, Luciana (2021). **Oficina Dramaturgia na Dança: Pesquisa de linguagem na Dança e Experimentações a distância: Dramaturgias possíveis de um corpo online.** Núcleo de Formação da Companhia Anti Status Quo. Notas de aula. Dez. 2021 a Fev. 2022.

MATERIAL FOR THE SPINE: a movement study. Steve Paxton, Baptiste Andrien e Florence Corin. DVD. Contredanse, 2008.

Janaína Moraes Franco (Mucíná)
E-mail: jananame@gmail.com

Graduada em Teatro pela UFRGS, estudante do curso extensivo de formação em Contato-Improvisação, da plataforma interdisciplinar de ensino e pesquisa artística, Mucíná - Aquela que dança. Integrante do Grupo de Estudos Corpo e Ambiente (UFS), sob orientação de Thábata Liparotti

1453

A pequena dança e a presença: percepções do aqui-agora

Jennifer Aquino dos Santos (IA/UNICAMP)
Julia Ziviani Vitiello / Orientadora (IA/UNICAMP)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

O muito a partir do muito pouco: complexidade embrulhada em simplicidade

(Texto construído a partir das entrevistas realizadas para pesquisa *A Pequena Dança e a Presença: percepções do aqui-agora*, com Dresler Aguilera, Ricardo Neves e Pedro Penuela)

Em pausa, de pé.

Inserida no Contato Improvisação, presente desde as investigações iniciais de Steve Paxton, no contexto da Judson Church, na década de 1960, a Pequena Dança é um exercício que se perpetua ao longo dos 50 anos de prática do Contato Improvisação (CI), pela sua complexidade embrulhada na simplicidade de manter-se em pé (paradoxo apresentado por EUGÊNIO e FIADEIRO, 2012).

Amplamente exercitada nos contextos dessa dança, esta consiste na manutenção da verticalidade, em pausa, de modo a observar o que independe da nossa voluntariedade para continuar. Nessa situação, alguns direcionamentos são essenciais para aprofundar essa vivência, entre eles o máximo do relaxamento e o diminuir da ação, ocupando-se, nesse lugar, pela contemplação. De modo a constatar um fenômeno que nos acomete “em todos os momentos, não só no Contato, mas no dia-a-dia, na nossa vida, porque a gente está o tempo inteiro recebendo essa força da gravidade, peso e várias outras forças físicas” (AGUILERA, 2022).

Na execução da Pequena Dança, uma das intenções está em reduzir as informações, de maneira a perceber os ajustes necessários à própria manutenção da posição, testando os limites do relaxamento, o intervalo entre o cair e o ficar em pé e o peso que nos atravessa, contrapondo a ideia de sucumbir mantendo o espaço entre as articulações. É importante, ainda, buscar a compreensão que tais ajustes não acontecem a partir de uma ação voluntária e sim através dessa intenção de relaxamento. Para Dresler Aguilera (em entrevista, São Paulo, 2022), “É de fato

deixar que esse peso vá para baixo, escorra [...] que eu acabe virando esse canal entre o céu e a Terra”. Ou como afirma Ricardo Neves (em entrevista, São Paulo, 2022), “é entender que a gente é uma ponte. Para mim a é Pequena Dança é entender que as coisas passam, é tentar não segurar nada, é se entregar para a vida, é confiar”.

No desenvolver desta pesquisa, percebemos através da manutenção constante da prática da Pequena Dança a legitimação do que antes nos parecia óbvio por tamanha presença na rotina. Pedro Penuela (em entrevista, Atenas, 2022) afirma:

A Pequena Dança, ela reabre várias portas que talvez em outras culturas já estariam abertas [...] No nosso caso, eu acho que a Pequena Dança é uma porta valiosa para entrar em sintonia com esse saber reflexo e fora isso também é um treinamento importante de atenção, de concentração, de tentar um pouco contrabalançar o nosso afã por entretenimento [...] Para mim é uma experiência como a meditação, de ficar com o pouco, de ficar com pouco estímulo, de tirar do pouco bastante, de ficar no pouco e a partir desse pouco transformar, perceber que isso é muito, perceber que isso é grande (PENUELA, 2022).

Assim, a partir do pouco passamos a constatar o muito e da pausa o movimento. Notando que por vezes é preciso esvaziar, parar, para perceber o que já está ali e então seguir. Dilatar o tempo entre a pergunta e a resposta tentando não recair “no hábito, nas respostas prontas ou numa reação impulsiva qualquer, apenas para saciar o desespero de não saber” (EUGÉNIO; FIADEIRO, 2012, p. 4).

A prática da Pequena Dança também nos apresenta uma série de questionamentos. Ao nos colocarmos em pausa, testemunhamos o que nos acontece sem exercer controle sobre a ação, movimentos que se apresentam invisíveis para quem está fora do acontecimento. Questionando, a partir da reflexão sobre a prática, se a dança se define somente no movimento visível para quem o assiste ou no movimento pré-desejado e então realizado.

Percebemos que há muito acontecendo, mais do que podemos acompanhar e acima de certezas trabalhamos com o colocar do olhar de espanto no que nos parecia já conhecido, – “voltar a parar para reparar no óbvio até que ele se ‘desobvie” (EUGÉNIO; FIADEIRO, 2012, p. 4).

Nessa tentativa de construção de uma percepção sobre o que nos acontece a cada aqui-agora, a Pequena Dança se coloca como ferramenta para essa atualização e tessitura da presença.

Apesar de um termo bastante recorrente nas artes da cena, a presença pode apresentar diferentes significados. Estudo que Pedro Penuela aprofunda em seu doutorado “Horizonte, traço, fantasma - Presenças-ausências: Steve Paxton, Pina Bausch, Kazuo Ono” (PENUELA, 2020) e, em entrevista para esta pesquisa, reafirma a presença não como uma habilidade, mas como termo que precisamos decompor quando o utilizamos. Neste trabalho a consideramos de forma qualitativa, vinculada à capacidade de percepção do aqui-agora, em várias de suas camadas, possível de ser trabalhada e exercitada inclusive em processos pedagógicos, deste modo, a desmistificando como dom.

Sendo assim, a Pequena dança ao propor a percepção do que nos acontece e do que nos passa, tem a potencialidade de ampliar essa inteligência construída primeiramente em uma relação solo, de pausa e verticalidade para outras situações, de contato, percepção do outro, do espaço e outras velocidades e riscos, carregando o conhecimento construído naquele momento inicial de calma e menor quantidade de informação. Ricardo Neves exemplifica como *a tentativa de levar a Pequena Dança para deslocar*, imagem que pode nos auxiliar na construção deste trabalho.

Além de um estudo como preparação, a Pequena Dança pode ser utilizada para processos do durante, quando nos “perdemos” em meio a uma experimentação ou improvisação. Nesses casos, podemos ou não retomar o lugar de pausa e verticalidade, mas priorizar as atenções que ela desperta. Dresler Aguilera relata situação parecida ao trabalhar o Contato improvisação na cena:

Então eu vejo que isso de fato me ajuda a desacelerar a voltar para o presente [...] levar isso para a cena, nossa é tipo um lugar de voltar o pé no chão o tempo inteiro [...] Acho que é se atualizar através da Pequena Dança (AGUILERA, em entrevista, São Paulo, 2022)

Configurando-se numa pesquisa de caráter processual e de continuidade, a partir do entendimento que o aqui-agora sempre se modifica e a busca pela atualização para construção da percepção é sempre uma relação móvel e de dúvida.

Referências

EUGÉNIO, F.; FIADEIRO, J. **O encontro é uma ferida**. Excerto da conferência-performance Secalharidade, [S. l.], jun.2012. Disponível em :

1456

<https://ladcor.files.wordpress.com/2013/06/o-encontro-c3a9-uma-ferida.pdf>. Acesso em: 09 out. 2022

SANCHES, P. R. P., **Horizonte, traço, fantasma - Presenças ausências:** Steve Paxton, Pina Bausch, Kazuo Ohno. 2020. 407f. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27156/tde-26022021-225210/publico/PedroRodrigoPenuelaSanches.pdf>. Acesso em: 09 out. 2022.

Jennifer Aquino dos Santos (IA/UNICAMP)
E-mail: jenniferaquinodossantos@yahoo.com
Graduanda em dança na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E tem como base da sua pesquisa de movimento o Contato Improvisação. Realizou a Pesquisa *A Pequena Dança e a Presença: percepções do aqui-agora*, processo nº 2021/02679-7 com apoio da Fundação de Ampara à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Julia Ziviani Vitiello / Orientadora (IA/UNICAMP)
E-mail: jziviani@unicamp.br
Profa. Titular do Instituto de Artes, Unicamp, Docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação Artes da Cena, Diretora do Grupo de pesquisa Dançaberta-pesquisa, corpo e arte.

1457

Dramaturgia a partir de uma experiência

Juana Miranda (PRODAN/UFBA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Palavras-chave: DRAMATURGIA. EXPERIÊNCIA. DANÇA. REALIDADE.

1. Introdução

No estado brasileiro do Rio Grande do Sul, da cidade de Cassino até o Chuí são 240 km, trecho que percorri em 7 dias de caminhada. Em busca de mapear e viver um desafio limite, um teste físico e emocional, sem preparo específico para essa experiência. Uma batalha onde o corpo não dá conta e as armadilhas do psicológico se tornam cada momento mais complexas. Escolhi esse trecho do Brasil para ser o campo de pesquisa do meu próximo espetáculo por ser um espaço de terra inóspito, onde o elenco viveria um isolamento da rotina urbana.

A caminhada não passa por cidades, então, se perde sinal de telefone e internet no caminho, ficando-se totalmente sem comunicação com o mundo. Com mar do lado esquerdo e areia de deserto do lado direito, a caminhada segue assim em toda a sua extensão. O que pode provocar um desafio mental pela falta de alteração de paisagem, de controle de pensamento, pois se anda quilômetros com a sensação de não saber quanto falta.

Como diretora, criei a ideia de um processo de imersão, uma experiência física real, para levantar repertório de movimento e emoção através da memória do corpo, para criação de dramaturgia de uma obra artística.

2. Objeto de estudo

Entendo que caminhar, por si só, gera autoconhecimento, pensamentos, reflexão, estar com você, mesmo que em grupo. Queria fazer uma jornada de extremos, na qual existe cansaço, fome, limites que geram desconforto.

Os sete dias se passaram lentos e insuportáveis, se transformando em diário de bordo. As anotações se misturavam entre escrever sobre quilometragem, sobre dores no corpo, bolhas nos pés e insights de mentes inquietas. Pensamentos

1458

que passavam pela memória afetiva, memórias de infância, músicas que faziam companhia, vontade de desistir, unindo ao choro, falar sozinho, curativos, medo de morrer, satisfação e alívio ao chegar no acampamento de cada dia, hora do banho e da comida.

Objetivo maior é provocar reflexão no público sobre o que estamos fazendo com nossas vidas, e o quanto devemos nos colocar em risco ou fora da área de conforto. O que vale a pena fazer na vida? Você sai da sua zona de conforto? Que limites permeiam suas bordas?

A experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera (BONDIA, 1991, p. 23).

Com a velocidade que a vida está passando e a necessidade que temos de conseguir fazer tudo que desejamos, reforço a importância de vivermos uma experiência concreta, nesse sentido discutido por Larrosa Bondia (1991), que seria nos dar um tempo para presenciar acontecimentos e sensações específicas e mais intensas, estar presente. Pois a experiência, nesse viés, é um ambiente e um momento que o mundo se dispõe a viver cada vez menos, e muitas vezes observado apenas na vida do outro distante e não concreto.

3. Possibilidades de Dramaturgia

Entendo que seria essencial criar um roteiro que nos desse base, seja enquanto história vivida pelos personagens ou como uma linha narrativa, para criar “o caminho” que levaria o público a acompanhar as ações da cena. Mas não ficamos apenas no âmbito da dramaturgia narrativa. Busquei também trabalhar o ritmo da cena, na dinâmica, nas ações físicas e uso da voz de forma a manter a atenção do público sensorialmente.

Com o intuito de estender o termo dramaturgia a todas as artes da cena, ressaltar a oposição dramaturgia contemporânea versus dramaturgia clássica, literária e de legitimar as muitas vozes autorais do produto cênico, começam a aparecer novos termos como dramaturgia do ator, dramaturgia do espaço, dramaturgia do quadro, dramaturgia do corpo, dramaturgia do bailarino, dramaturgia da dança, dramaturgia de tensões, etc (TOURINHO, 2009, p. 89).

Esses conceitos de dramaturgia do corpo, da dança, das tensões e outros são os que melhor exprimem o que foi esse processo criativo que teve como fonte de inspiração uma experiência real vivida. Criei a dramaturgia da cena a partir da memória corporal e psicológica, a dramaturgia do som foi criada por um músico convidado a partir de sensações e depoimentos, criei a dramaturgia do espaço e da atenção também pelo percurso da viagem.

Referências

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona, 2002.

TOURINHO, L. L. **Dramaturgias Do Corpo: Protocolos De Criação Das Artes Da Cena**. 2009. 353 fls. Volume 1. Tese (Doutorado em Artes) Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

Juana Miranda (PRODAN/UFBA)

E-mail: juanarondonmiranda@gmail.com

Graduada em Comunicação Social, com especialização em Gestão de Políticas Públicas Culturais/UNB e em Direção Teatral/FADM, Mestranda em Dança pelo PRODAN/UFBA. É responsável pela Roda Gigante Marketing Cultural desde 2011, coordena o Núcleo de Pesquisa da Cena desde 2017 e em 2020 lançou o livro **O OLHAR NA DANÇA**.

Orientadora: Mirella Misi (PRODAN/UFBA)

E-mail: mirellamisi@gmail.com

Professora Adjunta e atual coordenadora do Laboratório de Pesquisas Avançadas do Corpo (LaPAC) da Escola de Dança da UFBA. É professora permanente dos Programas de Pós Graduação em Dança- PPGDança e PRODAN. É co-lider do

Elétrico: Grupo de Pesquisa em Ciberdança. <http://lattes.cnpq.br/6001559184049370>.

1460

Saúde mental e o contexto hospitalar: atravessamentos do trabalho em dança em uma unidade de internação psiquiátrica de Porto Alegre

Laura Bernardes da Silva (UFRGS)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Contextualizando

Neste trabalho, debruço-me a relatar minha experiência em um estágio não-obrigatório do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando nas Unidades de Internação Psiquiátrica adulta e adolescente do Hospital Nossa Senhora da Conceição, na Zona Norte de Porto Alegre. Minha atuação neste estágio teve início em outubro de 2020, sob a supervisão de Lélío Santos da Silva.

A Unidade de Internação Psiquiátrica adulta consiste em 14 leitos mistos (masculinos e femininos) e recebe pessoas com 18 anos ou mais, com os mais diversos tipos de transtorno mental. Já a Unidade adolescente tem 8 leitos femininos e recebe pessoas de 12 a 18 anos incompletos, com foco maior em casos de ideação e tentativa de suicídio. O tempo de permanência na internação varia de acordo com as demandas de cada pessoa, mas estima-se uma média de 28 dias.

Neste contexto, o trabalho em dança se insere em oficinas de 45 a 60 minutos, que acontecem oito vezes por semana: quatro na internação adulta e quatro na internação adolescente. Por conta da dinâmica hospitalar de pessoas sendo internadas e outras recebendo alta, semanalmente, o grupo de alunos está sempre em constante mudança. Assim, as oficinas normalmente são independentes entre si, e não pensadas de forma continuada.

Os encontros abordam diversas propostas, levando em consideração as especificidades do contexto, como a grande diversidade dos participantes (aspectos sócio-culturais, econômicos, etários, etc) e o fato de se estar lidando com pessoas em grave sofrimento psíquico, com histórias distintas em relação aos seus transtornos e doenças. São realizados jogos de improvisação, experimentação de movimentos e integração entre os participantes, atividades de percepção corporal

1461

através de abordagens somáticas, atividades de criação em dança e processos de aprendizagem de sequências coreográficas.

2. Subvertendo

Levando em consideração o contexto acima relatado, é importante ressaltarmos que a inserção do trabalho em dança em tal realidade só é possível a partir da Reforma Psiquiátrica brasileira, aprovada em 2001, que não apenas propôs mudanças estruturais e legais no sistema de serviço assistencial em saúde mental do país, como também “buscou construir um outro lugar social para a loucura, transformando radicalmente a vida das pessoas com sofrimento psíquico” (AGUIAR, 2020, p. 180). Ainda assim, o espaço hospitalar é carregado de lógicas há muito tempo enraizadas, do olhar muitas vezes cheio de estigmas e preconceitos para com a pessoa com transtorno mental, da relação de poder estabelecida entre os profissionais e os usuários do serviço, de regras e rotinas pouco flexíveis, e de um certo apagamento da identidade do sujeito, reduzindo-o apenas ao seu sofrimento psíquico.

A prática de dança, portanto, tem o potencial de subverter tal realidade, mesmo que através de detalhes sutis. Ações aparentemente simples, como arrastar mesas e cadeiras do refeitório, transformando o espaço físico, e ter a permissão de colocar os pés no chão, já começam a estabelecer um outro tipo de vínculo e de possibilidade de relação com o espaço simbólico da internação psiquiátrica, assim como com as outras pessoas que compartilham deste lugar, e consigo mesmo. Constrói-se assim, coletivamente, um outro espaço-tempo, quase que suspendendo a realidade rígida e endurecida, abrindo uma pequena fresta de possível para além do sofrimento.

Segundo Reis e Ferracini, “é necessário pontuar uma certa especificidade da experiência da loucura [...]: a experiência da desconstrução de um corpo” (2016, p. 135). Para além de possibilitar a construção deste espaço-tempo distinto às durezas hospitalares, a dança traz a vivência do corpo como central para a reaproximação do sujeito de si mesmo, de suas capacidades de fazer, sentir, perceber e relacionar. Aqui, também nas sutilezas, inaugura-se o acontecimento. Promove-se o olhar, as micropercepções, a respiração, o gesto, a transferência de peso, as conexões ósseas, o volume, a cinesfera, o toque, o colocar-se para jogo, o

saber perceber e falar de si. Acontecimento porque, como a dança em sua essência, é efêmero. O movimento constrói-se e desconstrói-se, toma forma e evapora, é impulso transformado em matéria que, num piscar de olhos, vira memória. E assim, paradoxalmente, a efemeridade do acontecimento em dança segue reverberando na constante reconstrução do corpo e de si.

3. Concluindo

Compreendendo o duro contexto da internação hospitalar, a história manicomial carregada de preconceitos e opressões em nosso país, e o processo de adoecimento psíquico que leva ao afastamento de si e à fragmentação do corpo, podemos dizer que, ao potencializar a criação de outras sensibilidades e desencadear processos de produção de subjetividades abertas à reconstrução de si (REIS; FERRACINI, 2016, p. 130), a prática da dança estimula pessoas em sofrimento psíquico a serem protagonistas de sua própria trajetória terapêutica, reivindicando para si o direito de ser um corpo ativo, disponível, interessado, investigativo, pulsante, enfim: um corpo que dança.

Assim, a pesquisa desenvolvida em meu estágio é mobilizada pelo desejo de possibilitar, através da dança, vivências coletivas sensíveis aos processos de subjetivação de pessoas em grave sofrimento psíquico, dentro do engessado contexto médico-centrado, com o objetivo não apenas de promover saúde e a aproximação dos sujeitos à experiência sensível, mas também de assegurar e conscientizar sobre a relevância do trabalho em dança neste espaço, ampliando os campos de atuação de profissionais da dança em nossa sociedade.

Referências

AGUIAR, L. J. P. **Por uma sociedade sem manicômios:** (im) possibilidades da Reforma Psiquiátrica no capitalismo brasileiro. 2020. 194f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Escola de Humanidades, PUC/RS, Porto Alegre, 2020.

FERRACINI, R.; REIS, B. M. Dança e Saúde Mental: ações de potência. **ARJ - Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 129-141, 2016.

Laura Bernardes da Silva (UFRGS)

E-mail: contato.laurabe@gmail.com

Licencianda em Dança pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Lélio Santos da Silva

E-mail: leliodasilva@gmail.com

Licenciado em Dança pela Universidade Luterana do Brasil/RS

Supervisor do Estágio em Dança na Unidade de Internação Psiquiátrica do Hospital

Nossa Senhora da Conceição (Porto Alegre/RS)

Três momentos, Iemanjá

Leandro de Matos Santos (UFS)
Clécia Maria Aquino de Queiroz (UFS)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

Palavras-chave: DANÇA. MITOPOÉTICAS. ORIXÁS. IEMANJÁ. METODOLOGIAS AFROCENTRADAS.

Uma experiência a partir de palestras com sacerdotes/sacerdotisas de candomblés

Este trabalho, fruto da ação de extensão Mitopoéticas dos Orixás e Inquices, proposta pelo grupo de pesquisa Encruzilhada: Corpo, Movimento, Poesis e Ancestralidade, do Departamento de Dança da Universidade Federal de Sergipe, tem como propósito relatar minha experiência no projeto, que resultou na criação, atuação e produção de três vídeos artísticos, aos quais chamarei aqui de experimentos cênicos. Esta ação, coordenada pela Profa. Dra. Clécia Queiroz e pelo Prof. Doutor Daniel Moura, envolveu um ciclo de dez palestras com sacerdotes de candomblés de Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo, nas quais foram abordados diversos aspectos simbólicos de suas religiões, desde a cosmovisão dos povos que lhes deram matriz, às características e narrativas poéticas de suas divindades.

Tomando essas palestras como base, assim como os trabalhos de PRANDI (2001), VALLADO (2011) e CABRERA (2002), realizei um vídeodança dividido em três momentos, todos com base na Orixá Iemanjá. Identificada no Brasil como rainha do mar e grande mãe, ela apresenta diversos caminhos que nos revelam características diversas, tais como: feminilidade; força; fertilidade; proteção e generosidade. Está associada também com maternidade, nutrição; respeito, amor, compaixão, fluidez. Iemanjá representa a própria água, o mar.

Todo o trabalho audiovisual, que pode ser conferido no canal do *Youtube* do Grupo Encruzilhada, através do link <https://youtu.be/wsIPdZGHuRw> foi registrado com meu celular e utilizei elementos cênicos como conchas, pedras, bacias, água e

1465

músicas relacionadas com lemanjá. A feitura dos vídeos foi fruto de muitas discussões em grupo e chegamos a um resultado que acreditamos ser o reflexo da força e, ao mesmo tempo, da suavidade da Orixá, e que se constitui como trabalhos que podem contribuir para a difusão de conhecimentos ancestrais através da Dança contemporânea.

Os Três Momentos-lemanjá

O estímulo inicial para a realização de vídeo de dança ocorreu por estarmos vivendo os primeiros meses de pandemia e os trabalhos presenciais não serem possíveis. A partir das discussões geradas pelos sacerdotes/sacerdotisas nas palestras mencionadas na sessão anterior, realizei o meu primeiro experimento, que aconteceu como a água do mar, ora calma, ora agitada, ora cintilante, ora obscura.

No segundo momento, busquei experimentar e traduzir no corpo características creditadas à lemanjá e ao tentar fazer isso, fui instigado pelo “mar” a associar essa pesquisa com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o que me fez sair completamente da zona de conforto de quem é ouvinte, para tentar, me aproximar de sensações e percepções de mundo de pessoas surdas.

Neste trabalho que denominei de “Três Momentos, lemanjá”, vi-me refletindo sobre como percebo uma maternidade presente e pulsante na linguagem de sinais. O corpo de quem se comunica em LIBRAS faz uma dança. É um corpo que tem uma comunicação, mais precisamente da parte superior, acima do quadril, mas que se comunica nos detalhes, como, por exemplo, as sobancelhas. E para mim, essa maternidade está presente nesses detalhes. Portanto, ao tentar traduzi-la no corpo, percebi que ela podia se expressar no olhar, no trazer das mãos próximas ao plexo ou ao peito e na forma, firmeza e precisão do movimento.

Selecionei algumas palavras relacionadas com lemanjá: mãe, rainha, mar, proteção, e o próprio nome lemanjá e decidi trazê-las para o meu estudo criativo em dança. Trouxe a água, não a água imaginária, e sim a “física”, e comecei a me movimentar. Inicialmente me posicionei sentado, trabalhando com a parte superior do corpo. e fui traduzindo essas palavras em movimento. Foi preciso estar atento a cada letra/signo, para me comunicar com transparência. E não à toa, num momento de distração, esqueci a letra “n” do nome lemanjá. E dessa distração percebi que as pessoas surdas acessam com mais assertividade outros sentidos do

corpo. E esse acesso é natural, pois está no corpo. É o corpo que se utiliza da “improvisação” para preencher algo (audição) e se expressar.

E no terceiro e último momento, como um ponto final do trabalho, decidi que não mais trabalharia com LIBRAS, por não estar suficientemente preparado. Então, busquei ser mais objetivo no que caracteriza o mar, optando por utilizar conchas, água, chapéu que remete aos pescadores, roupas brancas e azuis, enfim, pensei na literalidade do trabalho cênico.

Ao apresentar o esboço do que havia elaborado aos demais integrantes do Encruzilhada, surgiram falas como: “está muito literal”, “o vídeo poderia ser mais curto”, “está prosa e não poesia”, etc. Precisei, então, ativar meu lado de criticidade do trabalho, e entendi que assim como as narrativas corporais ritualísticas” das danças dos Orixás no candomblé, a linearidade não é necessária e existe um lugar pleno para o simbólico, o onírico.

Finalmente, para revelar o máximo de mim em relação à Orixá, passei a organizar as ideias para a edição da obra. Construir um trabalho audiovisual de dança requer associar essas duas linguagens. É necessário considerar os planos, o tempo, ordem de projeção e edição, o enquadramento, o eixo da ação, as sequências etc. E tudo isso atrelado à construção da pesquisa em dança. E a organização dessas ideias faz total diferença no resultado; é o que permite levar o(a) espectador(a) para leituras diferentes das que possivelmente faria(m) em uma apresentação presencial.

Após ter já passado por duas experimentações, encontrava-me mais maduro também quanto à produção de vídeo. E creio que o produto final consegue traduzir a força, mas também a suavidade da Orixá, numa atmosfera marítima e maternal. E credito esse resultado também ao suporte e apoio dos integrantes do grupo, o que me remete a lemanjá: proteção, cuidado, afeto, parceria. Espero que o trabalho possa trazer, aos que o assistirem, identificação e alimento à nossa ancestralidade africana.

Referências

CABRERA, L. **lemanjá & Oxum**: Iniciações, lalorixás e Olorixás. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

PRANDI, R. **Mitologia dos orixás**. São Paulo, Companhia das Letras, 200.

TRÊS MOMENTOS, IEMANJÁ. Leandro de Matos Santos. Direção de Clécia Queiroz e Leandro Matos. 1 vídeo (9 min e 16 seg), [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wsIPdZGHuRw>. Acesso em: 02 fev. 2022.

VALADO, A. **Iemanjá: a grande mãe africana do Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

Leandro de Matos Santos (UFS)

E-mail: leandromatos.arte@gmail.com

Bailarino profissional formado pela Escola de Dança da FUNCEB. Graduando em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor de danças. Pesquisador das danças negras e das manifestações populares. Formando na técnica de Dança Moderna Isadora Duncan pela Escola Contemporânea de Dança e Isadora Duncan Dance Foundation.

Clécia Maria Aquino de Queiroz (UFS)

E-mail: cleciaqueiroz@academico.ufs.br

Doutora em Difusão do Conhecimento (UFBA), Mestre em Artes (Howard University - EUA) e Graduação em Dança pela UFBA. Foi Professora Substituta dos Cursos de Dança e Teatro da UFBA, Coordenadora do Curso Preparatório da Escola de Dança da FUNCEB. É Professora da Universidade Federal de Sergipe - Departamento de Dança, Campus Laranjeiras e do Mestrado Profissional em Dança (PRODAN –UFBA).

1468

O corpo no olho do furacão: a dança como um espaço ameno das turbulências

Marcos Frederico Miranda Klein (UFRJ)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Dança-sensorial

O corpo é relacional e está além do visível. Nesse sentido, percebo que ao dançar criam-se possibilidades de ser oriundas de diversos graus energéticos. O encontro, a sintonia e a orquestração dos elementos do universo. A pesquisa explora métodos improvisacionais não codificados propondo laboratórios experimentais das possibilidades do movimento, sendo definidos como “uma abordagem indireta, na qual são exploradas as possibilidades do corpo” (MEYER; EARP, 2019, p. 267).

Dentro deste contexto, se trata de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória baseada na própria prática performativa onde a arte “é em si mesma um método de pesquisa, o eixo principal e organizador” (CANDY, 2006, p. 1, apud. FERNANDES, 2013). A autora propõe que este tipo de pesquisa deriva “do fazer, dos sentidos, da experiência e da intuição” (FERNANDES, 2013).

Escrita automática do processo:

Eu sou um corpo repleto de sentidos, percepção e sentimento. Mergulho profundamente, caminho constantemente sem sequer me mover um centímetro. Eu sou um corpo repleto de sentidos, percepção e sentimento (KLEIN, 2022).

Responsividade. Considera-se responsivo quando há um ajuste e responde de acordo com o seu contexto. Trazendo para o corpo, proponho o corpo como uma tecnologia de interface responsiva. Num espaço, Há a luz, o silêncio, o som. Ainda poderia falar sobre as texturas. E, além disso, a temperatura, a pressão. Ainda, poderia ser um espaço vazio, haveriam também seus estímulos específicos.

A cada estímulo, o corpo se adapta e se torna outro.



Fig. 1. Interação corpo e natureza. Fonte: do autor.

Para todos verem: no meio de uma floresta escura, um feixe de luz entra em cena. Um bailarino agachado e nu contraindo os braços, pernas e mãos.

2. O movimento e o processo

A interpretação e a expressão são espontâneas e efêmeras. O corpo ele finda abrindo espaço para um novo estado e a respiração é a chave que determina nossa presença.

Escrita automática do processo:

Nos ensinaram errado todo esse tempo. Nos ensinaram a esquecer, ignorar, calar, distrair, deixar de lado e não se importar. Quem sou eu? Eu aprendi a mergulhar em mim mesmo, lembrar de mim, me escutar, falar, me concentrar, me colocar no centro e me importar com quem eu sou. Quem eu sou? Sou você em outra realidade (KLEIN, 2022).

Dessa forma, é preciso que se tenha uma atenção ampliada: uma certa concentração no presente e uma abstração. Disponibilidade para perceber as sutilezas que rodeiam o corpo sem ser afetado por ideias já concebidas. A prática finaliza após uma escrita automática poética das impressões da experiência em diário de campo ex post facto por meio de “narrativas, declarações, fotos, desenhos, documentos, diários pessoais [...]” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Ainda delimita que:

[...] se anotam todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários (FALKEMBACH apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009)



Fig. 2. Escuta de si em um trecho do trabalho. Fonte: do autor.

Para todos verem: fundo claro, torso sem camisa, de olhos fechados e respirando.

3. O início e o fim

O contexto partiu de problemas de saúde em que as minhas percepções sensoriais foram temporariamente reduzidas. A dança foi crucial, ainda no período pandêmico, pois “é o meio que permite a penetração na origem de todas as coisas [...] cujo objetivo máximo é a autorrealização” (GARCIA apud. MEYER, EARP, 2019).

Essa busca incessante pelas sensações resultou na escuta de si e na integração corporal.



Fig. 3. Escuta de si em um trecho do trabalho. Fonte: do autor.

Para todos verem: fundo claro, torso sem camisa, de olhos fechados e respirando.

Eu acredito ter alcançado profundas reflexões sobre a minha corporeidade e ter aplicado o rigor de pesquisa acadêmica. Finalmente, eu gostaria de apontar um possível aprofundamento: a experiência sensorial de autoconhecimento por meio da dança e a respiração iconográfica para um grupo coletivo.

Escrita automática final do processo:

Estou só. Só com o universo. Intimidade na presença inteira. Esquecendo as turbulências. Esquecendo as turbulências, me desfazendo, me desapegando e percebendo que, na verdade, o universo que está em mim. O vórtice (KLEIN, 2022).

Marcos Frederico Miranda Klein (UFRJ)

E-mail: marcosklein@ufrj.br

Bacharel em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, pesquisa o movimento dentro de um contexto multidimensional numa perspectiva sensorial da dança. Possui formação técnica em dança, vasta experiência de composição e performance e faz parte do corpo discente de pós-graduação da universidade.

Experiência formativa do Pibid Dança: diálogo síncrono com o outro entre telas

Maria Josielma Maia da Silva (UEA)

Thaís de Souza Magalhães (UEA)

Daniela Maria de Lima Melo dos Santos (SEDUC)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Processo e Formação

O relato descreve uma oficina realizada no programa Pibid, pelo subprojeto Dança-UEA no período da pandemia, via *Meet*. Este relato se fundamenta em Rangel, Aquino e Costa (2017) e na BNCC (2018). No processo de formação estudamos textos na área de dança para identificar proposições e conteúdos, vocabulários para elaboração do plano de aula, estruturação do plano aula, conceitos sobre dança na escola, discussão sobre tecnologias para pensar as possíveis faces do ensino remoto. A estratégia utilizada foi o trabalho de elaboração de oficinas em coletivo. Algumas inquietações nos moveram no percurso do processo de elaboração da oficina de Dança pela tela. Que tom de voz seria adequado para explicar a atividade? De que maneira orientar ações do grupo nas atividades? Algumas tentativas se deram no percurso: entonação vocal e expressão acentuada do corpo, chamar pelo nome, propor desafios, valorizar a manifestação de cada participante e entender a espacialidade do corpo na tela. Alguns mecanismos utilizados funcionaram, outros tivemos que repensar. A experiência pedagógica teve grande importância para pensar outro modo de ser no ensaio da dança. Diante das intercorrências que vivemos na crise sanitária, passamos por situações-problema que nos levaram a pensar em estratégias de ensino pelo uso das tecnologias, outro *modus operandi* no fazer da dança que merece nossa atenção.

Este texto é voltado para o relato e para análise do ensino ofertado à distância no momento em que foi imposta a quarentena, devido a pandemia da COVID-19/2, que tornou real o fechamento das escolas, o declínio da educação no mundo todo e que gerou um impacto cognitivo, social e emocional em nossos alunos.

1475

Iniciamos os estudos do Programa de Iniciação a Docência (PIBID) orientado pela Profa. Dra. Meireane Carvalho (UEA) por meio de plataformas online, com apresentação do projeto por *live* no *Youtube*, promovida pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Recebemos o cronograma de atividades. Na primeira semana estudamos a BNCC (2018), seguido de um fichamento crítico do livro Referenciais Curriculares da Arte para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador, dando seguimento, após o entendimento de como ela se estrutura, desenvolvemos uma atividade de fixação, transcrevendo as sete competências de Artes, fomentando uma atividade para cada uma delas, mas aplicar na prática, somente uma. A Professora-supervisora Daniela Melo dividiu a equipe da E.E.T.I. Danilo Areosa, de Novo Airão-AM, composto por oito bolsistas e dividido em dois grupos, cada pibidiano apresentou individualmente, posteriormente formou-se uma atividade em grupo. Com dois encontros por semana, estudávamos os conteúdos do ensino médio da disciplina de Artes e seus componentes curriculares na BNCC, entregávamos relatórios sobre os conhecimentos adquiridos e produções de ideias que afloraram no decorrer do processo.

Nosso primeiro contato com os alunos foi bem planejado, como faríamos se não de modo presencial? Como seria passado segurança aos alunos? Como eles reagiriam? Eram inquietações que surgiam. A princípio fomos adicionados aos grupos de *Whatsapp* das turmas de 1º ano do ensino médio da EETI Danilo Areosa, para observações e produções de relatórios. Após alguns encontros com a professora-supervisora nos foi proposto apresentação pessoal, fizemos um folder digital com o foto e um áudio gravado citando nosso curso de Licenciatura em Dança e informações sobre nossas vivências em dança, a recepção foi satisfatória. A partir dessa preparação iniciamos os trabalhos práticos baseados nesse percurso teórico.

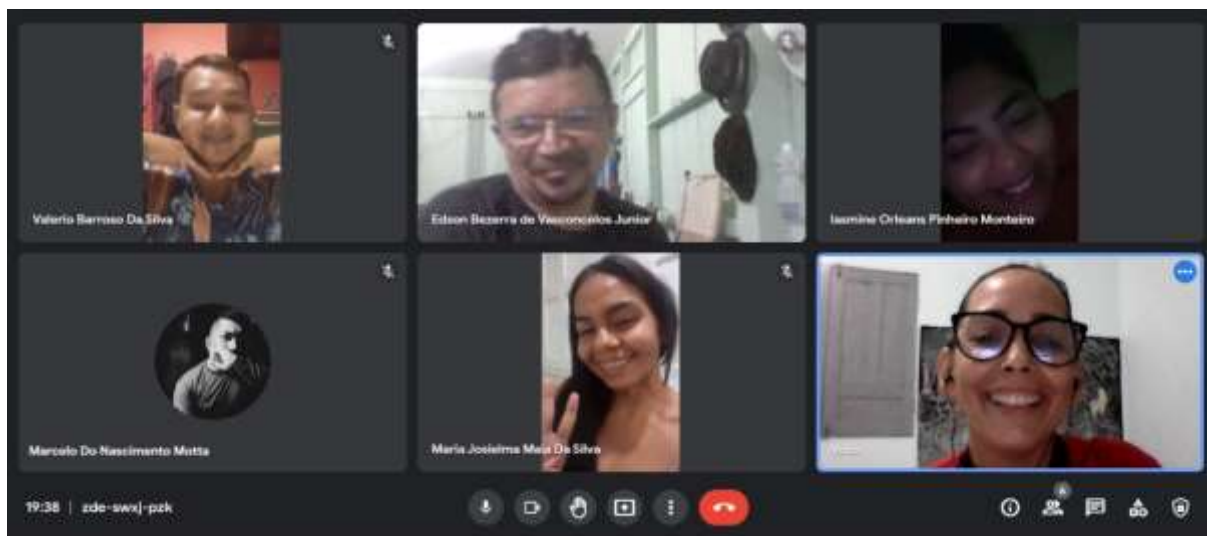


Fig. 1. Aula Preparatória. Fonte: Acervo Pessoal;

Para todos verem: Fotografia de um dos encontros de estudos realizados sob orientação da professora supervisora Daniela Melo, professora de Artes da E.E.T.I Danilo Areosa.

Experiência Pedagógica

A prática pedagógica se deu a partir da elaboração do plano de aula, que após organizado, definiu-se o tema: Expressão Corporal – O corpo, o ritmo e o movimento (EM13LGG202), com o objetivo geral de compreender a capacidade e o funcionamento do corpo para usá-lo com expressividade, inteligência, harmonia, responsabilidade e sensibilidade. Este trabalho teve por metodologia trabalhar jogos de percepção do som e do movimento, por meio da livre expressão do corpo, os recursos que utilizamos para aplicação da aula foram *Google Meet*; caixa de som; computador e/ou celular.

A aula com duração de 45 minutos foi dividida em três etapas: Preparação corporal – Profa. Maria Josielma (10min): – Alongamento inicial com música instrumental, onde os alunos seguiram os comandos, baseando-se nos movimentos do dia a dia, com intuito de aquecer e preparar o corpo. Vivência exploratória – Profa. Thais Magalhães (25min): Iniciou falando um pouco sobre a aula em si, o que seria trabalhado, o porquê e o para quê. Diante disto propôs aos alunos um experimento de movimentação do corpo com o som que se estavam ouvindo (resposta do corpo com a música), movendo a cabeça, o tronco, os braços, as articulações das pernas, joelhos e pés, por fim sentindo o chão no corpo, como parte de si; A partir de então a professora solicitou que o aluno escutasse a música

(seu ritmo, seu tempo) de acordo com aquilo que ele entendeu sobre a atividade. Os movimentos iniciaram a partir da cabeça, seguindo a música, movimentos livres e intencionais do aluno, na mesma sintonia movimentaram os membros superiores, seguido do tronco e membros inferiores, em seguida a professora solicitou que os alunos sentissem o chão. Unimos os principais movimentos realizados, explorando-os juntos, alternando entre rápidos e lentos, de acordo com a música que estava guiando a atividade. Buscamos esta união para tentar compreender sobre expressão corporal inteligente e funcional, ou seja, aprender que nosso corpo responde à música e que podemos nos expressar com os nossos movimentos. Relaxamento/roda de conversa – Prof. Junior / Maiko (10min): – O relaxamento se deu com o controle da respiração, sob uma música instrumental ao fundo, foram realizados movimentos de intenção baixa, ritmados com a música, demonstrado pelo professor e reproduzidos pelos alunos.

Na aplicação da aula prática via *google meet* tivemos a presença de três alunas convidadas do ensino fundamental II de uma escola pública de Manaus e a supervisão das professoras e dos demais pibidianos. Citaremos algumas dificuldades que percebemos: internet lenta, comunicação direta com o aluno, inquietações do aluno, espaço utilizado para realização da prática. Tínhamos que perceber as emoções do aluno naquele momento e o que obtinham de aprendizagem. Por ser uma experiência pedagógica que na pandemia foi importante, percebemos vantagens, no que tange a desenvolver habilidades para trabalhar com a tecnologia, dando continuidade ao ensino.

Compreendemos que essa ferramenta foi essencial nesse período de calamidade, mas não descartamos a importância da aula presencial, principalmente quando tratamos de uma disciplina corpórea como a dança que necessita de análise visual.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

RANGEL, B.; AQUINO, R.; COSTA, S. (orgs.) **Referenciais curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação**. Prefeitura Municipal de Salvador; Universidade Federal da Bahia. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2017.

1478

Maria Josielma Maia da Silva (UEA)

E-mail: mjmnds.dan19@uea.edu.br

Cursando 8º período do curso de Licenciatura em Dança.

Bolsista PIBID 2020-2022.

Thais de Souza Magalhães (UEA)

E-mail: tds.dan18@uea.edu.br

Cursando 8º período do curso de Licenciatura em Dança.

Bolsista PIBID 2020-2022.

Daniela Maria de Lima Melo dos Santos (Seduc-AM)

E-mail: daniela.santos@seducam.pro.br

Professora de Artes e Projeto de Vida na Escola de Tempo Integral Danilo de Mattos

Areosa em Novo Airão/AM, formada em Dança pela Universidade do Estado do

Amazonas (UEA), formada em Pedagogia pela Faculdade IBRA de Brasília

(FABRAS), pós graduada em Artes visuais pela Faculdade IDEAL e Faculdade

Instituto Brasil de Ensino-IBRA (FAMEV)

Jazz: histórias que se fazem pesquisa

Maria Victoria Fontes Vieira (PRODAN - UFBA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

A experiência de agregar jogos de improvisação a partir da musicalidade, palavras e isolamento das articulações corporais transformou a potência do *Jazz* no meu fazer profissional com histórias que se tornam pesquisa e novas perspectivas. O ensino de *Jazz* que conheço, ofertado majoritariamente em academias de dança, aproxima-se da técnica clássica e da dança moderna, bem como a cópia e repetição de movimentos como única via de aprendizagem. Nos últimos cinco anos, meu contexto profissional tem sido, em sua maioria, espaços não formais de ensino em Dança, sendo eles academias e estúdios de dança, trabalhando e desenvolvendo a linguagem do *Jazz Dance* em sala de aula, com adolescentes entre 13 e 18 anos, as quais são meninas em sua maioria ocupando um lugar social de classe média e vivenciando a rede particular de ensino. Meus sonhos e desejos, quando se trata da minha presença em sala de aula, sempre se fizeram nas trocas que podem acontecer ali dentro; perceber o quanto é possível aprender com o outro e a potência do processo de autoconhecimento no coletivo, é o que mais me move como educadora no ensino da dança. Este sonho se faz desejo de estar neste lugar de pesquisadora no mestrado profissional, a fim de pensar a linguagem do *Jazz Dance* a partir de novas perspectivas. Fazendo dessa dança, portanto, o meu objeto de pesquisa, posso agregar novas práticas, as quais possibilitem traduzir e conectar a expressão física e a interpretação do movimento da dança aos ritmos e acentos intrincados e cruzados dentro da musicalidade. Explorar os movimentos do corpo, utilizando diferentes regiões ao mesmo tempo, resgatando as origens das danças que compõem o *continuum* das danças sociais estadunidenses, transformam a experimentação e investigação em potência de criatividade, aprendizado e invenção nos contextos em que estou enquanto professora. O encontro com a historicidade do *Jazz Dance* me trouxe questionamentos ao ensino que me foi apresentado ao longo da minha formação em cursos livres de dança no Brasil e Estados Unidos, e quais práticas me movem como professora nas academias em que atuo em Salvador. Esse encontro se fez presente a partir da leitura do livro “*Jazz Dance: The Story of*

1480

American Vernacular Dance” de Marshall e Jeans Stearns, no Clube do Livro mediado pelo pesquisador Henrique Bianchini em 2021, realizado de forma remota. Historicamente, o Jazz é uma dança que, através da polirritmia, o policentrismo e a improvisação, tem movimento e musicalidade como uma extensão e um reflexo criativo do cotidiano, explorando a potencialidade individual do próprio mover. Partindo das conversas e discussões vivenciadas nos encontros do clube do livro, propus uma prática nas minhas aulas de *Jazz* e *Jazz Contemporâneo*, com experimentações a partir de palavras que dialogam com a história e estética do *Jazz*, tais como “tronco”, “música”, “pés”, “quadril” e “memória”. As alunas usaram uma destas palavras como guia para a investigação, e ao final deste primeiro momento elas agregaram outra palavra que surgiu durante a primeira experimentação, tais como “raízes”, “leveza”, “dança”, “malemolência” e “saudade”. Partimos então para um segundo momento com duas palavras, e foi interessante perceber as alunas se conectarem ainda mais com a proposta da primeira palavra como se, através da relação com a palavra escolhida por elas, aquilo que estava sendo investigado se aproximasse ainda mais dos sentimentos e desejos de cada corpo. Em seguida foi proposta a construção de uma ponte entre as palavras, a fim de criar um trajeto que conectasse ambas as experimentações. No fim da aula fizemos um compartilhamento das experimentações e cada aluna presenteou a colega com uma nova palavra que contribuiu e enfatizou o processo delas durante a aula; após este momento final, construímos um mural com as cartas de palavras que foram feitas e utilizadas durante a aula. Estes atravessamentos motivam a perceber que essas particularidades são um caminho de explorar a unicidade do mover que, em sua coletividade, se faz potente, agregando assim a improvisação como um dispositivo para que o *continuum* do *Jazz* e a experimentação sejam potência de aprendizado e invenção, no caminho de buscar a dança que pulsa em cada um. Os jogos coreográficos e de experimentação têm se tornado práticas que passaram a fazer muito sentido na minha professoralidade, pois possibilitam vivenciar a espontaneidade e exploração da excentricidade do artista na própria movimentação, para que nos momentos onde seja proposta uma movimentação coreografada, a aula não aconteça pela cópia e repetição, como se fosse um tutorial de dança, mas que a sequência seja mais uma ferramenta para a aluna se perceber enquanto corpo que comunica, sente e dança sua própria história e as coisas a atravessam. 1481

Propor sequências e coreografias não necessariamente precisa ser uma prática de

cópia e repetição; pode ser, assim como palavras, imagens e sons, ferramentas de investigação para o corpo dançante. Mas como qualquer dispositivo, a coreografia é atravessada por uniformização, igualdade, técnica e um ideal de virtuosismo; no entanto, existe sincronia na diferença e diferentes potencialidades e personalidades podem enriquecer ainda mais uma sequência de movimentos quando o objetivo não é copiar o professor, mas sim ter esta movimentação como um dispositivo de investigação e atravessamento para protagonizar sua própria essência. O reconhecimento da vastidão dessas histórias de vida e memórias me trouxe a pesquisa e o refletir sobre a minha prática, como um desejo, me instigando a perceber o quanto estas tensões, improvisos e encontros, podem enriquecer e potencializar ainda mais o meu fazer no ensino da dança.

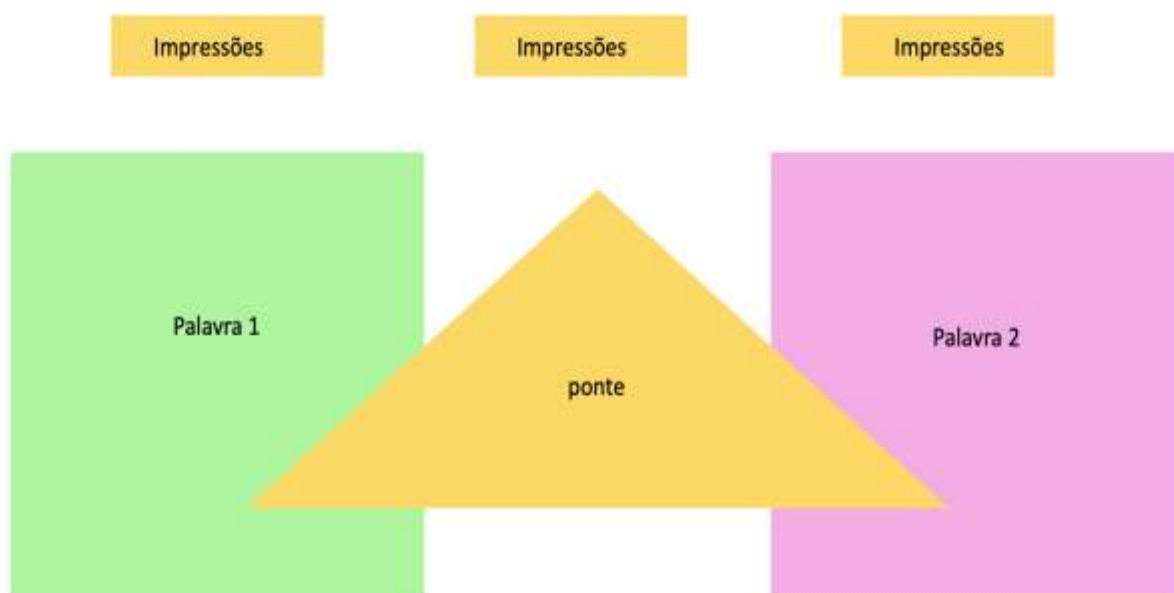


Fig. 1 Esquema de Cartas. Fonte: Maria Victoria Vieira, 2022.

Para todos verem: Esquema de cartas contendo duas cartas quadradas, sendo uma delas verde à esquerda, e outra rosa à direita, conectadas por um triângulo laranja, e com três pequenos retângulos laranjas acima.



Fig. 2 Registro Prática. Fonte: Maria Victoria Vieira, 2022.

Para todos verem: Chão de linóleo preto com cinco esquemas de cartas espalhados contendo duas cartas quadradas, sendo uma delas laranja à esquerda, e outra rosa à direita, conectadas por um triângulo amarelo, e com quatro pequenos retângulos laranjas acima e ao lado das descritas anteriormente.

Referência:

STEARNS, M. W.; STEARNS, J. **Jazz Dance: The Story of American Vernacular Dance**. New York: Capo Press, 1994.

Maria Victoria Fontes Vieira (PRODAN - UFBA)

E-mail: maria.fontes@ufba.br

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança (PRODAN) na Universidade Federal da Bahia. Atua como bailarina, intérprete, mediadora e coreógrafa na cidade de Salvador. Professora no Studio A de dança desde 2018 e no Ballet Polyana Nascimento desde 2016 com aulas de jazz dance, ballet clássico e dança contemporânea.

Orientação: Suki VB Guimarães (Maria Sofia) (ESCOLA DE DANÇA - UFBA)

E-mail: sukiguima@gmail.com

Professora Adjunta da Escola de Dança da UFBA. Com experiência de anos no magistério e na gestão em Dança, atualmente pesquisa Dança e Memória em processos artístico-criativos. Coordena o Memorial de Dança da UFBA, onde desenvolve o acervo digital da Escola de Dança da UFBA, trazendo vestígios da trajetória institucional nos eixos Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão.

1483

Ensino da dança como território de partilha e acolhimento do sujeito

Marina Orlandi Goulart (UFRGS)
Deborah Xavier de Abreu (UFRGS)
Juliano Camargo Félix (UFRGS)
Maria Luisa Oliveira da Cunha (UFRGS)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. Primeiros passos: Contexto da atuação docente

Este relato de experiência tem por objetivo narrar a atuação dos sete meses de aulas síncronas virtuais do Núcleo 1 Artes do PIBID-UFRGS 2020-2022¹, em uma escola pública de Porto Alegre/RS, com estudantes do 6º e 7º ano, apresentando as estratégias para o ensino da Dança nas disciplinas de Artes, bem como testemunhar a potência formadora do programa, e sua relevância como promotor de troca de saberes docentes que, segundo Tardif (2010), inicia o ato do moldar nossa formação profissional.

Por essa edição ter se desenvolvido durante a pandemia de COVID19, é notável que o principal desafio que se apresentou para um trabalho de ensino da dança foi o distanciamento social e a desigualdade de acesso à internet de maior parte dos estudantes. Sendo assim, fez-se necessário pensar estratégias variadas para contornar este contexto, ainda que não fosse possível garantir um ensino e aprendizagem homogêneos.

Além dos desafios pedagógicos é preciso assumir a angústia que atravessou a todos os envolvidos em sala de aula. Trata-se de um contexto sem precedentes. O que estava em jogo não era apenas dar conta das matrizes curriculares, mas da aplicabilidade do ensino e aprendizagem, quando a preocupação mundial girava em torno da sobrevivência.

Portanto, foi prioridade que a disciplina de Artes, pudesse ser um breve

¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, através da Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009).

espaço de integração, de promoção de conhecimentos, e que auxiliassem o estudante na leitura de si e do mundo, estimulando sua curiosidade; desenvolvendo o senso crítico; valorizando e incorporando o repertório cultural dos estudantes.

2. Dançando com os afetos: a gestão sensível nas aulas de dança *online*

A ação de ensino pautada no campo da Dança buscou sublinhar experiências que são relevantes para os próprios *pibidianos*, quando em suas práticas em dança, surgindo então quatro grandes tópicos: um espaço de relação com um grupo e/ou consigo; um espaço de celebração, festividade, ou seja, de encontro com a ludicidade; dispositivo de percepção de si, das formas de se relacionar com seu próprio corpo, suas emoções e sensações; e um dispositivo de expansão de si, de perceber-se em relação com a novidade.

Mas antes de ingressar nas matrizes curriculares, foi importante conhecer o estudante e seu contexto, pois não se dança sem que os sujeitos percebam uns aos outros, então a pergunta-motor deste trabalho foi: “Como a gente ‘ciranda’? Como vamos dar as mãos para o outro, olhar o outro e nos movimentarmos como algo uno e circular (neste contexto de distanciamento)?”

Para tanto, dentre as atividades realizadas para conhecer estes estudantes, destaca-se a realização de um autorretrato com materiais alternativos. Esta atividade refletiu a diversidade de recursos, bem como sua diversidade de gênero e raça das turmas. Em meio a materiais como macarrão, lápis de cor, hidrocor vencida, maquiagem, fotografia, folhas de caderno, borras de café e cúrcuma, percebemos seus empenhos (ou não) em se representar e se apresentar para esses novos professores.

O fato de serem crianças com acesso à internet, refletiu no perfil dos estudantes. Nesta etapa, foi possível conhecer um pouco esses sujeitos, seus afetos e como se representavam. São crianças imersas na cultura de rede, e lhes interessam o entretenimento desta fonte como: *memes*, *trends* do TikTok, séries, jogos, etc.

A partir deste momento, adota-se uma estratégia de ensino que acolhesse o referencial que estes estudantes compartilhavam (FREIRE, 1996) e reconhecendo o apreço por materiais estimulantes visualmente, por uma aula em tom de contação de história, atividades interativas sem cunho avaliativo, que foram

retribuídos com engajamento no conteúdo.

Outro exemplo foi a atividade sobre Festa Junina, cujo objetivo da aula era poder refletir e apreciar os diferentes fazeres de uma mesma festividade em diferentes localidades do país. No entanto, antes de partir para uma abordagem expositiva, foi proposto que os estudantes trouxessem lembranças sobre esta festa que acontece anualmente na escola.

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado (FREIRE, 1996, p. 19).

Neste momento, não só foi coletado elementos de uma Festa Junina “tipicamente” gaúcha, mas lembranças afetuosas do encontro escolar, das brincadeiras, dos colegas, do espaço escolar, dos quais eles estavam privados de vivenciar, e que a partir daí, foi possível explorar seus símbolos, sua história, e cumprir com o conteúdo programático.

3. Sobre legados: “Sôra, pode deixar a sala aberta pra gente fazer um recreio?”

A frase foi enunciada por uma aluna ao final de uma aula interativa que combinava dança e elementos visuais, uma aula rica em participação. Falas como esta sinalizavam que sim, o trabalho estava se configurando um potente espaço de partilha.

É fundamental frisar, que foi um trabalho com poucos estudantes em aula e de muitas frustrações. Mas o que sustentou o quórum foi a promessa de um (re)encontro, que, infelizmente, não aconteceu. Só que foi nessa promessa, que a sala de aula se tornou um espaço para compartilhar honestas expectativas, ideias e de reinvenção a cada semana ensinando Dança da perspectiva do sensível e de suas potências.

Referências

BRASIL. Decreto 6755 de 27 de janeiro de 2009. **Institui o PIBID (...)** e dá outras providências. Brasília: MEC, 2009.

1486

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessário á prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 11^o edição. Petrópolis: Vozes, 2010

Marina Orlandi Goulart (UFRGS)
E-mail: marinaorlandig@gmail.com
Graduanda em Dança UFRGS

Deborah Xavier de Abreu (UFRGS)
E-mail: dede.abreu@yahoo.com.br
Graduanda em Dança UFRGS

Juliano Camargo Félix (UFRGS)
E-mail: juliano.flx@gmail.com
Graduando em Teatro UFRGS

Maria Luisa Oliveira da Cunha (UFRGS)
E-mail: maluoliveira@terra.com.br
Professora Curso de Licenciatura em Dança UFRGS

1487

A arte circense na Residência Universitária da UFBA-R1

Marthinha Böker-Tôrres (UFBA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Pétalas ao Vento na Residência Universitária da UFBA-R1

O presente relato apresenta a experiência dos participantes da *Companhia de Circo Pétalas ao Vento*, com o ensino de princípios e fundamentos das práticas circenses, na Residência Universitária da UFBA-R1, desde 2013.

Os participantes da companhia se organizaram enquanto grupo, em 2012, a partir da ocupação de praças e parques públicos, com o objetivo de difundir o circo, como um ato de resistência. Em 2013 o grupo passou a ocupar a Residência Universitária da UFBA-R1, oferecendo oficinas gratuitas para estudantes residentes da mesma. Gestadas pela Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil – Proae/UFBA, as residências abrigam estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. As residências são distribuídas em 4 complexos e os residentes de todas as casas podiam participar das aulas.

Além das aulas de técnicas circenses, o grupo também passou a produzir espetáculos e mostras, como um processo de criação horizontal, junto aos estudantes, participantes das aulas, nos quais as narrativas construídas são produzidas coletivamente, sempre voltadas à crítica social.

A partir do reconhecimento da necessidade de um comportamento coletivo, propomos metodologias como: a acrobacia coletiva em solo, a formação de pirâmides, bem como o conceito de alongamento em dupla e a acrobacia aérea, pesquisando fundamentos de Portagem¹.

¹ Trabalho em dupla ou em grupo, em que uma ou mais pessoas carregam outra pessoa. Etimologicamente, a palavra portar deriva do latim “*portare*” e significa levar, transportar, conduzir, carregar algo consigo. Nesta relação, quem sustenta o peso, carregando o outro, é chamado de portô, e quem é carregado é chamado de volante, flyer ou voador. Além dessas duas figuras, a relação é triangulada pelo Anjo, o qual auxilia, protege e cuida dos demais.



Fig. 1. Teia Acrobática. Fonte: Ensaios do grupo.

Para todos verem: Fotografia de duas mulheres penduradas sobre tecidos, presos pelo teto, que se cruzam no ar, formando uma rede, sustentados por algumas pessoas, que seguram as pontas.

Para o exercício de práticas coletivas na acrobacia aérea, realizamos investigações corporais sobre tecidos pendurados no teto, que vão sendo cruzados no ar, formando uma “Teia”, sustentada por muitas pessoas, que se responsabilizam pela segurança dos tecidos e dos participantes que vivenciam a experiência de improvisar sobre uma rede de tecidos emaranhados.

Carregar e se deixar ser carregado refletem e traduzem aspectos das nossas vidas, quando a gente se entrega, confia, se apoia, se enxerga e se reconhece a partir do que vê no outro. Fundamentado nessas metáforas, nos interessa discutir as relações interpessoais a partir do movimento e as práticas circenses se apresentam como uma experiência física e motora, mas também, sócio afetiva. Deste modo, o fundamento da coletividade circense se apresenta como um princípio de vida e de aprendizagens.

2. Conteúdos e significados

Salientando que somos, por natureza, coletivos e que a autonomia apenas se faz mediante o exercício da coletividade (FREIRE, 2000; BAUMAN, 2000), foram propostas práticas colaborativas presentes no circo, exercitando a autonomia, a criatividade, a improvisação e o imaginário (DUPRAT, 2007).

Trabalhamos sequências de movimentos ao passo que compartilhamos experiências, histórias e saberes presentes no Circo, correlacionamos conteúdos à identidade social e cultural dos sujeitos. Assim, processos artísticos e educativos são trabalhados de modo que haja a colaboração de todas as pessoas envolvidas no processo.

O grupo preconiza, nas suas práticas formativas, ações coletivas, visando contribuir com o desenvolvimento da competência técnica para lidar com os conteúdos e habilidades de construí-los; a dimensão política para uma participação coletiva e cidadã; a competência ética, fundada no princípio do respeito e da solidariedade e a estética, tratando do ímpeto criador; como aborda Rios (2002, p. 168-169). Assim, as práticas colaborativas são estimuladas a partir do entendimento de conceitos e princípios do Circo, com a relação teoria prática, exercitando também o treinamento de habilidades físicas e motoras.

Todas as aulas perpassam pela dimensão conceitual, trazendo pressupostos presentes nas práticas colaborativas do Circo, fundamentadas em histórias, conceitos e no exercício da coletividade. Trabalhamos também a dimensão procedimental, aprendendo a fazer por meio da reprodução de movimentos, os quais são apresentados através da demonstração, toque e condução oral, construindo instrumentos que contribuam para colocar em prática os conteúdos conceituais, utilizando a experiência, como base para o trabalho de corpo. Tudo ocorre sem se distanciar do atitudinal, inferindo a todo momento a importância da cooperação, da confiança, da empatia e alteridade, entendendo conteúdos como um conjunto de conhecimentos, habilidades e ação social, como aborda Zabala (1998).

Referências

BAUMAN, Z. **Em Busca da Política**. Tradução, Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

1490

DUPRAT, R. M. **Atividades circenses:** possibilidades e perspectivas para educação física escolar. 2007. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: RJ, 2000.

RIOS, T. A. Competência ou competências - o novo e o original na formação de professores. *In:* ROSA, D. E.G.; SOUZA, V. C. (Org.). **Didática e práticas de ensino:** interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002, p. 154-172.

ZABALA, A. **A prática educativa:** Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Marthinha Böker-Tôrres (UFBA)

E-mail: marthinhaboker@gmail.com

Estudante do PRODAN, Sócia fundadora da Companhia de Circo Pétalas ao Vento, tendo atuado como artista, educadora e pesquisadora do Circo, tem experiência nas áreas da palhaçaria e acrobacia aérea.

Orientadora: Beth Rangel (UFBA)

E-mail: bethrangel19@gmail.com

Professora Dra. da Escola de Dança da UFBA, Coordenadora do Programa de Pós Graduação Profissional de Dança da UFBA, atua em pesquisas da Arte, enquanto Tecnologia Educacional. É líder do grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e enlaces.

1491

Sobre a baía: um projeto com ponto de vista

Mirela Lima de França (PRODAN/UFBA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. O projeto

A quem chega, me apresento: me chamo Mirela França, sou artista da dança, pesquisadora, designer de moda e criadora. Nasci em Natal e, desde 2020, trabalho como bailarina no Balé Teatro Castro Alves (BTCA), companhia pública de dança do Estado da Bahia.

Em março de 2020, pouco mais de um mês depois de minha chegada a Salvador, estourou a crise socio-sanitária¹ de Covid-19 e passamos a trabalhar remotamente. Me recolhi em um apartamento de quarto e sala na rua Banco dos Ingleses, Campo Grande, que aluguei recém-chegada, por ficar perto do trabalho. Numa cidade desconhecida, sem grandes amigos e num contexto caótico, quando ainda tínhamos pouca informação e nenhuma vacina, permaneci sozinha no apartamento, evitando ao máximo qualquer saída. As janelas para a rua eram possibilidade de fuga e respiro. Todos os dias eu parava o que estivesse fazendo perto das dezessete horas, para ver o sol se por pela janela do banheiro, que dava para a Praia da Gamboa.

Na época, o BTCA era dirigido por Wanderley Meira, que tinha como prioridade na gestão aproximar o Balé da cidade de Salvador. Pensando formas de por o desejo em prática, com os bailarinos em trabalho remoto, Wanderley criou o Projeto Ponto de Vista. Nele, os artistas foram convidados a olhar para a cidade através das janelas, ou outras frestas de suas casas, em busca de um mote de criação.

“O mar quando quebra na praia é bonito”, diz a canção de Caymmi; e foi o mar da Baía de Todos os Santos, avistado da janelinha do banheiro na hora do sol indo, que serviu de inspiração para o processo. Verdade que eu estava totalmente tomada e tinha uma relação de intimidade com a imagem, bem antes de ser instigada a olhar para fora e criar qualquer coisa. Trazendo um pouco para a Teoria Corpomídia, se o corpo está em constante troca com o mundo, sua ação criativa

“reproduz os procedimentos que o engendram como uma porta de vaivém” (GREINER; KATZ, 2001, p. 72-73).

Rapidamente, me vi em um universo paralelo e particular. A casa virou ateliê e cenário, e passei a viver em um lar mobilizado para a criação. Meu abajur entrou na dança para viabilizar uma sombra projetada na parede, e a sala passou uma semana com o chão coberto por lençóis azuis. Duas cadeiras serviram de apoio para estender uma saia de tecido elástico, para uma cena de mãos sobre fundo azul. Tudo bastante improvisado, criativo.



Fig. 1. Frame de Baía. Captura: Caio Barbosa.

Para todos verem: Frame de “Baía” com bailarina (eu) de costas, torso nu, coberta da cintura para baixo por lençóis em dois tons de azul, que também cobrem o chão. De costas, cabelos escuros presos, inclinada lateralmente, os braços abertos na horizontal. Sua sombra está projetada na parede branca ao fundo.

Utilizei performance, dança, pintura, texto, aliados aos recursos audiovisuais, tentando trazer para o caldeirão uma variedade de linguagens que pudesse tornar interessante uma produção com espaço e recursos limitados. Curioso que a dança e os elementos visuais fazem parte do meu universo de formação, mas sempre fui tímida com a voz. Mesmo assim, mostrei um texto que escrevi no processo para meu diretor da época e ele, que vem do teatro, sugeriu que eu gravasse para o momento dos créditos. No fim, se tornou uma de minhas partes preferidas da obra: A imagem do sol se pondo no mar, acompanhada da minha voz

meio melancólica, enquanto aparecem os principais créditos da obra.

O Projeto Ponto de Vista foi parceria do Balé Teatro Castro Alves com a Orquestra Sinfônica da Bahia (OSBA), os dois corpos estáveis do Teatro Castro Alves. A trilha sonora foi composta e executada no piano pelo maestro Eduardo Torres, da OSBA, após a montagem do vídeo, valorizando mudanças de cena e a movimentação realizada. A obra contou ainda com a participação do editor Caio Barbosa, que realizou a montagem de acordo com minhas instruções, e de Wanderley Meira, que fez a direção geral e finalização do vídeo.

2. O movimento interno

Segundo Jorge Larrosa Bondía, a experiência é “abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar” (BONDÍA, 2002, p. 28). Foi totalmente novo para mim, estreiar numa companhia de dança com um trabalho audiovisual e autoral. Me joguei. Eu nunca tinha trabalhado com audiovisual e geralmente leva um tempo, principalmente em companhias oficiais, para que seja dada autonomia de criação ao artista. Assim, a crise instaurada foi inegavelmente negativa, mas também me trouxe de presente o desafio de realizar “Baía”. Ressalto que essa imersão criativa também me fez muito bem psicologicamente.

O trabalho foi veiculado no canal do Youtube do Balé Teatro Castro Alves e permaneceu no ar até 2021. Foi a partir dele que identifiquei em mim a tendência e interesse de produzir imagens expressivas em movimento. Se “... o movimento é certamente o caráter mais específico e mais importante da linguagem fílmica” (MARTIN, 2013, p. 22), me encantou à primeira vista a possibilidade de combinar dança e audiovisual na criação de imagens. Além disso, a possibilidade de escolher ângulos, planos e movimentos de câmera, permite novas formas expressivas a todo o corpo. Faz-se possível criar arranjos nada óbvios e colocar pequenezas em destaque. Adoro quando André Malraux (apud MARTIN, 2013) fala no ator de teatro como uma cabeça pequena em sala grande, enquanto o ator, no cinema, seria cabeça grande em sala pequena, pois o mesmo pode se aplicar a um bailarino.

Me instigou ainda a possibilidade de transformar a arte cênica efêmera em uma experiência durável, através do audiovisual, e o pensamento de que, trazendo referências imagéticas já estabelecidas numa dança, a própria imagem dançada se projeta para além do momento de sua execução.

“Baía” foi semente que me trouxe à pesquisa de mestrado, onde estudo dança e audiovisual e me interesse pelas expressividades possíveis das imagens em movimento.

Referências

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mai. 2022.

CAYMMI E O MAR. [Compositor e intérprete]: Dorival Caymmi. EMI-Odeon, 1957. 1 álbum (38min7s). Disponível em: <http://open.spotify.com/album/3PT2bhpU9DbFQvVyXMAH5a?si=KjVv3WZwQ4Cm4iarlh7IHg>. Acesso em: 21 abr. 2022.

GREINER, C.; KATZ, H. Corpo e Processos de Comunicação. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**, São Leopoldo, v. 3, n. 2, p. 65-74, dez. 2001. Disponível em: <https://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz71314110790.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2013.

Mirela Lima de França (PRODAN/UFBA)
E-mail: mirelalfranca@gmail.com

Artista da dança. Graduada em design de moda, mestranda no PRODAN/UFBA e bailarina no Balé Teatro Castro Alves. Trabalha profissionalmente com dança desde 2008, atuando como intérprete, coreógrafa, figurinista e professora.

Daniela Guimarães (UFBA)
E-mail: daniela.bemfica@ufba.br

Artista, bailarina e cineasta. Professora efetiva e Coordenadora de Ações Artístico-Acadêmicas da Escola de Dança da UFBA. Docente PPGDANÇA/UFBA e PRODAN. Líder do Grupo de Pesquisa CORPOLUMEN: Redes de estudos de corpo, imagem e criação em Dança. Diretora (2017/20) do GDC – Grupo de Dança Contemporânea da UFBA.

1495

A Sala Híbrida: Uma alternativa para a volta gradual das atividades presenciais, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão na Escola de Dança da UFBA

Mirella Misi (UFBA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Palavras-chave: DANÇA DIGITAL. CIBERCULTURA. REALIDADE HÍBRIDA.

1. Introdução

Eu sou professora da Escola de Dança da UFBA. Saindo da pandemia no semestre 2022.1, com o retorno gradual ao presencial, eu e minhas colegas nos perguntávamos: como acomodar em uma metodologia de ensino o fato de estar lidando com estudantes online e presencialmente, ao mesmo tempo? Me veio a ideia, que foi acatada por minhas colegas no componente que estava ministrando, professoras Beth Rangel e Suki Guimarães, de desenvolver uma técnica de interatividade entre actantes virtuais e presenciais. Criei então a sala híbrida, através da construção de um modo de comunicação no qual estes actantes pudessem se ver e ouvir, uma interface transparente, com sensores de áudio e imagem que abrangessem todas as pessoas, possibilitando uma comunicação instantânea entre corpos físicos, na sala, e corpos virtuais, na sala também, mas com um modo diferente de presença.

Essa experiência atrela-se ao projeto de pesquisa: 'Dança em Ambientes Híbridos: Análise de Processos de Interação Via Rede', que venho desenvolvendo junto ao Programa de Mestrado Profissional em Dança (PRODAN), na Linha de Pesquisa 1: Experiências Artísticas, Produção e Gestão em Dança, por meio do Elétrico – Grupo de pesquisa em Ciberdança, e sediada no Laboratório de Pesquisas Avançadas do Corpo (LaPAC) da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. O (LaPAC), sob minha coordenação atualmente, é um espaço de pesquisa acadêmica que tem como principal função abrigar pesquisas no campo da dança em interface com as tecnologias digitais, desenvolvidas por professores cadastrados em um dos dois programas de pós-graduação da Escola de Dança: o

1496

Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDAN) e o Programa de Mestrado Profissional (PRODAN), e pesquisas de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística vinculadas aos programas PIBIT, PIBIC, PIBIARTES.

2. Objeto de estudo

A Sala Híbrida foi construída com o objetivo de prover um espaço laboratorial de investigação de modos compositivos em processos de criação, metodologias de ensino e análises estéticas de trabalhos de dança que se instauram em ambientes construídos em realidade híbrida, realidade aumentada e ambientes imersivos e/ou interativos (não apenas obras artísticas, mas também colóquios, aulas, conferências, festivais) contribuindo assim para uma expansão do chão da nossa escola para outros chãos, outras realidades. Busca-se sobretudo envolver nossos estudantes/pesquisadores e professores para discutir essas questões tão relevantes da contemporaneidade, questões próprias de um momento histórico que estamos vivendo, a explosão da comunicação via rede e suas implicações no nosso modo de ser no mundo, no modo como interagimos com os outros, em nível pessoal, social, profissional, no modo como fazemos e ensinamos danças.

Através de redes telemáticas, hoje, modos diversos de encontro estão habitando o ciberespaço. Pessoas em diferentes lugares se encontram para trabalhar, estudar, se divertir, socializar, comprar, enfim, todo um movimento político-socioeconômico ocupa as redes telemáticas, e cada pessoa, a partir de seus dispositivos eletrônicos, se conecta a essa imensa rede transnacional, transcultural que chamamos metaforicamente de mundo virtual e que conforma a cultura contemporânea, a cultura da era eletrônica, também chamada Cibercultura.

Em 2020, a pandemia do COVID-19 veio acelerar imensamente esse processo, de modo avassalador fomos lançados nas entranhas do virtual, a cibercultura deixou de ser uma possibilidade para se tornar fato consumado. Modos de percepção, de códigos de conduta social, de modos de compartilhamento, de troca, foram se moldando a uma realidade que transita entre o real e o virtual, a presença tomando contornos diversos, passeando entre espaço-tempos construídos em ambientes sintéticos programados nas nuvens das redes. O termo ciberespaço designa esse não lugar, desde que não se conforma como um espaço físico que podemos adentrar com nossos corpos materiais. O fato de o ciberespaço ser um

espaço virtual, contudo, não significa que não seja atual, já dizia Pierre Levy em 2009 em seu livro 'O que é o Virtual' (LEVY, 2009).

Na arte da dança, vivemos um momento de remodelação dos modos de composição e de fruição. Na educação, no ensino da dança, também estamos buscando inovar em metodologias de ensino-aprendizagem nos modos de interação via rede. Temos explorado esses lugares virtuais no circuito das redes com nossos espetáculos de dança, mostras e festivais de vídeo-dança, e outros formatos artísticos estão emergindo. Temos explorado esses não lugares também para os nossos encontros nas salas de aula, conferências, seminários, oficinas. Esses espaços estão sendo remodelados em um número de versões, mas todas elas, com suas diferenças, apresentam um modo possível de imersão e interatividade. Como afirma Arlindo Machado na apresentação do livro de Gilberto Prado:

A produção de pensamento sobre os novos meios digitais e as redes telemáticas tem colocado questões relacionadas com a instauração nesses meios de regimes de subjetividade, formas de convivência e experiências sensíveis inteiramente novos, que demandam análise" (MACHADO, 2003, p. 14).

Essas questões são imprescindíveis de serem discutidas, os modos interativos da arte digital possibilitam a abertura em escala global de trocas entre as diferentes estéticas, e a possibilidade de abraçar essas diferenças e encontrar nelas espaços de encontro. A estética da arte eletrônica pode ser pensada como um novo momento histórico da estética ocidental, mas pode ser pensada muito além disso, transculturalmente, atravessando outros referenciais de construção de pensamento.

Aqui gostaria de explanar que quando me refiro a conceito estético estou propondo um entendimento da estética como modo de existência do ser no mundo, e que este engloba a cultura, o meio, a identidade, o sentimento de pertencimento comunitário, e que essas trocas estéticas são de fato trocas culturais, imprescindíveis para uma abordagem complexa dessas trocas em uma perspectiva transcultural capaz de resistir a modos hegemônicos perversos de entendimento e validação dos gostos estéticos que estão incrustados no discurso e na ação, e que são responsáveis pelo engessamento, e pior, pela perpetuação de um sistema hegemônico.

Referências

LEVY, P. **O que é o Virtual**. São Paulo: Editora 34, 2011.

PRADO, G. **Arte telemática: dos intercâmbios pontuais aos ambientes virtuais multiusuário**. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

Mirella Misi (PRODAN/UFBA)
E-mail: mirellamisi@gmail.com

Professora Adjunta e atual coordenadora do Laboratório de Pesquisas Avançadas do Corpo (LaPAC) da Escola de Dança da UFBA. Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDANÇA) e professora permanente do Programa de Mestrado Profissional em Dança (PRODAN). Co-líder do Elétrico: Grupo de Pesquisa em Ciberdança. <http://lattes.cnpq.br/6001559184049370>.

1499

A Importância de um Espaço Multimodal para o Ensino de Arte

Nathã Luiz Schug (FURB)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. O Espaço

Esse referido Artigo criado a partir do relato de experiência apresentado no VII ENCONTRO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA – 1ª Edição Virtual da Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança- ANDA no ano de 2022, vem explanar a importância a partir da implantação de um espaço multimodal intitulado Laboratório de Artes, em uma escola da rede estadual de educação na região Norte do estado de Santa Catarina. A instituição está adentrando no ano de 2022 o seu segundo ano de funcionamento, sendo assim, a instituição pública possui uma estrutura física moderna, entretanto com pouco recurso didático pedagógico devido a questões de Censos e afins. A instituição em sua planta já possui quatro laboratórios equipados com bancadas fixas e acentos (física, química, matemática e biologia) e possui mais dois espaços amplos com medidas aproximadas de 200 metros quadrados em uma sala lateral ao ginásio poliesportivo. Em conversa com a gestora da unidade escolar, foi feita uma solicitação para a montagem de um Laboratório de Arte em um dos espaços vagos, entendendo que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), reforça e complementa a utilização das 4 linguagens da Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e Dança) durante o percurso formativo na componente de Arte, era necessário pensar em um espaço dinâmico multimodal para o ensino teórico, prático manual e para atividades corporais. Usualmente os professores da componente que não possuem espaço próprio para a componente utilizam a mesma sala que os alunos já estão alocados, entretanto perde-se aproximadamente 50% do tempo organizando o espaço e materiais, sendo que o objetivo da atividade acaba ficando na superficialidade. Possuindo esse espaço por sua vez, ele acaba dinamizando o tempo, auxilia na organização do material pedagógico de forma centralizada e permite a decoração a partir das contribuições e práticas dos alunos.

1500

A partir da idealização do espaço, contatamos parceiros da instituição para captação de materiais sobressalentes e assim iniciamos a montagem do espaço. Os estudantes auxiliaram na estruturação do espaço, com o esforço físico e materiais didáticos. Ao longo de um mês finalizamos o espaço, que possui um espaço teórico equipado com 30 carteiras e cadeiras em formato de “Duplo U”, Quadro Branco e espaço para o professor e espaço de armazenamento de materiais didáticos em 4 sessões divididos em 2 armários com prateleiras. Logo em seguida, está o espaço para as práticas manuais, com 7 mesas altas quadradas brancas com 4 cadeiras giratórias cada. O terceiro espaço é um centro livre que conta com mesas para projeção e controle de som e vídeo na sua ponta para execução da aula prática corporal. Anexa à sala existe dois espaços de tanques para lavagem de equipamentos e banheiros com e sem equipamento especial para utilização dos alunos. Após o início da utilização do espaço foi nítido a partir das experiências o aproveitamento de tempo, do comprometimento, conforto e resultados dos alunos, por esse motivo defendo a importância de um espaço multimodal para o Ensino de Arte.

2. Experimentos

Com o espaço multimodal disponível para o todos os tipos de práticas artísticas, foram desenvolvidas no ano de 2022 algumas atividades no qual só puderam ser efetivamente exercidas simultaneamente com todas atividade e sem interferências estruturais devido a sala multimodal. Um desses experimentos foi uma Projeto Integrado interdisciplinar da área do conhecimento das Linguagens, onde os professores de Arte, Educação Física e Língua Portuguesa, aplicaram com os estudantes do primeiro ano do Novo Ensino Médio o desafio de elaborar uma sequência coreográfica, a partir da análise contextual dos períodos e contextos empregados nas letras das músicas selecionadas. Segundo o professor de Educação Física Maicon Buzzi (2022) ele cita sobre sua perspectiva desta experiência.

O plano integrado trouxe e traz aos alunos a oportunidade de se envolverem e se dedicarem mais e melhor, pois há mais tempo a apoio na execução das propostas pedagógicas. Os estudantes podem debater, tirar dúvidas, desenvolver ideias com a contribuição de mais docentes, cada um dentro da sua área e com sua experiência (BUZZI, 2022).

Sobre esse olhar é possível perceber que a ideia do projeto integrado traz um aprendizado muito eficaz devido a sua amplitude metodológica e imersiva, mas ressalva-se que a estrutura da sala multimodal foi essencial para esse projeto, onde que na sua organização, estudos, aplicação, ensaios foram feitos neste espaço, dinamizado pelo espaço amplo e tempo ganho com a trajetória e organização de espaços em uma hipótese da não existência do Laboratório de Artes.

Outros trabalhos desenvolvidos, foi a Feira das Nações, onde estandes foram montados e apresentados os objetos culturais de várias nações, foi realizado a Mostra de Arte com criações dos alunos embasado nas obras da catarinense Suely Beduschi e obviamente a teoria e práticas das linguagens da arte como Dança, Teatro, Música e Artes Visuais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUZZI, M. Entrevista cedida ao autor principal deste artigo no dia 09 de Setembro de 2022.

Nathã Luiz Schug (FURB)
E-mail: natha.admliss@gmail.com

Professor de Arte da Rede Estadual de Santa Catarina, Mestrando em Educação-FURB, Pós-graduando em Linguagens e Poéticas da Dança-FFM, Graduado em Licenciatura em Dança-FURB, Agente Cultural e Presidente do Conselho de Cultura de Jaraguá do Sul (2022-2024).

1502

Rabaterapia: sobre rebolado, educação e empoderamento feminino

Nathane Alves Cruz (UFOP)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

O presente texto versa sobre a partilha de vivências e estudos sobre o rebolado, partindo da premissa de que rebolar é uma tecnologia ancestral que compõe diferentes culturas afrodiáspóricas da América (KITATA, 2020, p. 11) – Funk (Brasil), *Reggaeton* (Caribe), *Dance Hall* (Jamaica), *Twerk* (EUA). Ainda que existam poucas referências bibliográficas sobre o tema, as vivências entre as mulheres na contemporaneidade revelam conhecimentos valiosos para a libertação e autonomia do corpo feminino através do rebolado.

Para tanto, trago minhas experiências como dançarina e professora de danças pélvicas a partir do projeto RABATERAPIA¹ e da relação com mulheres que rebolam – adolescentes, outras professoras e dançarinas. O projeto existe há cerca de dois anos e tem sido construído a partir do hibridismo de danças e práticas corporais, como as citadas acima, somadas a outras como a dança contemporânea, capoeira de Angola, educação somática. As vivências sempre partem do contexto que é formado pelas participantes, de modo a consolidar a busca comum: o soltar dos quadris, a elevação da autoestima, o autoconhecimento. Além das práticas, a metodologia utilizada perpassa o estudo das origens africanas do movimento pélvico, o histórico de opressão do corpo da mulher atrelado ao racismo e sexismo e aos questionamentos acerca do epistemicídio (CARNEIRO, 2005) sofrido por essa linguagem ao longo dos anos.

Pode-se afirmar que o rebolado não está presente nas matrizes curriculares dos cursos de dança e artes cênicas, logo, não está sendo apresentado enquanto uma possibilidade de linguagem, tanto para pesquisa, quanto para docência. Até recentemente, não se encontrava, “ao menos não com facilidade, aulas dedicadas ao funk em escolas de danças”, nem a outras danças pélvicas como o *twerk* e o *dance hall*. Geralmente, os movimentos dessas danças “entram no repertório das aulas de Ritmos, as quais incluem também o sertanejo, o pagode e o axé”. Isso sinaliza que se trata de danças populares que historicamente não foram

¹ O nome RABATERAPIA vem da junção dos nomes “raba”, palavra da linguagem coloquial, usada para se referir à bunda, e “terapia”, compreendida aqui como meio de autoconhecimento.

aprendidas em escolas e em estúdios, “mas sim nas ruas e nos bailes enquanto toca o “pancadão”” (SILVA, 2017, p. 92). Entretanto, existe esse movimento prático acontecendo, onde profissionais da dança estão desenvolvendo suas próprias metodologias, ensinando que quem rebola se torna cada dia mais sujeito de sua própria história, sendo uma prática fértil para a construção da autonomia (FREIRE, 1996).

Rabaterapia é, então, um conceito que tenho explorado enquanto caminho de empoderamento através da dança. Durante os encontros com alunes, é perceptível o impacto do rebolado, que está sendo vivenciado enquanto prática de saúde, de união entre as mulheres, de conexão com a própria sexualidade, sensualidade e prazer, com a energia vital e com a compreensão do sagrado-profano sem dissociação (PENNA, 1992), eliminando, assim, a vergonha e a culpa de se dar prazer.

Trata-se da potência de liberdade que se apresenta tanto para as mulheres pretas quanto mulheres brancas que rebolam, que também são alvo do pensamento colonial, machista e patriarcal. O prazer e a conexão com a pelve também foram negados para essas corpos: o orgasmo, o direito de escolher usar roupas curtas e ser respeitada, de sentar ao seu modo, de abrir as pernas, o conhecimento e possibilidade de descoberta da própria pelve.

Nesse processo de resgate dessas práticas e compreensões mais alinhadas com os reais conhecimento e vivência das mulheres, podemos falar do rebolado sob uma perspectiva antirracista e feminista. É através dessa temática que fiz um breve apanhado de minhas vivências como uma mulher que entende o corpo como fonte de autocuidado e cura, e o rebolado como resposta a carece e violência do homem branco; além de “mostrar que nas formas descolonizadas de dança existe muita sabedoria” (MACHADO, 2020, p. 35).

Referências

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: mai. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 34 ed. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

KITATA, M. Sexualising the performance, objectifying the performer: The twerk dance in Kenya. **Cultural Dialogues for feminists creatives: Southern voices**. Agenda, v. 34, n. 3, p. 11-21, 2020.

MACHADO, T.; FAUSTINI, M. (org.). **Táisa Machado, o Afrofunk e a ciência do rebolado**. Rio de Janeiro: Formato 3, 2020.

PENNA, L. **Dance e Recrie o Mundo** - A força criativa do ventre. São Paulo: Summus Editorial, 1993.

SILVA, J. M. Requebrando os quadris - Os movimentos pélvicos do quadrado. **Estudos do corpo I**, Porto Alegre, v. 1, p. 92-98, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/183894/001079176.pdf?sequ#pagp=92>. Acesso em: mai. 2022.

Nathane Alves Cruz (UFOP)

E-mail: nathane.alves@hotmail.com

Artista cênica, educadora e pesquisadora do rebolado. Graduada em Artes Cênicas/Licenciatura pela Universidade Federal de Ouro Preto, tendo cursado um período da formação no departamento de *Danza Escénica* da *Universidad de Colima*, no México.

1505

Tradução intersemiótica como estratégia pedagógica no Ensino Fundamental II

Nikole Guedes Maia Marinho (UEA)

André Duarte Paes (UEA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Tradução intersemiótica e a proposta para criação em dança contemporânea, uma estratégia pedagógica possível?

É a partir de um olhar crítico e reflexivo sobre a dança na escola que se intencionou tomá-la enquanto processo de aprendizagem, refletindo sobre a funcionalidade e o papel da dança na escola formal. “No entanto, a escola é hoje, sem dúvida, um lugar privilegiado para que isto aconteça e, enquanto ela existir, a dança não poderá continuar mais sendo sinônimo de “festinhas de fim- de- ano”. (MARQUES, 2007, p. 17). Isto porque de forma recorrente a dança nas escolas tem sido tomada como entretenimento relacionada às apresentações culturais e festivais, e o interesse deste trabalho foi despertar a compreensão de que a dança tem considerável valor pedagógico, e importante ligação com a educação, contribuindo de forma significativa no desenvolvimento do aluno, facilitando a aprendizagem e colaborando na construção de conhecimento. O ensino da dança infelizmente, por vezes se dá sem preocupação com a relação de seu verdadeiro papel, falta proposta pedagógica adequada. A dança, enquanto conteúdo escolar, deve assumir o compromisso de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo ao aluno subsídios para a formação de pensamento crítico. (STRAZZACAPPA, 2006. p. 73).

Dessa forma, a tradução intersemiótica enquanto processo de criação em dança se tornou estratégia pedagógica viável por culminar para uma maneira crítica de leitura, visto que o indivíduo que a experiência busca possibilidades de articular as linguagens, e enquanto faz isso aprimora seu senso de criticidade e visão de mundo: “Infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência” (FREINET, 1991, p. 42). A intenção da proposta foi propiciar ao aluno

1506

exatamente, a experiência significativa, e contato não-superficial com a literatura envolvendo a dança, lhe dando subsídios para que ele se aprofundasse nas informações em busca de criar seus próprios sentidos, estimulando inquietações e refletindo sobre a forma como os elementos estéticos de uma determinada obra poderia ser traduzida para a dança contemporânea, já que ambas pertencem a campos semióticos distintos um do outro. “A eleição de um sistema de signos induz a linguagem tomar caminhos e encaminhamentos inerentes à sua estrutura” (PLAZA, 2003, p. 30). A tradução intersemiótica, envolvendo a dança, trata da passagem de uma linguagem para outra que resulta em criação e em nova reconfiguração, por isso mesmo exige reconstrução de signos “criação e tradução se confundem num único objeto: renovar” (PLAZA, 2003, p. 40). Reforçando o entendimento de que a dança contribui mesmo para o desenvolvimento integral do aluno. Portanto, tal proposta buscou encontrar os sentidos dos movimentos trazendo à tona o corpo que vive, sente, fala, ou seja, o corpo enquanto linguagem, e assim, a repetição do movimento intensificou a experiência e o significado pôde ser reafirmado correspondendo as intenções (VIEIRA, 2005, p. 114). Tratou-se de elementos e experiências que possibilitaram a tradução da obra original para os sentimentos na coreografia, somados a movimentos, formas, posturas, enfim tudo o que permitisse sentir e pensar com o corpo ao dançar e investigar os significados não visíveis na dança.

Por isso, tomou-se também como base possibilitadora deste trabalho a “Proposta Triangular do Ensino da Arte” sistematizada pela professora Ana Mae, conhecida como Abordagem Triangular. Nela admite-se que a construção do conhecimento em Arte ocorre quando há o encontro da experimentação com a codificação e com a informação (BARBOSA, 2008, p. 66-67).

O processo da coleta de dados e análise de dados nessa pesquisa, partiu de uma estratégia pedagógica viabilizada em uma sequência didática, organizada em 7 aulas, correspondendo a 50 minutos de duração cada, nos tempos de aulas da disciplina de Arte organizadas em aulas teórico-práticas, contando com 7 laboratórios corporais. O processo de tradução intersemiótica experienciado pelos alunos resultou em um registro final por meio de videodança, não divulgado afim de preservar a imagens dos envolvidos.

Quanto a problemática inspiradora deste estudo iniciou-se a partir de uma experiência a nível científico da pesquisadora em questão, enquanto bailarina-

intérprete de um processo de criação e composição em dança, envolvendo dois tipos de linguagens distintas: literatura e dança. Tal experiência resultou em inquietações significativas, instigando a reflexão sobre a importância da dança nas escolas. Desta forma, acreditou-se que a dança enquanto conteúdo curricular poderia contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem propiciando ao aluno possibilidades de se expressar e pensar criticamente.

Quanto as metodologias aplicadas caracterizaram-se respectivamente como: pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, pesquisa de campo e experimental, realizada em uma escola Estadual da cidade de Manaus, com os alunos do 8º ano, Turma 1, do Ensino Fundamental II, no período de 06 de maio de 2022 a 17 de junho de 2022.

Por fim, considerou-se os objetivos alcançados, tornando-se eficaz nas aulas de Arte, confirmando o que se tinha interesse em investigar se a tradução intersemiótica pautada em uma estratégia organizada em sequência didática contribuía para a formação de um sujeito mais crítico nas aulas de Arte, pois ao analisar os argumentos dos alunos após as explicações, roda de conversa com relatos, experiências em laboratórios de investigação do movimento, questionário, percebeu-se que as hipóteses iniciais foram confirmadas, já que houve desenvolvimento de pontos de vistas e do exercício do senso crítico de maneira consciente, já que a princípio notou-se a dificuldade existente em argumentar, compreender as informações implícitas presentes na obra, e se expressar servindo-se do corpo como linguagem, ou seja, ultrapassaram a leitura superficial, e após a proposta aplicada houve resultado satisfatório.

Referências

Barbosa, A. M. (org.) **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PLAZA, J. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

STRAZZACAPPA, M. **Entre a Arte e à Docência: a formação o artista da dança**. Márcia Strazzacappa e Carla Morandi (orgs.). Campinas, SP: Papyrus, 2006.

1508

VIEIRA, M. S. O Corpo como Linguagem na Dança-teatro de Pina Bausch. **Revista Interface**, Natal, v. 2, n. 2, p. 111-118, jul./dez. 2005.

Nikole Guedes Maia Marinho (UEA)
E-mail: nikole.maia@gmail.com

Graduada em Licenciatura Plena em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Nilton Lins; Especialista em Didática do Ensino Superior pela Universidade Nilton Lins; Graduada em Licenciatura em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA

André Duarte Paes (UEA)
E-mail: apaes@uea.edu.br

Doutorando em Artes da Cena; Mestre no Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas-UEA; Especialista em Metodologia do Ensino Superior pelo Centro Universitário do Norte/Uninorte; Graduado em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná/FAP.

1509

Ebulição: reverberações do cotidiano pandêmico em um videodança

Pedro De Camillis (UFRGS)
Luiza Moré (UFRGS)
Roberta Chapper (UFRGS)
Monise Serpa (UFRGS)
Carolina Santos (UFRGS)
Flavia Pilla do Valle (UFRGS)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

O presente texto tem como objetivo compartilhar a experiência de um trabalho de videodança produzido para a disciplina de Estudos em Composição Coreográfica I, ministrada pela Profa. Dra. Flavia Pilla do Valle, na Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, durante o período de ensino remoto emergencial, cujo relato da experiência foi apresentado no VII Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 1ª Edição Virtual (2022). Como os sentimentos, impressões e vivências da vida cotidiana reverberam nas escolhas de dança? (REY, 2002).

A obra, que tem onze e meio minutos e pode ser encontrada no *YouTube* pelo nome “EBULIÇÃO: será que tudo acaba?” no endereço https://www.youtube.com/watch?v=yzB-nzF_umg, foi desenvolvida a partir da temática da exaustão. Apoiadas nas pesquisas sobre o gesto apresentadas na disciplina, lançamos mão de procedimentos de composição por acumulação e abstração de gestos cotidianos, pelo uso de uma coreografia com movimentos codificados e pelo improvisado, dividindo-se em três cenas que se conectam em *looping*. Por se tratar de uma videodança, o processo também passou pela investigação dos recursos audiovisuais, por debates acerca da dramaturgia e pela composição dos elementos cênicos. Nesse sentido, a obra é constituída por dois processos criativos entrecruzados, tanto a composição dos movimentos e gestos, quanto as escolhas de filmagem e edição do vídeo (TRINDADE, 2009).

A primeira cena trata do uso excessivo de telas, gerando cansaço e inquietação. Na tela, o corpo das estudantes transbordando dores, desconfortos, tristezas e angústias. Para transportar para a linguagem audiovisual o que todas estávamos vivenciando, uma tautologia e a aceleração crescente do ritmo da edição.

1510

Antes do encontro presencial, o momento em que pela primeira vez nos encontraríamos presencialmente e quando seria gravada a segunda e, idealmente, última parte da coreografia, soubemos que não poderíamos utilizar as dependências do campus da Universidade para a gravação. É a partir desse sentimento de frustração, da nossa sensação de impotência diante das restrições institucionais, da impossibilidade emerge a segunda cena da videodança. Conforme Sandra Rey nos elucida, nos interessa compreender que questões a obra evoca para lidarmos com a situação imposta. “Toda obra de arte é uma resposta singular a um estímulo” lembra a autora, que complementa “[...] é próprio da arte em geral e da arte contemporânea em particular propor ou apresentar um ponto de vista diferenciado, ou uma visão de mundo particular, através da constituição de linguagens” (REY, 2002, p. 128).

Nesse sentido, os sentimentos vivenciados no decorrer do processo de composição ganham vazão através dos gestos: a frustração se apresenta como uma expiração profunda, o sufocamento é simbolizado pelas mãos no pescoço, a incorporação das telas nas palmas estendidas, a impossibilidade de comunicação por olhares que não se cruzam. Assim sendo, a segunda cena de EBULIÇÃO ocorre na calçada em frente à entrada do Campus Olímpico da UFRGS, onde está sediado o curso. Aqui temos o encontro dos corpos, a frustração diante a instituição fechada e as conexões possíveis através do corpo coreografado. O corpo produz um discurso feito de várias vozes: *movimento de cura*. Ouvimos as vozes dos estudantes constatarem poeticamente as suas realidades, embalados por uma música que impõe um ritmo constante e mescla vozes na melodia.



Fig. 1. Estudantes encontram a Universidade fechada. Fonte: quadro da videodança.

Para todos verem: temos, no primeiro plano, cinco estudantes na calçada de costas segurando suas mochilas e olhando para o portão fechado. Ao fundo, temos parte um grande ginásio, árvores e postes de iluminação. A imagem tem iluminação solar e o céu está azul e sem nuvens.

A terceira cena foi criada a partir do improviso e do jogo espontâneo entre as *performers*: corpo em fluxo livre que no audiovisual foi traduzido pela desaceleração do tempo e pelo borramento do espaço. O segmento projeta uma fuga da realidade: um encontro idealizado pelas integrantes do grupo, atravessado pelo nosso desejo de, em um ambiente natural, experimentarmos uma sensação de alívio. Portanto, temos uma simbolização de uma realidade onírica, onde as *performers* dão a ver o movimento espontâneo dos corpos, os gestos de brincadeira, conexão com o todo através dos sentidos. Ouvimos uma trilha que comunica animação, esperança, recuperação sem nenhuma palavra pronunciada. A mente livre de uma linguagem que possa inscrever ou demandar permite a espontaneidade aos corpos.

Para as cenas externas não foram usadas músicas na criação coreográfica, contudo a banda sonora, inserida na etapa de edição, deveria ajudar a transpor os sentidos da linguagem corporal à audiovisual. Se na primeira cena nos interessava sufocar a percepção, no segundo segmento, o texto deveria ser ouvido, porque, em certa medida, ele sintetiza as inquietações que mobilizaram a criação da videodança. Em ambas as cenas em que são usadas, as músicas não determinaram o ritmo dos movimentos das *performers* ou mesmo da edição das imagens, porém se justapõem na criação dos significados da obra.

Podemos perceber que EBULIÇÃO tem uma progressão de segmentos que, conforme Minton (2020) pode ser reconhecida como uma suíte. De forma esquemática poderíamos sintetizar as partes nas palavras-chave *tensão*, *frustração* e *alívio*. O vídeo contém ainda um epílogo de retorno ao espaço interno de cada casa, indicando o reinício do ciclo. Contudo, a dramaturgia do vídeo enlaça o fim ao começo, quando as performers voltam ao espaço interno e a primeira cena é retomada com o primeiro autor sentando em frente ao computador. Não é permitido romper o ciclo da exaustão. Voltar para a tela é uma sentença. É possível demitir-se dessa presença? *Será que tudo acaba?*

Esperamos com esse texto evidenciar elementos que relacionam a vida à criação. Sendo assim, aspectos pedagógicos, pandêmicos, subjetivos são tramados com a pesquisa em arte. Portanto, podemos compreender que a criação desta obra é fruto de uma coletividade e das intercorrências do processo de composição. E, finalmente, é possível dizer que a criação da videodança “EBULIÇÃO: será que tudo acaba?” foi, sobretudo, um processo de sublimação do cansaço proporcionado pela força da presença e do encontro.

Referências

MINTON, S. C. **Coreografia**: fundamentos e técnicas de improvisação. 4ª edição. São Paulo: Manole, 2020.

REY, S. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. *In*: BRITES, B.; TESSLER, E. (orgs.). **O meio como ponto zero**: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002. (Coleção Visualidade; 4). p. 123-140.

TRINDADE, M. Entre - A videodança e os gêneros da arte. *In*: CALDAS, P.; LEVY, R.; BONITO, E. (orgs.). **Dança em Foco**: dança na tela. v. 4. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/Oi Futuro, 2009. p. 35-37.

Pedro Kinast De Camillis (UFRGS)

E-mail: pedronadanca@gmail.com

Licenciando em Dança, foi monitor em Estudos em Dança Moderna e Contemporânea por dois semestres e, atualmente, monitor em Análise do Movimento (Sistema Laban-Bartenieff), instrutor de yoga em formação e voluntário no Projeto de Extensão Yoga Para Todxs, ator e produtor de teatro, radialista.

Luiza Moré (UFRGS)

E-mail: danca.luizamore@gmail.com

Formada em ballet clássico acadêmico, é professora de ballet e jazz. Cursa Licenciatura em Dança, foi bolsista de Iniciação à Docência no PIBID UFRGS, é bolsista de Iniciação Científica BIC UFRGS e integrante do GRACE - Grupo de Estudos em Arte, Corpo e Educação. Foi bailarina na Essência Cia de Dança e atualmente integra o Grupo Laços.

Roberta Rodrigues Chapper (UFRGS)

E-mail: robertachapper@gmail.com

Licencianda em dança, bolsista do projeto de extensão Laços, instrutora do método GYROTONIC® Expansion System, bailarina.

Monise Gomes Serpa (UFRGS)

E-mail: monise.serpa@gmail.com

Doutora em Educação pela UFRGS, Mestre em Psicologia pela UFRGS, Especialista em Didática do Ensino Superior pela UESPI, formada e Licenciada em Psicologia pela UFS e licencianda em Dança pela UFRGS. É dançarina, performer e desenvolve projetos de instalação-performance voltados para o tema do feminino e os seus desafios na contemporaneidade.

Carolina Picoli dos Santos de Oliveira (UFRGS)

E-mail: carolpsantos2810@gmail.com

Licencianda em Dança, bolsista do projeto de extensão Brincar de Viver, foi monitora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, dançarina e professora de danças a dois.

Flavia Pilla do Valle (UFRGS)

E-mail: flavia.valle@ufrgs.br

Doutora em Educação pela UFRGS, Mestre em Dança pela NYU, Especialista em Laban/Bartenieff pelo LIMS. Docente da Licenciatura em Dança e do Programa de Pós-Graduação de Artes Cênicas da UFRGS. Editora-chefe da Revista Cena.

Artes do corpo e dança em afroperspectiva na Casa da Infância

Rodrigo Eloi Leão do Norte (UFBA)

Comitê Temático Relatos de experiências com ou sem demonstração artística

1. Apresentando a proposta

Esse relato se refere ao estágio que realizei na escola Casa da Infância¹ em 2022.1 dentro do componente Prática de Dança na Educação II do curso noturno de Licenciatura em Dança da UFBA. O estudo parte de investigações relacionando arte, educação, filosofia e saúde, promovendo cruzamentos entre essas áreas do conhecimento, contribuindo para a minha formação e pesquisa no ensino de dança.

Foram planejados três encontros de análise de realidade e oito encontros de regência de aulas. Para Vasconcellos, a análise de realidade “trata-se do esforço investigativo (e hermenêutico) no sentido de captar e entender a realidade, tal qual se encontra no presente, sua articulação histórica, em vista de sua transformação.” (VASCONCELLOS, 2002, p. 104).

As aulas foram estruturadas em três eixos: dança do cuidado abordando princípios de educação somática e de educação ambiental; dança da criação a partir de improvisações inspiradas em temáticas afroperspectivistas e da natureza e seus elementos; e dança da cena para compartilhamento das criações.

A partir de uma abordagem antirracista, esse estágio se configurou como espaço de compartilhamento e troca de experiências, valorizando os saberes dos povos originários e africanos, sendo de suma importância para o processo de formação de identidade e pertencimento das crianças.

¹ Disponível em: <https://www.casadainfancia.org/>. A escola apresenta uma perspectiva dialógica, com a ideia de que é necessário construir uma metodologia própria, ou seja, analisar o contexto, se inserir nele e criar juntos, crianças, famílias e educadores, estratégias de atuação potentes para as aprendizagens. Cada criança é única, singular e por isso precisa ser escutada nas suas possibilidades e diferentes formas de expressão. As crianças exercitam protagonismo diante de suas pesquisas em aulas e compartilham de relações interpessoais afetivas e de parceria, de atenção e cuidados, tendo o diálogo como importante ferramenta do processo de aprendizagem.



Fig. 1. Rodas de conversas e de danças. Fonte: professora Elizama.

Para todos verem: Foto tirada de cima para baixo aparecendo, predominantemente, as pernas e os pés de doze crianças e de uma pessoa adulta sentadas em roda num gramado.

2. Articulando corpos/ambientes/saberes

Como base de estudo abordei a filosofia afroperspectiva, que cria “conceitos africanos e indígenas para enriquecer o enfrentamento de problemas que corriqueiramente são pensados por meio de ideias ocidentais.” (NOGUERA, 2018, p. 628). Articula a afrocentricidade, o perspectivismo ameríndio e o quilombismo.

A infancialização, conceito trazido pelo professor Renato Nogueira, se alia com a afroperspectividade, e, juntas, apontam pistas para reflexões e modos de viver. Como proposta integradora, o professor relaciona as filosofias Ubuntu e Teko porã para pensarmos o conceito de infancialização de uma maneira ampla.

Infancializar é uma maneira de perceber na infância as condições de possibilidade de invenção de novos modos de vida. As questões gerais são: dentro do repertório afroperspectivista, quais as relações entre educação e infância? Que éticas educam a favor da infância? Enfrentaremos essas perguntas a partir de modelos filosóficos africanos e indígenas (NOGUERA, 2018, p. 627).

Também abordei com as crianças a importância de pensarmos no cuidado com o meio ambiente, trazendo a dança como mobilizadora desses aspectos e processos. A professora Marilza Oliveira, em sua dissertação de

mestrado em dança, propõe repensarmos a natureza em seus “aspectos históricos, sociais, políticos e ecológicos” (SILVA, 2016, p. 23) e traz o Orixá Ossain como manifestação da natureza em processos artísticos. “Pela dança ele promove formas de repensar o meio ambiente como espaço de interação, cuidado e compreensão na promoção da sustentabilidade do planeta e das relações humanas” (SILVA, 2016, p. 24).

Aliada à pesquisa da professora, trouxe a obra “As serpentes que roubaram a noite e outros mitos” de Daniel Munduruku, para tratar sustentabilidade e questões indígenas. São histórias das sociedades indígenas, movidas pelos mitos e pela narrativa oral, memórias ancestrais e estilo de vida dos povos originários. “As crianças e os adultos ouvem as histórias dos mais velhos, a quem respeitam muito por sua sabedoria e conhecimento das coisas da vida” (MUNDURUKU, 2001, p. 52).

Essas abordagens possibilitaram fazer reflexões acerca do aumento incessante dos desmatamentos, do consumismo, de como podemos lidar com os resíduos e descartes de materiais, de como nos relacionamos com a natureza e a diversidade. Abordagens importantes de serem colocadas como discussão e articuladas a processos artísticos e educativos.

3. Alguns resultados e considerações

A partir do desenvolvimento de rodas de conversa sobre o cuidar de si, do outro e do ambiente, articulando os saberes trazidos pelas próprias crianças com os conteúdos abordados, as aulas se configuraram como assembleias para acordos diante dos desejos da turma e em consonância com o que foi planejado para os encontros.

Foram abordados estudos e princípios da educação somática, práticas de respiração, relaxamento, automassagem, noções de anatomia, alongamentos, exercícios articulatórios, de equilíbrio e postura, danças, desenhos, cantos, apreciações de músicas e improvisações.

Houve apreensão de noções da relação das artes do corpo com a afroperspectividade, reflexões sobre modos de viver e sobre sustentabilidade, (re)conhecimento de possibilidades do cuidar. Nos constantes diálogos e exercícios de escuta atenta, noções sobre educação ambiental e senso de coletividade, socialização, respeito e valorização à diversidade tiveram um aumento significativo.

Cuidados que iniciam na consciência do próprio corpo e do ambiente reafirmam a relevância da reflexão sobre esse processo de ensino-aprendizagem.

Referências

MUNDURUKU, D. **As serpentes que roubaram a noite e outros mitos**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

NOGUERA, R.; BARRETO, M. Infância, Ubuntu e Teko Porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & philosophy**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644. set-dez. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/36200>. Acesso em: 09 set. 2022.

SILVA, M. O. **Ossain como poética para uma dança afro-brasileira**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19743>. Acesso em: 12 set. 2022.

VASCONCELLOS, C. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2002.

Rodrigo Eloi Leão do Norte (UFBA)

E-mail: eloirodrigo52@gmail.com

Artista, Professor e Terapeuta Integrativo.

Bacharel em Comunicação das Artes do Corpo pela PUC-SP.

Licenciado em Dança pela Escola de Dança da UFBA.

Mestrando em Dança pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Dança (PRODAN) da UFBA com orientação da profa. Dra. Beth Rangel.

1518

Experenciando leituras perceptivas do corpo no ensino da Dança na escola: atuações do PIBID Dança

Rodrigo Silva de Oliveira (UEA)
Emmily Castilho de Freitas (UEA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Resumo

O presente estudo consiste em relatar atividade desenvolvida por discentes participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) pelo subprojeto de Dança ocorrido na Escola Estadual Dom Jacson Damasceno Rodrigues, localizada na cidade de Manaus, sob a supervisão da Professora e Preceptora Celice Meire Silva de Freitas e Coordenadora Profa. Dra. Meireane Rodrigues Ribeiro de Carvalho. O trabalho teve como objetivo o estudo da percepção do corpo e da consciência corporal no espaço para experimentação em dança. Partiu-se do plano de ensino da escola sob o eixo temático “Elementos básicos da composição visual”, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), sobre conteúdos perceptivos, expressivos e imaginativos para o ensino da arte, Freire (1996), sobre a pedagogia humanizante, Marques. Interações: crianças, dança e escola (2012) e Ferracini. A leitura das metáforas de trabalho (2013).

A metodologia se deu por meio da experiência prática de movimentos provocados pelo estímulo de ritmo musical e sons corporais trabalhando com ideia relacional entre *corpo, barbante e sons*. Como estratégias de trabalho, realizamos os seguintes acionadores expressivos criados para a proposta: elaboração de perguntas sobre movimentos do dia a dia e exploração do corpo, além do espaço e do som com o uso do barbante. Observamos, como resultado, tentativas de organização corporal diferenciada, acomodação do corpo em outra espacialidade, perspectivas singulares sobre a leitura dos elementos, manifestações de atitudes imaginativas na relação com os objetos. Entendemos, como iniciação à docência, que a dança quando proposta pelo viés da percepção e com o protagonismo do aluno promove experiências perceptivas sobre o entorno e de si mesmo, manifestando corporalidades expressivas e de relação com o outro.

1519

2. “Corpo e Barbante” experimentando relações

O caminho em trazer a seguinte atividade se fundamentou trabalhar a proximidade e percepção entre os estudantes, que dentre diferentes recursos se pensou na proposta “Corpo e barbante na relação com movimento”. Atividade ocorreu no mês de março de 2022, tendo como base a (BNCC, 2018) Base Nacional Comum Curricular, Freire (1996), Marques (2012) e Ferracini (2013). As etapas foram definidas no seguinte roteiro:

Tabela 1. Roteiro Plano de Aula

Roteiro da Atividade “Corpo e barbante na relação com movimento”	
<u>Aquecimento com música instrumental (10 minutos)</u>	
1	1.1. trabalhando no sentido “cefálo-caudal”.
<u>Desenvolvimento (30 minutos)</u>	
2	2.1. Vai ser perguntado quais movimentos eles conhecem do dia a dia, citando exemplos; 2.2. Após toda explicação utilizaremos um barbante, que será dividido as pontas entre os estudantes, criando-se um corredor e depois revezando com os demais colegas para experimentarem ultrapassar; 2.3. Quando todos(as) finalizarem a parte anterior, vai ser proposto um desafio de observar qual parte do corpo o outro colega atravessa primeiro;
<u>Roda de conversa / alongamento (10 minutos)</u>	
3	3.1 Trazendo diálogos possíveis da proposta desta atividade;

Fonte: OLIVEIRA. Rodrigo Silva de. (2022).

Conforme o roteiro acima, toda atividade ocorreu dentro da sala de aula, sendo acompanhado pela preceptora Celice Freitas orientando na organização com os estudantes. No primeiro momento foi abordado questões do cotidiano, de como cada estudante percebia o trajeto de casa para escola, explicando a relação do perceptível e não perceptível nas seguintes ações corporais: levantar, sentar, estender e flexionar o braço, após diálogo formaram-se algumas filas para o aquecimento, diante das narrativas anteriores, determinados comandos da metáfora foram acionadores, em imaginar está dentro de um ônibus esticando os braços, sentando, andando rápido para descer, desviando entre as pessoas, andando

devagar como se fosse um ônibus passando por um *quebra-molas*¹, criando um ambiente imaginativo, Ferracini (2013) faz a seguinte ressalva diante das metáforas:

Podemos tomar como premissa básica que essas metáforas utilizadas em sala de trabalho são imagens que auxiliam o ator a adentrar em uma Zona de Experimentação. Dessa forma, longe de serem consideradas possíveis ingenuidades conceituais utilizadas pelos artistas e/ou grupos, são quase ações-imagens-conceito que sugerem uma experiência prática de trabalho e de entrada em zonas de potências, em linha de fuga [...] as metáforas de trabalho, como “língua” de um processo específico, deveriam, portanto, ser consideradas como um discurso potente; tão potente como a língua conceitual [...] É a língua metáfora-arte que produz conhecimento prático e mesmo teórico quando analisada com cuidado e acuidade (FERRACINI, 2013, p. 40-41).

De acordo com Marques (2012) o corpo aprende desde criança, ações básicas que trazem a essência nos primeiros passos em dialogar com o espaço e movimento, tais pressupostos internalizam trazer para sala de aula reflexões possíveis da interação. Dando continuidade da atividade utilizou-se o barbante como recurso, foi solicitado um corredor com alguns estudantes, cada um segurava uma ponta em mãos e nos pés formando um emaranhado de fios, depois explicando a proposta que era atravessar o percurso lembrando das ações corporais que fazemos rotineiramente, os demais tinham que observar qual parte do corpo do colega iria atravessar primeiro, depois revezamento para os outros experimentarem, percebeu-se média participação, desse modo repensando em adaptações para turma seguinte. Chegando na finalização andamos pela sala se movimentando com as seguintes intencionalidades devagar, rápido e lento, trazendo a relação do que fizeram atravessando o corredor de barbante.

Para Freire (1996) as reflexões são necessárias diante do aprendiz, que ensinar exige correr o risco da proposta de uma aula, todos passam pelo processo em replanejar constantemente os caminhos metodológicos, fazendo parte da descoberta do saber e da criticidade da docência. Partindo disso com a turma seguinte foi adaptado uma quantidade menor no corredor, assim como à utilização de uma música instrumental do filme missão impossível, fazendo alusão dos barbantes como se fossem *lasers*², todos ficaram bem atentos, ajudando os demais na travessia. Foi nítido o entusiasmo e trabalho em grupo. Na roda de conversa acharam estranho no início, mas depois gostaram da experiência, que voltariam

¹ Obstáculo construído nas ruas ligando, normalmente, uma calçada à outra com a finalidade de reduzir a velocidade dos veículos que por ela transitam.

² Lasers são pequenos e poderosos feixes de luz concentrada.

para casa mais atentos, Abaixo registro da turma do 6º1.



Fig.1. Atividade “corpo e barbante na relação com movimento. Alunos do 6º1. Fonte: acervo pessoal (28/03/2022).

Para todos verem: Fotografia da sala de aula, com aproximadamente vinte estudantes de máscaras, alguns com a farda azul marinho com bordas amarelas, calça e tênis, outros de camisa branca, cada um segurando a ponta do barbante formando um corredor, o fundo da sala bege.

Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação. Para tanto, é preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas (BNCC, 2018, p. 197).

A *BNCC*³ sinaliza a importância do estudante em criar laços artísticos, refletindo socialmente dos saberes, direitos e deveres. Aprendendo juntos a imersão de trazer a dança na escola. Com base nesta citação começamos a entender o caminhar das organizações e explicações, que as tentativas fazem parte, mesmo adaptando o plano de aula algumas vezes a proposta foi concluída, observando que cada estudante tem sua singularidade e sensibilidade de experienciar as atividades.

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que reúne os conteúdos mínimos a serem trabalhados ao longo das etapas da educação básica. O projeto existe desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. No entanto, a sua primeira versão só foi publicada em 2015, e uma revisão ocorreu no ano seguinte.

Desse modo foi significativo vivenciar e formular ideias de dança para escola, levando como reflexão todos os acontecimentos em fortalecer novas perspectivas, que estamos em eterno processo enquanto discentes, docentes e estudantes. Por isso, a experiência no PIBID Dança proporcionou um olhar mais sensível e crítico acerca da realidade escolar e ensino da dança na disciplina de artes.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FERRACINI, R. **A leitura das metáforas de trabalho**. Ensaios de atuação. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2013, p. 39-48.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARQUES, I. A. **Interações: crianças, dança e escola**. Josca Ailine Baroukh (coord.), Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves (org.). Coleção Interações. São Paulo: Blucher, 2012.

Rodrigo Silva de Oliveira (UEA)

E-mail: Oliveira.rodrighosilva@gmail.com / rsdo.dan19@uea.edu.br

Graduando em Licenciatura em Dança pela (UEA). Experiência em dança de salão e danças urbanas pelo Liceu de Artes e Ofício Cláudio Santoro (LAOCS), assim como fez parte do projeto de extensão – ENTRECORPUS COMPANHIA DE DANÇA.

Emmily Castilho de Freitas (UEA)

E-mail: Emmily_castilho@hotmail.com / ecdf.dan20@uea.edu.br

Graduanda em Licenciatura em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA, bailarina na companhia de dança Balé jovem Cláudio Santoro.

1523

Centro carioca de pesquisa em Dança-educação: mais um passo

Rosane Laudano Campello Wanderley (FAETEC e CCPD)

Luciana Lopes Rocha (FAETEC e CCPD)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. Quando um passo coletivo vira um grande passo

Este relato de experiência descreve uma trajetória fomentada a partir de um núcleo artístico educacional que surge na Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, rede Faetec de ensino, Secretaria de Ciência Tecnologia e Inovação do Rio de Janeiro. Conjuga a experiência da Companhia de Atores Bailarinos Adolpho Bloch e do Curso Técnico em Dança, construído na mesma unidade com a consequente formação do Centro Carioca de Pesquisa em Dança Educação, espaço organizado para fomentar a pesquisa nesta área.

Sob direção artística de Rosane Campello, a Companhia de Atores Bailarinos Adolpho Bloch é um núcleo artístico-pedagógico desenvolvido desde setembro de 1999, com origem na Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, pertencente a Rede Faetec de Ensino e veiculada a Secretaria de Ciência e Tecnologia do estado do Rio de Janeiro. Visando atender o aluno em sua complexidade, a referida companhia promove encontros socioculturais progressivos, concilia formação e informação e conduz uma nova relação do aluno com seu entorno, educando-o para o devir (autonomia) e não para o dever (disciplina). Muitos de seus ex-alunos ou ex-integrantes seguiram na formação continuada e hoje são mestres e doutores nesta área de conhecimento, além de bailarinos, coreógrafos e professores da rede pública de ensino.

As experiências fomentadas neste trabalho geraram o primeiro Curso Técnico em Dança público com Matriz Curricular Integrada da América Latina. Sua história é uma referência de trabalho ininterrupto na dança educação carioca. O projeto foi apresentado e aprovado por Rosane Campello na Rede FAETEC de ensino. O curso, que tem três anos de duração, aponta como exigência para ingresso apenas a conclusão do nono ano do ensino fundamental. Componentes do ensino médio e técnico caminham juntos e são articulados a partir de um projeto

1524

anual que é transformado em espetáculo ao fim de cada etapa. Os alunos estudam, por exemplo, o corpo a partir da biologia, da física, da química e da filosofia, integrando os binômios conceituais Mundo-Corpo, Brasil-Movimento e Rio de Janeiro- Cena a todos os componentes curriculares, onde a Dança configura-se como Ciência, Tecnologia e Inovação.

Para além de ampliar as possibilidades de mercado de trabalho ou formar profissionais em dança, o Curso têm como proposta criar e fomentar ambientes de partilha de conhecimentos e reflexões sobre cidadania, diversidade, pluralidade cultural, formação sociopolítica a partir da consciência de si e de práticas colaborativas, autônomas e emancipatórias promovidas através da pesquisa em dança. Nesse sentido, tratar do impactos de uma proposta integrada de ensino-aprendizagem a partir do corpo, pela dança e para a dança na escola pública, com enfoque na autonomia artística e cultural dos alunos, é propor um olhar cuidadoso para a potência de ação de corpos transformadores de si, dos espaços que ocupam e impactados política e socialmente pela arte da cena.

Ensinar a pensar, ensinar a construir e lapidar sonhos, construir quedas e elevações de um entendimento que transforma a sensação de estar no mundo e que fomenta o comprometimento oriundo dessa percepção e propicia a capacidade de voar, cada vez mais alto e distante, além (WANDERLEY, 2019, p. 40-41).

O Centro Carioca de Pesquisa em Dança-educação (CCPD) surge, então, da necessidade de acomodar a história de pesquisa e atuação neste campo promovida nesses 23 anos da Cia de Atores Bailarinos Adolpho Bloch, a partir do incentivo permanente para formação continuada- primeiro dos integrantes da Cia e depois dos formandos do Curso Técnico em Dança. Um espaço privado que nasce para garantir campo de atuação profissional, pesquisa e aprimoramento de estudantes oriundas da escola pública, dignificando a inserção destes no mercado de trabalho com orientação pedagógica e artística, que sempre precisará ser lapidada.

Composto por três ambientes, o espaço propicia a formação de grupos de pesquisa, oficinas, trocas pedagógicas e artísticas e uma sala descanso-respeitando o ócio criativo tão propício às grandes ideias e inovações. Possui internet, livros específicos, acervos fotográfico e videográfico que podem ser acessados, utilizados e emprestados.

Enquanto ação artístico pedagógica, com exceção de cursos de aprimoramento de professores, o espaço prima pela contribuição espontânea para alargar as oportunidades de reciclagem. Além disso, o espaço abriga a Cia Adolpho Bloch em suas criações e abre a cada final de mês para uma pequena mostra para público restrito, incentivando a formação de plateia.

Divulgamos e promovemos ações em parceria tanto com universidades (com foco nos alunos formandos do curso técnico) quanto com demais instituições que primem pelo aumento de políticas públicas para a dança de nossa cidade, pretendendo ser um ponto de encontro para quem, como nós, respira dança!

Conduzidos pela metodologia Dança Significativa, baseada em síntese realizada pela professora Rosane Campello, a partir das teorias de aprendizagem significativa de David Ausubel em conversa com outros teóricos da aprendizagem, este tríduo Companhia Adolpho Bloch- Técnico em Dança- Centro Carioca de Pesquisa em Dança-educação é um marco na história da dança carioca por estabelecer dentro da escola pública uma incubadora de talentos- docentes, gestores, artistas, coreógrafos, intérpretes-criadores, pesquisadores- gerando mão de obra técnica aprimorada e incentivo à formação continuada. Um projeto que conseguiu destituir os muros da escola pública, inclusive em âmbito internacional.



Fig. 1. Registro do 4º SPA- Significativos Percursos de Aprendizagem no Centro Carioca de Pesquisa em Dança Educação com as professoras Fátima Suarez, Rosane Campello e Luciana Carnout.
Fonte: Acervo de mídias do CCPD.

Para todos verem: fotografia de um grupo de bailarinos e bailarinas reunidos ao centro, sendo a maioria vestida de roupas pretas, um de roupa branca e uma de roupa preta e branca, com as professoras Fátima Suarez, Rosane Campello e Luciana Carnout vestidas com túnicas coloridas em sala de cor cinza sobre linóleo preto.



Fig. 2. Registro 7º Seminário Instâncias da Dança educação carioca, ocorrido no Centro Coreográfico da Cidade do Rio de Janeiro em parceria com o CCPD e o Curso Técnico em Dança da rede Faetec de ensino.

Para todos verem: fotografia de um grupo de alunos e professores reunidos ao centro, teatro de palco italiano com pano de fundo branco, coxias pretas sobre linóleo branco.

Referências

WANDERLEY, R. L. C. **Dança Significativa: Arte e Educação de Mãos Dadas!** Rio de Janeiro: Editora Appris, 2020.

Rosane Laudano Campello Wanderley (FAETEC e CCPD)

E-mail: rocampello@terra.com.br

Mestre em Ensino das Artes Cênicas pela UNIRIO. Pós-graduada em Didática do Ensino da Dança. Pós Graduada em Metodologia do Ensino. Duas extensões em Nova Iorque. Diretora artística da Companhia de Atores Bailarinos Adolpho Bloch.

Coordenadora e Idealizadora do curso Técnico em Dança da Rede FAETEC de ensino. Diretora do Centro Carioca de Pesquisa em Dança-educação- CCPD

Luciana Lopes Rocha (FAETEC e CCPD)

E-mail: lucianacarnout@gmail.com

Mestre em Ciência da Arte pela UFF e pós-graduada em Arte Cultura e Sociedade.

Bacharel em Dança pela UFRJ e licenciada em Artes/ Dança pela UCAM. Pós-graduada em Sistema Laban/Bartenieff pela Faculdade Angel Vianna. Docente do Curso Técnico em Dança integrado/ FAETEC e Coordenadora no Programa Novos Caminhos. Atriz-bailarina da Cia de Atores Bailarinos Adolpho Bloch

Projeto “Simões Filho tem Dança! Eu vou te mostrar”

Rose Mary Coelho Santana da Silva (UFBA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Este trabalho tem o objetivo refletir o processo de criação do espetáculo de dança *Simões Filho tem Dança! Eu Vou te Mostrar*, que dirigi em 2022. Entendendo “os aspectos sociais, afetivos, culturais e políticos da dança na sociedade” (MARQUES, 2003, p. 37). Apesar do nome do trabalho ser uma fala direcionada às pessoas de fora da cidade, a ideia era, justamente, visibilizar a produção de dança da cidade para as pessoas que moram ali. A dança em Simões Filho existe infiltrada, por entre as brechas, mas sem ocupar papel de destaque por falta de incentivo e de políticas públicas. Então me perguntei: para quem se dança? Onde é possível a dança acontecer? Quais públicos são possíveis para a dança? Minha cidade sabe que danço? Quais danças existem em minha cidade? O projeto consistiu na realização de 7 (sete) oficinas de formação com diferentes grupos de distintos bairros de Simões Filho. Estas oficinas geraram laços e intimidade entre fazedores de dança da cidade, a partir das trocas de informações entre as pessoas que visitamos para realizar cada um dos encontros e nos fornecendo muitas possibilidades de movimentos diferentes dos que já estudávamos, aumentando em muito nosso repertório.

Formamos um roteiro de trabalho seguindo os passos: identificar grupos do município que praticam dança e selecionar sete deles com diferentes estilos e de bairros distintos da cidade. Fazer contato com o responsável, marcar a realização do encontro/oficina no local/sede habitualmente usado pelo grupo convidado, onde experimentaríamos o estilo praticado por eles no primeiro momento e no segundo momento apresentariamos alguma das técnicas que usamos em nossas aulas selecionadas: improvisação e sequência de dança contemporânea com quedas e recuperação, rolamento e braços. Fazer a documentação dos encontros através de fotos e filmagens. Ao final, na roda de conversa, tentar capturar a impressão do grupo, sua realidade e realizações e apresentar o nosso objetivo permitindo sugerirem, criticarem, opinarem.

A partir do segundo encontro, montamos um cronograma para análise dos

1528

processos vividos nas oficinas, tentando identificar os pontos característicos e como incluir no processo de montagem do espetáculo de intervenção urbana. Após a última oficina e conclusão da montagem, decidimos figurino que possibilitasse a mostra na Praça Noêmia Meireles Ramos e na praça Pe. Emmily Félix, locais públicos escolhido por nós para a mostra. Identificamos ser necessário o uso de tênis o que nos obrigou a ensaiar com estes tipos de calçados. Decidimos pelo uso de alguns adereços como bacias de alumínio, por ser um utensílio bastante comum no início da história da cidade antes também denominada Água Comprida, de bandeiras pelo significado na banda marcial ou show, na política, no enfrentamento social, na Escola de Samba, nas repartições públicas ou privadas. Contratamos serviço de filmagem de solo e drone. Chegamos ao maior problema veiculação da trilha sonora composta por Lucas de Gal para a coreografia: decidimos pelo paredão, por ser rotina presente nos finais de semana dos jovens e adolescentes locais, pela possibilidade de deslocamento do veículo e para evitar a falta constante de sinal da internet que acontece na cidade. Em seguida, desenvolvemos uma estratégia para o dia da gravação da coreografia montada como resultado obtido a partir das oficinas. Enviamos convites para pessoas assistirem à apresentação, que aconteceu num final de tarde de um dia de sábado, garantido assim presenças intencionais e interessadas.

Com o resultado deste dia e todo material obtidos nos encontros e oficinas, enviamos para edição de uma videodança onde nos deparamos com outro laboratório de fazer entender que não era para apresentar a coreografia na íntegra como acontecera, mas ir além. Aqui tínhamos a possibilidade de agregar mensagens, imagens, informações, sobre nós nossa cidade, outras questões como: O que é importante estar na tela? Iniciamos os ensaios em dezembro de 2021, nada sabíamos deste fazer. Nosso elenco e toda mão de obra contratada foram de pessoas da cidade de Simões Filho, totalmente inexperientes em todas as questões: edital, projeto coreográfico, intercâmbio, espetáculo de intervenção urbana, vídeo dança.

É preciso citar que esta experiência que constava no papel, ganha corpo ao manter contato com o trabalho da coreógrafa Mônica Lira: *Pontilhados*¹,

¹ Pontilhados: Espetáculo de Dança contemporânea na rua. Foi um resultado da residência artística da coreógrafa e mestranda em dança pelo PRODAN/UFBA, pernambucana, Mônica Lira. O resultado

apresentado na Jornada da Dança 2022, no bairro do Pelourinho em Salvador. Interferindo diretamente na construção do nosso trabalho que nasce da inquietação, porque não dizer a princípio por um profundo incômodo gerado e vivido por nós munícipes praticantes de dança. Porém, na verdade, é um grito maior de resistência e de expor a realidade do lugar, assumir esta condição para poder pleitear mudanças, alcançar o público que não iria ao nosso encontro, ocupar e assumir o risco e o perigo da reação popular, com o desafio de estar exposto e sentir o que poderia surgir dali como resultado: aprendizado deixado pelas pistas que encontramos na forma de proposta por esta intervenção urbana.² Nosso percurso foi instrumentado pelas vozes dos que nos habilitaram teoricamente com seus escritos que embasaram nosso fazer, algumas referências que nos ajudam a refletir esta experiência da perspectiva dos processos de criação artística em colaboração são: Isabel Marques, Mariana Barbosa Pimentel e Lucas Valentim Rocha.

Na periferia e na “precariedade e reconhecer-se vulnerável” (PIMENTEL, 2020, p. 724) assim incorporamos que aprender e entender o fazer dança em nossa cidade e estar em contato com esta cadeia produtiva era imprescindível para conseguirmos ser fiel ao nosso objetivo de falar da dança de Simões Filho. Isso fortaleceu a necessidade de fazer junto “cada um aprende a pensar pelos outros, graças ao outro e com os outros” (MORAES, 2020, p. 724).

Então, concluindo: as leituras nos fizeram fortalecer a ideia de manter contato com outro, descobrir uma forma de fazer com o saber do outro e como fazer, realizar conexões físicas e de pensamentos. Como resultado temos a profunda transformação na forma de criar, que antes partia da inspiração do grupo, agora junta-se potentemente ao nosso fazer a possibilidade de manter contato, observar e permitir contágio com o novo e arriscar mudar. Processo nada fácil porque estávamos impregnados do mesmo fazer durante anos e, a partir desta experiência,

foi apresentado e formatado para o bairro Pelourinho, em Salvador, apresentado em 2021 na XIIª Jornada de Dança da Bahia em 15 de novembro de 2021.

² “Simões Filho tem dança! Eu vou te mostrar”. Video Dança disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gRxZHNfVcP8&ab_channel=ArteMetropolitana. Elenco: Izabeli Santana, Ivonete Sacramento, Victoria Couto, Keile Santana, Michelle Arcanjo, Raiane dos Santos. /Filmagem: Davi da Hora, Lucas Leone e Jean Oliver (imagens aéreas). /Trilha Sonora e Edição Musical: Lucas de Gal / Narração: Milana de Oliveira / Concepção/direção coreográfica: Rose Santana /Imagens e fotografias das oficinas: Izabeli Santana. Oficinas: Arlin, Banda Show Contemporânea, Casa da Dança, Guerreiras que Dançam, Grupo de Capoeira Resistência, Oficina I Move, Mapele (Escola Creche Municipal Afonso Válido) /Textos: Cláudia Lopes /Apoio: Lucy Estela, Escola de Ballet D’Có e Saltiado /Realização: Arte Metropolitana /Sonoplastia: Eudes Paredão /Concepção de figurinos e Adereços: Rose Sanatana e elenco / Duração: 00:50:43.

nutridos dos pesquisadores citados vislumbramos um pequeno atalho porque o caminho é longo.

Dançar no coletivo é uma potente estratégia para continuar a existir, reexistir. Reafirmando-nos em Lucas Valentim: “Processos compartilhados em dança – de como criar pressupõe aprender” (ROCHA, 2013. p. 13), este título proposto por Lucas nos rememora todo o processo vivido em cada oficina atentos, em prontidão, disponíveis e flexíveis, dispostos a mudar, transformar, adequar. Foi o que fizemos nesta experiência, nos permitimos experimentar todos os fazeres das sete oficinas e a ouvir cada grupo. O resultado foi um novo olhar para cada possibilidade vivida.

Referências

MARQUES, I. A. **Dançando na Escola**. Editora Cortez, São Paulo, 2003.

PIMENTEL, M. B. Práticas colaborativas no sistema produtivo da Dança. *In*. SILVA, B.; BASTOS, M. H.; TOURINHO, L.; ROCHA, L. (orgs.) **Carnes Vivas**: dança, corpo e política. Salvador: Editora ANDA, 2021.

ROCHA, L. V. **Processos Compartilhados em Dança**: experiências de criação e aprendizagem. 2013. 117 p. Tese (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

Rose Mary Coelho Santana da Silva (UFBA)

E-mail: rosy3coelho@gmail.com

Desenvolve trabalhos como professora de dança, coreógrafa, produtora e mobilizadora cultural. Atualmente é mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança PRODAN/UFBA. É Licenciada em Dança pela UFBA (2000). Formada pelo Curso Técnico em Dança da FUNCEB 2000).

1531

Vivências, desafios e apontamentos de uma trajetória em contato com a dança na escola

Sávio Rodrigues do Nascimento (UFPB)

Michelle A. Gabrielli Boaventura (UFPB)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Primeiros olhares

O presente relato de experiência busca apresentar algumas vivências e apontamentos em dança durante a minha trajetória na Educação Básica (EB) e que me impulsionam a querer cursar a Licenciatura em Dança pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tem como objetivo refletir acerca do meu despertar pela área da dança e pela docência através da participação como bolsista no projeto *No chão da escola: formação inicial e continuada de professores/as de dança* (BOAVENTURA, 2022), contemplado pelo Programa de Apoio às Licenciaturas – PROLICEN (Edital nº4/2022 – PRG), com vigência de abril a dezembro de 2022. A metodologia utilizada para reflexão, discussão e escrita desse trabalho deu-se por meio da abordagem qualitativa e do método autobiográfico para trazer à tona minhas experiências enquanto licenciando em dança.

Advindo de uma escola pública do interior da Paraíba, percebia a dança apenas nas festividades escolares e, algumas vezes, na disciplina de educação física. Em minha trajetória na EB, não vivenciei a dança como área de conhecimento, mas como atividade extracurricular por meio da Banda Marcial e, paralelamente, do Grupo Folclórico. Particpei da Banda Marcial durante minha adolescência, sendo integrante do corpo coreográfico, cujo intuito era o de participar de desfiles cívicos. Já o Grupo Folclórico tinha como objetivo trabalhar as danças populares a partir de apresentações temáticas. Algo comum aos dois grupos e que hoje, sendo graduando em dança, percebo é a ênfase que os coreógrafos davam na cópia e repetição de movimentos, vislumbrando um produto final.

Assim, fui percebendo que a dança não era desenvolvida com uma finalidade educativa, mas em alusão às datas comemorativas ou exposições culturais. Pela falta de professores com habilitação em dança, a cópia e a repetição

1532

de movimentos era o método mais utilizado, não existiam outras possibilidades de desenvolver a dança na escola que não seguisse o modelo tradicional. Por mais que eu gostasse de dançar e participar das aulas, sentia que a dança não era compreendida como área de conhecimento e que sua função na escola era apenas a de embelezar as festinhas.

2. Aguçando o olhar para a dança na escola

Em 2018 ingressei na Licenciatura em Dança, cuja matriz curricular possibilita aos discentes adquirir habilidades e competências nos seguintes eixos: dança e saúde, danças populares, dança e educação, história e criação em dança. As aulas do Curso têm me levado a refletir sobre a minha formação escolar como, por exemplo, na falta de oportunidade em ter aula de dança com professores habilitados e de compreender esta linguagem artística como área de conhecimento com suas especificidades e conteúdos próprios.

Se na EB meu contato com a dança fosse do modo como acredito que deva ser o ensino de dança na escola hoje, a dança poderia ter contribuído, por exemplo, para o entendimento do meu corpo e das minhas emoções. Em uma disciplina da graduação, *Tradições brasileiras*¹, li o livro infanto-juvenil *Bisa Bia, Bisa Bel*, da autora Ana Maria Machado (2001). Uma das propostas da professora com a leitura do livro era a de visitar a ancestralidade, conhecendo as tradições familiares. Penso o quão valioso seria trabalhar com esse livro na escola a partir do olhar e da sensibilidade da dança, pois, a meu ver, conhecer sua história, seu corpo e suas emoções é ampliar as possibilidades de como se enxerga e vivencia o mundo ao redor.

3. PROLICEN: olhares críticos-sensíveis

Ingressei no projeto PROLICEN tendo a oportunidade de refletir sobre a minha trajetória enquanto estudante da EB. Em meu primeiro contato com a escola como bolsista, percebi que, mesmo em passos lentos, a dança está presente em algumas instituições de ensino de João Pessoa-PB enquanto arte e de modo curricular.

¹ Disciplina ministrada pela profa. Dra. Carolina Dias Laranjeira para a Licenciatura em Dança da UFPB no 3º período.

A primeira fase do projeto foi destinada às observações do contexto da sala de aula, do professor de dança² e dos estudantes. Nesse contexto, pude observar o modo com que o professor tem utilizado o livro didático a seu favor e, diferentemente do que vivi durante a minha formação escolar, a forma com que a dança tem sido tratada corrobora para que o estudante tenha acesso à ela e as suas diversas possibilidades. Também percebi que, ainda hoje, há muitas dificuldades para a inserção e efetivação da dança na escola, exemplo disso é a falta de local apropriado para a sua realização que limita o professor no planejamento e desenvolvimento de suas aulas, bem como o tempo curto de cada aula, apenas 45 minutos por aula (são duas aulas semanais por turma), entre outras problemáticas que pude observar.

5. Reflexões finais

A vivência no projeto tem possibilitado a minha reflexão acerca do ensino de dança na escola, percebendo os desafios para garantir que seja inserida no ensino enquanto área de conhecimento, mas também – ao comparar com a minha experiência na EB –, percebendo os avanços conquistados. Percebo que não tem sido fácil conquistar o espaço da dança e do professor habilitado no espaço escolar e sim uma luta constante para reafirmar nosso lugar e a importância da dança para a educação e formação do ser.

Portanto, participar desse projeto é uma possibilidade de refletir sobre a teoria e prática vistas na graduação e poder experimentá-las e adaptá-las nas atividades desenvolvidas da escola, indo além dos muros da Universidade.

Referências

BOAVENTURA, M. A. G. **No chão da escola: formação inicial e continuada de professores/as de dança.** 2022. 13f. Projeto PROLICEN – UFPB, DAC, João Pessoa, 2022.

MACHADO, A. M. **Bisa Bia, Bisa Bel.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2001.

² Professor concursado para a área de dança através do edital nº 01/2013 da Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB.

Sávio Rodrigues do Nascimento (UFPB)
E-mail: saviorreal@hotmail.com
Estudante de Licenciatura em Dança.

Michelle A. Gabrielli Boaventura (UFPB)
E-mail: mgboaventura@outlook.com.br
Profa. Dra. da Licenciatura em Dança da UFPB. Coordenadora do projeto Prolicen.

Nos passos das danças afro-diaspóricas corpamos valores ancestrais

Tatiana Brito da Silva Assis de Santana (UFBA)

Márcia Virgínia Mignac da Silva (UFBA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. O que a dança na escola me reivindica?

Este artigo parte das minhas inquietações e proposições enquanto pessoa docente, com atuação de 15 anos na da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Salvador, com o ensino da disciplina Dança no segmento Fundamental I. Soma-se a essa atividade, a minha experiência gestão, na função de vice gestora da Escola Municipal Cosme de Farias, assim como a pesquisa desenvolvida atualmente como do Programa de Mestrado Profissional em Dança (PRODAN) na Universidade Federal da Bahia.

Experiências que estão co-implicadas pelo meu lugar de fala (RIBEIRO, 2017), uma mulher cis e negra, que testemunha cotidianamente a reprodução do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) no chão da escola. E justamente por exercer as funções de docente e vice gestora, foi possível perceber um aumento significativo de prática discriminatória racial, violência e desumanização entre as pessoas estudantes, sem a presença da família na mediação dos conflitos. O que percebo em sala de aula é o auto racismo e hétero racismo (MALOMALO, 2022) entre as crianças negras e a reprodução do racismo pelas crianças brancas contra pessoas diferentes do seu pertencimento racial, como uma manifestação “normal” de uma sociedade racista.

Neste sentido, a escola me reivindica qual o meu papel enquanto uma professora negra e que trabalha com dança em processos artísticos-formativos. E digo mais, como fazer diferença neste contexto, entendendo que a permanência reiterada do racismo só é possível porque encontra abrigo na sociedade supremacista branca. Logo, o contexto educacional é um reflexo das práticas racistas que ocorrem e ecoam também de modo interpessoal, cultural e religioso.

Portanto ser uma pessoa docente que não passa indiferente a luta

1536

antirracista e se propõe o despertar da consciência racial no contexto escolar, defendendo a dança como uma ação efetiva para o enfrentamento das questões raciais. Entendendo a dança como uma estratégia para romper com a desumanização dos corpos negros e corpar valores afro-civilizatórios discriminados pela branquitude.

De partida, o que proponho, é tratar a dança como uma prática sensível que pode sulear reflexões nos corpos e convocar todas as pessoas para a responsabilidade individual sobre a permanência de condutas racistas. E, um passo inicial é pensar que a nossa luta não é uma dança isolada e sim coletiva, de muitos e de longe.

Para a tarefa apresentada, me senti desafiada repropor a dança diferentemente dos modos como é tratada na unidade escolar. Pois, durante os quinze anos de docência a dança sempre foi vista como algo de menor valia, ou seja, é mais importante que a pessoa estudante esteja na aula de reforço para ser alfabetizada, do que na aula de dança. Este entendimento tão assentado, o que ele deflagra? A não percepção do corpo dançante como uma ação cognitiva, capaz de promover outras percepções de si, do outro e do mundo. Motivo pelo qual, a associação recorrente das aulas de dança como um momento recreativo ou um espaço com função utilitária, apenas para o atendimento dos eventos da escola. A saber: projetos pontuais e a feitura de coreografias para as apresentações folclóricas e datas comemorativas, como o dia da Consciência Negra. Após o término dessas atividades também se encerra as reflexões referentes ao tema. Situação que não colabora para a efetivação da dança como uma ação antirracista e de consciência racial.

O racismo é também epistemológico, quando se privilegia bases eurocêntricas no ensino e subalternização das produções afro-diaspóricas. Pois, o que mais comumente acontece na prática é a ausência de material didático e paradidático afro-centrado. Situação que escancara o abismo entre sanção da Lei 10.639 no ano de 2003, que torna obrigatório a presença de conteúdos da História e Cultura, Afro-Brasileira e Africana e o que acontece no vivido.

Avançando a discussão com o racismo epistemológico, tem muito a se observar sobre a presença da dança na escola. Afinal, quais as danças são acessadas? E qual o lugar das danças afro-diaspóricas? Considerando as instituições como colonizadoras e opressoras, na medida em que entendem as danças negras como subalternizadas.

2. Dançar na escola: uma tarefa ancestral e afro-civilizatória

Na cosmovisão africana e afro-diaspórica, o objeto artístico possui uma função social ativista de resistência, para sobrevivência, permanência e continuidade (NJERI, 2021, p. 23).

Considero que a falta de acesso as concepções não-ocidentais de arte e, portanto, as manifestações artístico-culturais afro-centradas, contribuiu para a produção de estereótipos, exotização e preconceitos. Não à toa, desde o meu ingresso na Rede Municipal de Ensino observei que ao introduzir os conteúdos referentes as danças negras, ouvia ser coisa de “macumba”. E a “tolerância” da presença das respectivas danças, apenas nas comemorações pontuais da unidade escolar.

Entretanto, garantir a presença das danças negras em afro-diásporas na escola, a exemplo do samba, jongo, dança afro e maracatu, não somente contribui na reparação do apagamento delas, como também possibilita adentrar no vivido das pessoas estudantes. Isto é, o modo como elas conhecem e vivenciam, para além do contexto religioso. Na promoção do diálogo e modos de pesquisar quais as danças negras fazem parte da história familiar, comunidade/bairro e vivências culturais da cidade de Salvador. Procedimentos que podem denunciar possíveis ausências e preconceitos, justamente pelo desconhecimento/apagamento da herança cultural ancestral.

Proponho desenvolver procedimentos metodológicos que valorizem o Ubu-Ntu, o ser sendo, em manifestação do Ntu, a Força Vital (MALOMALO, 2022). Nos quais os fazeres da dança tem o papel fundamental do ser-força-em-movimento. Toma-se como exemplo, as criações de dança em grupo, com a socialização de processos individuais para os demais colegas. Objetivando sensibilizações, respeito às diferenças e o criar-partilhar-inventar presencialmente, deslocado da relação corpo-tela, tão agudizado nos momentos iniciais do isolamento social.

Por fim, interessa também utilizar as danças negras para corporar valores ancestrais e afro-civilizatórios. O diálogo, as existências pluriversais, a circularidade, a cooperação, a oralidade e o respeito aos mais velhos. Assim como, a valorização da estética africana, uma vez que a maioria das pessoas estudantes são afrodescendentes. Na compreensão que todos os corpos coexistem, dançam e se

relacionam, em experiências coletivas. “Em outras palavras, o ser humano carrega uma parcela de outro-humano, de um outro-divino-ancestral e de um outro-cosmos-natureza dentro de si” (MALOMALO, 2022 apud OBENGA, 1980, 2005; NTUMBA, 1997, 2014, p. 43). Favorecendo assim o exercício de uma ética do cuidado, a partir dos princípios da filosofia Ubuntu, em uma percepção de humanização por meio dos demais – “**Eu sou porque nós somos**”.

Referências

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

MALOMALO, B. **Filosofia do Ntu**. Belo Horizonte: Nandyala, 2022.

NJERI, A. Valores afro-civilizatórios e ativismo: um direito à arte à negritude. *In*: VIEIRA, R. S.; MUNIZ, V. C. **Direito, Arte e Negritude**. Porto Alegre: Fi, 2021

NOGUERA, R. **O ensino de Filosofia e a lei 10.639.1 ed-** Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

RIBEIRO, D. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte/MG: Letramento, 2017.

Tatiana Brito da Silva Assis de Santana (UFBA)

E-mail: Tatianaassis2402@gmail.com

Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Dança (PRODAN).

Psicopedagoga.

Vice- gestora da Escola Municipal Cosme de Farias.

Márcia Virgínia Mignac da Silva (UFBA)

E-mail: Marcia.mignac.siva@gmail.com

Professora Adjunta da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia Docente dos Cursos de Graduação, Especialização e Pós-Graduação

(PPGDANÇA). Mestre em Dança/PPGDANÇA-UFBA

Doutora em Comunicação e Semiótica/PUC-SP.

1539

Quem disse que a dança do ventre não é pra mim?

Thaismary Neri dos Santos Ribeiro (UFPB)
Márcia Virgínia Mignac da Silva (UFBA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Passos traçados na Dança do Ventre

Minha história com a Dança do Ventre inicia-se em 2001, aos oito anos de idade, com as aparições midiáticas da novela “O Clone” na rede televisiva Globo. Me encantei pela dança do ventre que aparecia na TV e tive vontade de aprendê-la. Porém não havia estúdios de dança na minha cidade, Condado-PE.

Somente após onze anos, ao ingressar no curso de Teatro pela Universidade Federal da Paraíba, e vir residir em João Pessoa em 2011, consegui fazer aulas de dança do ventre no ano seguinte. Desde então passei a praticar e pesquisar sobre a dança, as *bellydancers*¹ e a cultura árabe. No entanto, ao mesmo tempo que eu me encantava, passei a me deparar com algumas questões. Os vídeos de *bellydancers* que pesquisava na internet, os DVDs com vídeo aulas, as capas de revistas especializadas em dança do ventre, os eventos de dança que participava; tinham, na maioria das vezes, apenas bailarinas brancas, magras, da cintura fina, seios fartos e que expressavam uma performatividade do feminino, que dança para seduzir (SARAIVA, 2018) que eu não me enquadrava.

Sou uma mulher negra, com seios pequenos, ombros mais largos do que o quadril, com um corpo que não é visto como sinônimo de feminilidade na dança do ventre; me achava o Outro na dança, porém não sabia exatamente o porquê disso.

Somente quando comecei a dar aulas em 2016 em uma escola de dança do ensino não formal, pude perceber o quanto a falta de representatividade é significativa. Pois a maioria das minhas alunas não tinham o padrão estético da bailarina de dança do ventre, e quando eu mostrava os vídeos das *bellydancers* que eram minhas referências elas começavam a falar sobre a necessidade de emagrecer, de alisar ou deixar o cabelo crescer para as apresentações da mostra de final de ano da escola.

¹ Nome em inglês designado as bailarinas de dança do ventre.

A partir disso comecei a me indagar: como uma dança que tem um discurso tão forte de empoderamento feminino, tem um mercado que só dá visibilidade a um tipo de mulher, as que correspondem ao padrão estético europeu?

O empoderamento sob essa perspectiva (feminismo negro) significa o comprometimento com a luta pela equidade. Não é a causa de um indivíduo de forma isolada, mas como ele promove o fortalecimento de outros com o objetivo de alcançar uma sociedade mais justa para as mulheres. É perceber que uma conquista individual não pode ser descolada da análise política (RIBEIRO, 2018, p. 135-136).

Para o feminismo negro o empoderamento feminino não é algo individual e sim uma conquista coletiva, e o mercado da dança do ventre está distante disso, pois não leva em conta as questões étnicas raciais. Somente quando comecei a dar aulas consegui refletir sobre o quanto que estes estereótipos eurocêntricos trazem marcas em nossos corpos, e em nossa cultura de maneira geral.

2. Representatividade negra na Dança do Ventre

A busca por representatividade me fez perceber uma escassez de profissionais negras em papéis de destaque, por não fazerem parte do padrão estético instaurado desde a colonização. Apenas em 2017, encontrei uma referência de bailarina, profissional de dança do ventre negra. A Ângela Cheirosa. Mulher negra, gorda, ativista, e futura idealizadora do movimento *Bellyblack*, que apareceu na televisão no programa Encontro com Fátima Bernandes, na rede televisiva, Globo. A Ângela mora em Camaçari-BA, e é a minha maior inspiração negra no meio *bellydancer*. Esta referência também se tornou inspiração de minhas alunas, e estava presente nos vídeos de bailarinas que mostrava nas minhas aulas. E isto fez total diferença para elas, pois viram que o empoderamento feminino que a dança do ventre discursa não é só para mulheres com um fenótipo europeu, mas que também há possibilidades para o empoderamento negro e gordo, devido ao protagonismo da Ângela Cheirosa. Sobre a importância de se atentar a essas diferenças Awa Thiam diz que:

A diferença entre as condições das mulheres pretas e das brancas é encontrada em praticamente todos os níveis. E esta é a principal base para a nossa afirmação de que a luta das mulheres pretas é de natureza diferente de sua irmã branca. [...] As mulheres negras têm que lutar contra o colonialismo e o neocolonialismo, o capitalismo e o sistema patriarcal, as mulheres europeias só têm que lutar contra o capitalismo e o patriarcado (WEEMS, 2020, p. 29).

Corroboro com o pensamento da autora, pois se não observarmos as diferenças explícitas e implícitas em ser mulher na dança do ventre continuaremos invisibilizadas.

Em 2018 a Ângela Cheirosa criou o movimento *Bellyblack* um projeto que tem o objetivo de dar visibilidade às bailarinas pretas de dança do ventre no Brasil. Esse projeto teve e tem uma grande repercussão, e com o advento da pandemia ganhou uma proporção maior pela realização do Festival *Bellyblack* na forma remota, pois conseguiu ter bailarinas negras de dança do ventre de várias partes do país. Porém essa visibilidade ocorre apenas dentro do Movimento e não fora dele, o que é algo importante, mas não o suficiente. Pois neste ano de 2022 houve o retorno dos grandes festivais Nacionais e Internacionais de danças orientais ou árabes em nosso país, pós covid-19. No entanto, na maioria desses festivais não houve pessoas negras ministrando *workshops*, e os que aconteceram só havia apenas uma pessoa negra ministrando oficinas.



Fig. 1. Mercado Persa. Fonte: Facebook.

Para todos verem: arte de divulgação de festival em São Paulo/SP. Nela contém informações do evento. Há fotos de quatro homens e doze mulheres

Esta é a arte de divulgação de 2022 de um dos maiores eventos de dança do ventre da América Latina que ocorre aqui no Brasil, e nela não há uma *bellydancer* negra.

A ideia desse relato é fazer uma pesquisa inicial sobre o racismo estrutural presente na dança do ventre que não é verbalizado. Pois ninguém diz: “a

dança do ventre não é pra você”. Mas o Mercado da Dança do Ventre me prova todos os dias que este tipo de dança não é para as mulheres negras. A partir disso lanço uma questão: Quais as estratégias que podemos adotar para combater os racismos implícitos no mercado da dança?

Referências

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia da Letras, 2018.

SARAIVA, C. S. **Dança, ventres e feminismo: o ritual como processo pedagógico, artístico e político.** 2018. 38f. Artigo (Pós-graduação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

WEEMS, C. H. **Mulherismo Africana: recuperando a nós mesmos.** Tradução de Wanessa A. S. P. Yano. São Paulo: Editora Ananse, 2020.

Thaismary Neri dos Santos Ribeiro (UFPB)

E-mail: thaismarydanca@gmail.com

Thaismary Ribeiro é pesquisadora e professora de Danças do Ventre e de Manifestações Populares brasileiras. É bacharela em Teatro e licencianda em Dança pela UFPB. Integrante do grupo de pesquisa Oriente-se.

Márcia Virgínia Mignac da Silva (UFBA)

E-mail: marcia.mignac.silva@gmail.com

Professora Adjunta da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia Docente dos Cursos de Graduação, Especialização e Pós-Graduação (PPGDANÇA). Mestre em Dança/PPGDANÇA-UFBA

Doutora em Comunicação e Semiótica/PUC-SP

Co-líder do Grupo de Pesquisa Ágora: modos de ser em Dança (PPGDANÇA)

1543

Danças contemporâneas e processos coreográficos no tempo presente

Vanessa Voskelis (UFG)
Alexandre Donizete Ferreira (UFG)

Comitê Temático Relato de Experiência com ou sem demonstração artística

O presente estudo propôs a discussão acerca das metodologias, estéticas e técnicas presentes na Dança Contemporânea e nas danças afro-diaspóricas estadunidenses, conhecidas como Danças Urbanas, além do diálogo com o *Instagram* e dramaturgias do tempo presente. O estudo teve como premissa, uma busca por ampliação dos modos de ensinar Dança através de percepções transversais quanto a elaboração de aulas que descortinam a sala de aula em sala de ensaio para a cena.

O campo de estudo foram as aulas de Danças Contemporâneas Urbanas, no ano de 2019, pelo Laboratório Interdisciplinar em Artes da Cena/LAPIAC, no Centro de Práticas Corporais da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás. A partir da confluência interartística, utilizamos como viés as dramaturgias do corpo nas transversalidades metodológicas via saberes da dança.

Revisitamos três momentos históricos da dança no ocidente, a partir de Tambutti (2008). O primeiro momento da dança seria o modo de representação racionalista e neoclassicista.

O segundo momento ocorre com o advento da modernidade no final do século XIX até meados do século XX. No lugar de representar uma história, as pessoas dançantes tentavam expressar algo. Desprender-se como visualidade da música e da literatura. Dissolver o dualismo forma-conteúdo. Neste momento, a Dança inicia seu fim histórico, quando puxa para si um campo autônomo de linguagem artística estética.

O lugar do questionamento e não definição é o lugar político da Dança Contemporânea, como aponta Rocha (2011, p. 128). O termo Dança Contemporânea aponta uma preferência metodológica de ferramentas codificadas ou não que se utiliza das várias possibilidades não fronteiriças da Arte. Ainda assim, a Dança Contemporânea pouco rompeu com a Dança Moderna, Balé Moderno e

1544

nem com a Dança Expressionista.

Dança de Rua x Danças Urbanas

O autor Guarato (2020) discute a transição histórica e estética entre a Dança de Rua e as Danças Urbanas e como elas não são a mesma coisa. A Dança de Rua era essa hibridez que bebia das estruturas coreográficas das danças cênicas, das danças populares afro-diaspóricas estadunidenses. O que a Dança de Rua estava para a hibridez e a busca de uma própria linguagem de dança, as Danças Urbanas codificaram suas técnicas, separaram em terminologias específicas (isto é *Jazz Funk*, isto é *Hip Hop Dance*, isto é *Popping*, isto é *Locking*, etc.) com pouco espaço para a hibridez de movimentações dançantes outras.

A origem e utilização da nomenclatura Dança de Rua ou Danças Urbanas, ainda é discutida dentro do próprio setor, demonstrando a fragilidade de estudos sobre esse assunto no meio acadêmico brasileiro na atualidade. Guarato (2009, p. 81) aponta que a nomenclatura Dança de Rua surgiu não por seus praticantes, mas por curadores, jurados de festivais de Dança.

É no início da primeira década do século XXI que a mudança de Dança de Rua para Danças Urbanas começou a tomar força. E as Danças Urbanas têm recortes específicos de movimentação que caracterizam ser uma estética ou outra. É neste momento que a noção de fundamento se aprofunda.

Reconhecemos a quão extensa e complexa é a discussão sobre Danças urbanas, danças afro-diaspóricas estadunidenses e Dança de Rua e o quanto é delicado observar esses conceitos. Afim de não negar determinadas especificidades, mas utilizar todas as especificidades e ideias possíveis dentro de uma sala de aula a partir de contextualizações e conceitos dramaturgicos onde a dramaturgia pode ser utilizada como um elo entre os elementos citados.

Dramaturgias corporais - sentir e fazer como modos de inter(ações)

Segundo Caldas e Gadelha (2016, p. 12) a palavra dramaturgia tem sua origem na língua alemã e com distinção entre dois termos chave: *dramatiker* (autor de textos dramáticos teatrais) e *dramaturg* (a pessoa dramaturga dessas tessituras entre matérias e sentidos).

A autora Leite (2018), com referências em Arthur Danto e Hans Belting,

fala sobre o porquê acredita que a História da Arte deu seu fim. O primeiro sentido é o analítico-filosófico no campo estético. Os objetos artísticos já não se diferenciavam dos usos cotidianos. Momento este que se cruza com as vanguardas modernistas e se radicalizou com a Arte Contemporânea.

O segundo sentido que a autora aponta é o fim da fruição da Arte; a ideia de plateia-público nos modos de fruição; o público como espectador; experiência estética em seu fim, pois este sentido prova que a Arte busca o distanciamento dos conceitos pré-determinados da Arte como apreciação elevada. E o terceiro é o fim no sentido de finalidade.

O corpo é da ordem do acontecimento, cabe à dramaturgia trabalhar o que já está ali. Criar a partir disso. Quando o estudante entra na aula de dança, ensina-se sim que a pessoa tem um corpo. Noção de soma: dentro de si, em si. O corpo é traidor do planejamento. Ou estamos melancólicos ou estamos ansiosos. Temos ataque de futuro ou ataque de passado: o corpo não sabe disso, ele não conhece isso, o corpo é inteligente demais e não maneja isto. Ele trai o planejamento e a gente só consegue repetir igual debaixo de certos tipos de processos que, dependendo de como este se dão, podem ser violentos.

O tipo de dramaturgia a que me refiro, e que tento aplicar tanto no teatro quanto na dança, segue um certo 'processo': escolhemos conscientemente material de várias origens (textos, movimentos, imagens de filmes, objetos, ideias, ...); o 'material humano' (atores / bailarinos) prevalece claramente sobre o resto; as personalidades dos artistas e não suas capacidades técnicas são a base da criação (KERKHOVEN, 1997, p. 21).

As Danças Contemporâneas buscam aprofundamento sobre danças que transpassam as danças cênicas ocidentais no desenvolvimento metodológico na confluência de saberes. É a dança da inquietude no palco da curiosidade.



Fig. 1. *Printscreen* do videodança gerado nas aulas. Fonte: Adriel Vinícius.

Para todos verem: Fotografia de estudantes em frente ao espelho presente na sala de aula captando o reflexo de seus corpos dançantes.

Referências

GADELHA, E.; CALDAS, P. **Dança e Dramaturgia(s)** Fortaleza; São Paulo: Nexus, 2016.

GUARATO, R. Os conceitos de “dança de rua” e “danças urbanas” e como eles nos ajudam a entender um pouco mais sobre colonialidade (Parte I). **Revista Arte da Cena**, Goiânia v. 6, n. 2, p. 114-154, ago./dez., 2020. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/artce>.

GUARATO, R. **Dança de rua: corpos para além do movimento** (Uberlândia: 1970-2007). Uberlândia: EDUFU, 2008. 238 p.

GUARATO, R. **História e dança: um olhar sobre a cultura popular urbana**. 2010. 226 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

KERKHOVEN, M. V. Le processus dramaturgique *In: Nouvelles de Danse, Dossier Danse et Dramaturgie*. Brussels: Contredanse, n. 31, p. 18-25, 1997.

LEITE, A. R. N. L. Yvonne Rainer e os fins da dança: corpo, consciência e educação somática. **DoisPontos**: Curitiba, São Carlos, v.15, n. 2, p. 125-133, set. 2018.

ROCHA, T. Derivas de um plano de composição em dança: o todo é menos que do a soma de suas partes. *In*: CALDAS, P.; GADELHA, E. (orgs.). **Dança e Dramaturgia(s)**; São Paulo: Nexus, 2016. p. 269-302

TAMBUTTI, S. Itinerarios Teóricos de la Danza. **Aisthesis**, Pontificia Universidad Católica de Chile Santiago, Chile. n. 43, p. 11-26, 2008.

Vanessa Voskelis (UFG)

E-mail: vanessavoskelis@gmail.com

Graduada em Dança pela Universidade Federal de Goiás. Aluna Especial no Mestrado em Artes Cênicas na ECA – USP. Técnica em Dança Contemporânea pela Escola do Futuro em Arte Basileu França (GO). Diretora e bailarina no grupo de dança Três em Cena e do grupo interartístico Esse Tal.

Alexandre Donizete Ferreira (UFG)

E-mail: alexandreferreira@ufg.br

Doutor em Artes da Cena pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Mestre pelo Instituto de Biologia da Universidade Estadual de Campinas. Docente e Pesquisador do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás/UFG. Coordenador do LAPIAC. Professor do Programa de Pós-graduação em Artes da Cena/EMAC/UFG.

1548

A dança e a socialização para a pessoa aluna com espectro autista (TEA) dentro do ambiente escolar

Vinícius Monteiro Lopes (UFBA)

Lenira Peral Rengel (UFBA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Este relato trata de um processo de Criação em Dança com uma aluna com transtorno do espectro autista (TEA), da Escola Estadual Raul de Leoni, em Viçosa/MG. A aluna, não mantinha relações sociais amigáveis, de mau humor e agressiva nas interações.

Buscando facilitar a integração dentro do ambiente escolar optei por trabalhar individualmente com a aluna em horário extracurricular o que facilitou a diminuição de fissuras na relação aluna/professor. As aulas foram pautadas na metodologia de Paulo Freire (Ed. 2015), pois, reconhece que a pessoa, ao ter conhecimento, consegue ser autora de sua libertação frente ao sistema opressor.

Para melhor entender o escopo desse relato é preciso conhecer o contexto no qual ele se dá, começando pelo sujeito implicado, ou seja, conhecer o pesquisador, diminuindo fissuras na relação entre pesquisador e objeto pesquisado.

Começamos por afirmar que, mesmo que as ciências modernas, nascidas no século 17, tenham consagrado o mito da neutralidade, noção que diz respeito a um conhecimento desencarnado, tudo o que é descrito é fruto da experiência de um sujeito imerso numa dada realidade, num determinado tempo. É sempre da sua experiência que falam o autor, o escritor, o cientista (ALMEIDA, 2016, p. 32).

Para Morin (2003) é preciso romper com a base determinista clássica e entender a pessoa como agente importante no processo da pesquisa. Feita essa consideração, como estudante/professor, atuei no curso de extensão em Dança de Salão (2010/2017) e Dança Contemporânea (2017) na Universidade Federal de Viçosa/UFV, instituição onde me graduei. Nesse ano (2017), surge a possibilidade de trabalho em dança com uma pessoa com deficiência (PcD), intitulado “Dança Contemporânea sobre Rodas”¹. Esse trabalho se deu em formato de curso de

¹ Ver. Educação inclusiva em diálogo com a Dança: práticas e reflexões (LOPES, 2021, p. 102). Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/dialogos-em-criacao-466695>.

extensão, no Prédio da Escola de Dança da UFV e em concomitante, atuei como professor de Arte na rede pública de ensino.

Em 2019, à época, professor contratado pela Escola Estadual Raul de Leoni, havia na turma do oitavo ano uma aluna com TEA. Durante as aulas, a aluna não participava das atividades em sala (que eram planejadas para participação de toda a turma), não saía para o recreio, não se socializava com ninguém além da professora de apoio. De início, tal fato me inquietou, havia inclusão da pessoa PcD na escola, mas sem integração da pessoa como ser social.

Considerar cada pessoa um conjunto de relações sociais de um espaço-tempo e que isso se soma a um Eu originário, descolado dos outros, do que o constitui como humano e como possibilidade de diferenciação, faz com que cada pessoa busque aspectos da realidade a partir do que para ela se torne relevante, do que emociona e mobiliza, constituindo assim modos de ser que são ao mesmo tempo plurais e singulares (ROMARCO, 2018, p. 178).

Para a redução dessa fissura, sugeri à aluna, que participasse de algumas vivências dançantes em horários extraclasse. Assim, trabalhei conceitos da Dança e criamos uma coreografia. É importante ressaltar que para a aluna eu apenas sugeri a vivência em formato individual, digo, sem a presença dos outros alunos da turma, pois ela não aceitava a participação com o grupo.

Para alcançar os objetivos acerca de maior mobilidade física foram utilizados conhecimentos que considero de fundamental importância para as práticas aqui expostas, tais como técnicas de dança contemporânea (contato improvisação, torções, movimentos contralaterais, elevações em duos e Dança de Salão (Samba e Forró).

Foram vivenciadas estratégias artísticas/pedagógicas junto às técnicas específicas de dança, diálogos sobre projetos de vida, autoimagem, inclusão e temas como acessibilidade, e trivialidades, para aguçar o pensamento crítico, a sensação de pertencimento e socialização, sempre de forma teórico-prática, visando minimizar ou reverter esse quadro, possibilitando experienciar o “eu”, o olhar para si, como forma de autoconhecimento e autocrítica.

Acredito que tais estratégias, acima citadas, tiveram papel crucial para a emancipação dos corpos, possibilitando maior autonomia no mundo. Tal emancipação, acarretou na diminuição de fissuras nas relações intra e interpessoais, pois, foram trabalhadas habilidades específicas que a auxiliaram em seu cotidiano

dentro do ambiente escolar. Fora surpreendente a rapidez com que ocorreu a integração da aluna dentro do ambiente escolar, além de proporcionar a aprendizagem de técnicas de dança que aguçaram o entendimento de seu próprio corpo e suas possibilidades de movimentação e socialização, o que venho chamando de ato de **Corpomancipar**.



Fig.1. A vida no cangaço. Fonte: arquivo pessoal.

Para todos verem: Foto da apresentação proposta nas atividades extraclasse, a aluna com TEA e o professor trajando figurino de cangaceira e cangaceiro na cor bege, ao fundo outros alunos da escola e acima alguns alunos e familiares.

Referências

ALMEIDA, C. M., O Território do Sujeito Implicado. **Revista Estética e Semiótica**, Brasília; v. 6, n. 1, p. 31-40, jan./jun., 2016. 1551

FREIRE, P. **Educação Como Prática Da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda, 2015;

MORIN, E.; **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

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

ROMARCO, E. S. Acessibilidade e Formação em Dança: reflexões sobre o Corpo, Alteridade e Deficiência. **Repertório**, [S. l.], v. 1, n. 31, 2018.

Vinicius Monteiro Lopes (UFBA)

E-mail: viniciusml@ufba.br

Mestrando em Dança pelo Prodan-UFBA. Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica (IF Sudeste de Minas). Bacharel e Licenciado em Dança (UFV). Integrante do grupo de pesquisa Corponectivos. Pesquisador, professor e intérprete criador.

Lenira Peral Rengel (orientadora - UFBA)

E-mail: lenira@rengel.pro.br

Professora na Escola de Dança (UFBA). Coordenadora do PPGDança/UFBA (2019-2021). Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças. Graduação em Teatro (USP). Mestrado em Artes (UNICAMP). Doutorado em Comunicação e Semiótica – (PUCSP). Pesquisa modos de cognição situada no contexto do ensino/aprendizagem de Dança, intentando procedimentos emancipatórios.

1552

Processos de construção didático-pedagógica no contexto da educação ambiental em projeto de extensão universitária: oficinas “Dança, Artes Integradas e Natureza”

Vitória Pedro e Araujo (UFRJ)
Ana Célia de Sá Earp (UFRJ)
André Meyer Alves de Lima (UFRJ)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Introdução

A pesquisa apresenta a produção didático-pedagógica vinculada ao planejamento das oficinas “Dança, Artes Integradas e Natureza” do Projeto de Extensão “Dança e Educação Ambiental no Ensino Básico”.¹ Através de uma investigação aprofundada foi possível estruturar os objetivos; as metodologias de ensino; os conteúdos programáticos e as abordagens para facilitar as atividades no contexto de ensino remoto. Nosso estudo teve como temática central a relação filosófica, social, simbólica da água. A partir da dimensão cultural e ecológica da água interrelacionamos o eixo arte-educação-meio ambiente em prol de uma proposta integrada de ensino e aprendizagem.

O objetivo foi construir um aporte teórico que embasasse a realização das oficinas do projeto em tela. A ideia consiste em promover uma conscientização dos participantes acerca da educação ambiental e também estimular o desenvolvimento da expressividade e da criatividade, através das artes integradas.

Nosso referencial teórico é embasado na Teoria de Princípios e Conexões Abertas em Dança (TPCA) de Helenita Sá Earp (2019) e em práticas interdisciplinares em Arte-Educação utilizando a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2010).

Esse texto demonstrará alguns resultados dessa produção voltada para o ensino, pesquisa e criação em dança. Compreendemos a importância da realização de estudos como este, levando em consideração os atravessamentos ambientais e a falta de consciência ecológica que estamos enfrentando em nossa sociedade.

¹ Projeto aprovado desde 2021 nos editais do Programa Institucional de Fomento Único de Ações de Extensão da Pró Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

2. Elaboração Didática

Através da TPCA, identificamos processos metodológicos que abrem um campo exploratório de possibilidades que se relacionam com temas presentes nas outras linguagens artísticas trabalhadas no projeto; tudo isto integrados também a natureza e noções dos ecossistemas tematizados educacionalmente nas questões de proteção ambiental. Desta forma, por meio dos Parâmetros: Movimento; Espaço; Forma; Tempo e Dinâmica, pode-se elencar tópicos de estudo para a realização das nossas oficinas interdisciplinares. Assim, conseguimos propor uma prática pedagógica “que incide no desdobramento de diversas estruturas e tipos de aulas capazes de fornecer subsídios para a criação de diferentes *práxis* de ensino de dança mais coadunada com os desafios da arte contemporânea” (EARP, 2010, p. 7-8).

A partir dessa perspectiva desenvolvemos de forma interdisciplinar os objetivos específicos das oficinas. A seguir deixaremos alguns exemplos de objetivos que elaboramos em nosso estudo: (a) Criar movimentos do corpo humano relacionado a simbologia da água; (b) Compor, criar, descobrir, elaborar em conjunto e individualmente frases coreográficas a partir das características da água como essa se apresenta na natureza, nos seus diferentes estados.

Estes são alguns dentre muitos os objetivos específicos que ajudaram a direcionar a elaboração dos conteúdos das oficinas. Estudamos, também, as diferentes metodologias de ensino da TPCA para a melhor adequação das nossas propostas de aulas. Dentre elas escolhemos aplicar nossos conteúdos a partir de: Lição do Tipo Estudo; Lição de Laboratório Tipo Estudo; Laboratório de Pequenos Temas; Laboratório de Roteiros. Dentro dessas propostas aprofundamos o conteúdo programático. Abaixo, podemos ver (Figura 1) alguns dos conteúdos que desenvolvemos para o trabalho nas oficinas:

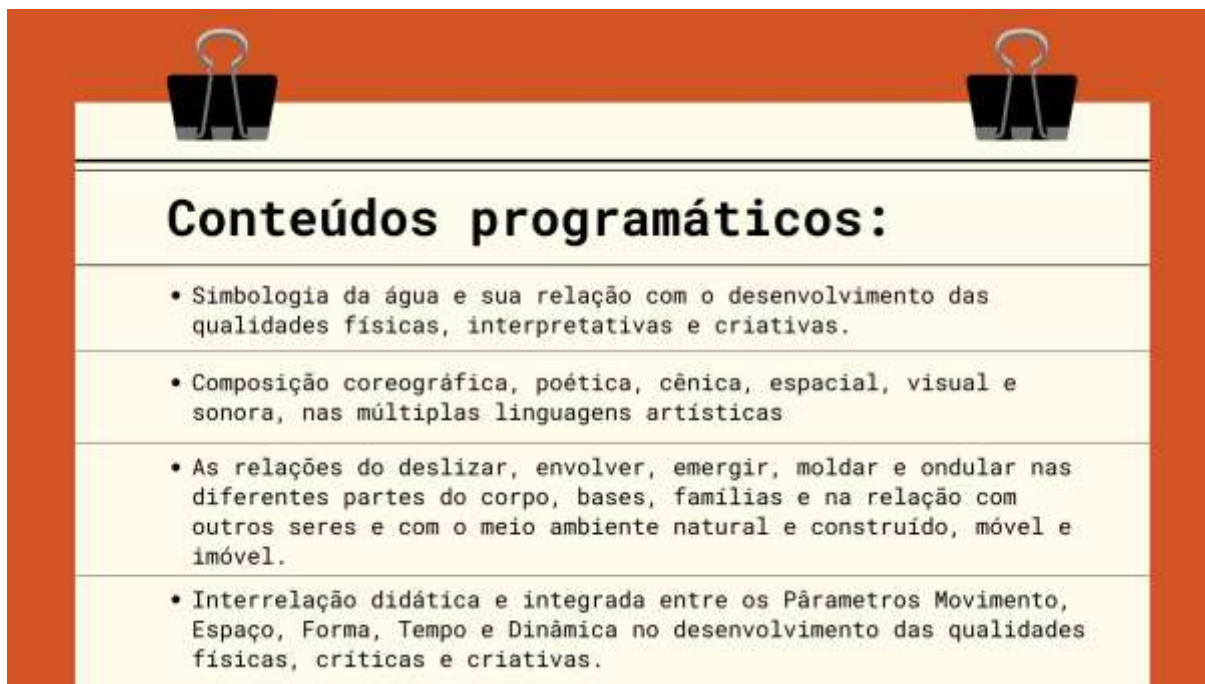


Fig. 1. Conteúdo Programático. Fonte: Autora.

Para todos verem: Imagem digital com bordas laranjas e fundo branco. Na parte superior há dois prendedores de papel pretos um do lado direito e outro do lado esquerdo. Na parte central da imagem há os textos sobre o conteúdo programático na cor preta.

Dentro dos conteúdos programáticos fomos minuciosamente detalhando possíveis temas específicos a serem trabalhados. Através da temática da água e dos parâmetros da TPCA estudamos como propor (Figura 2) movimentações integradas em dança e artes visuais.

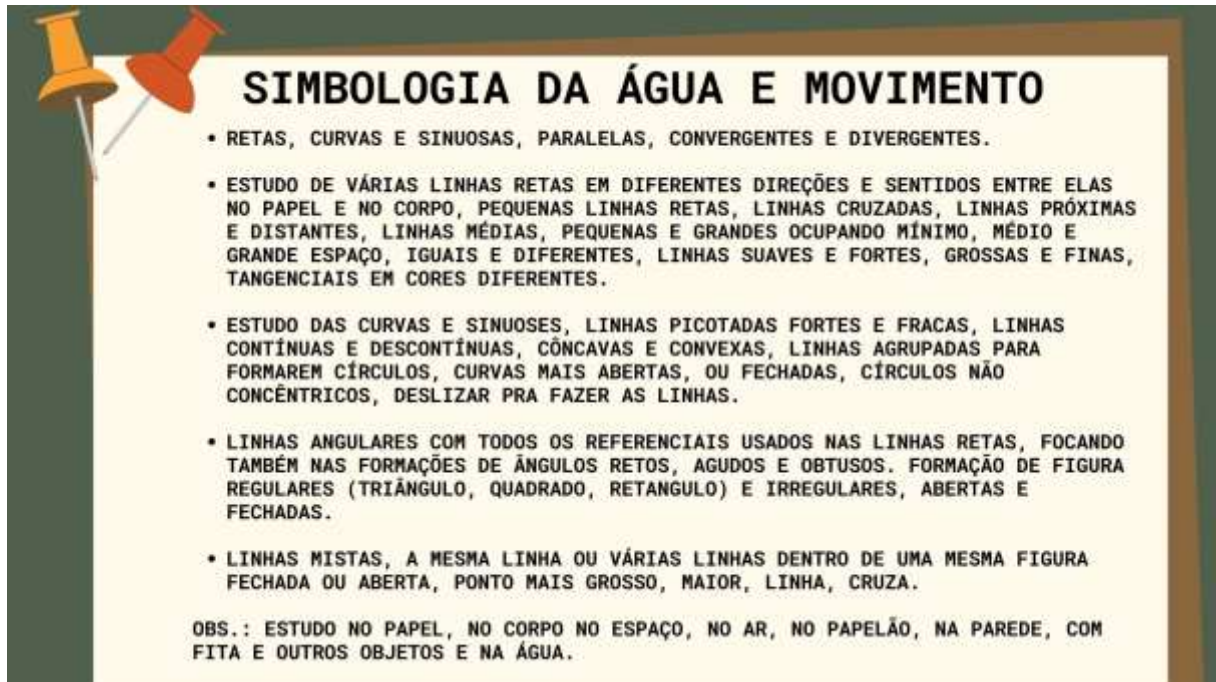


Fig. 2. Conteúdos Específicos. Fonte: Autora.

Para todos verem: Imagem digital com bordas externas verde escuro e fina borda marrom irregular dentro desta. Alfinetes de papel cor amarelo e vermelho no canto esquerdo. Fundo branco com o texto sobre conteúdos específicos em cor preta.

No decorrer da nossa pesquisa fomos elaborando um estudo com diversas proposições didáticas. Além dessas Lições de Estudo Diretivas, construímos, também, algumas propostas de roteiros (Figura 3) em diferentes processos improvisacionais.

- Roteiro e improvisação usando os elementos acima identificados (individual, duplas, trios e conjunto) (Variantes do roteiro (alunos darem ideias para o roteiro e o próprio professor)

Individual - deslizamento lento das partes na base de pé, mãos, rosto, braços, abdômen, transferir o peso acelerando e mudando os sentidos do deslocamentos, passando deslizamento rápido pelo tronco e para de frente para a câmera, de cima para baixo, passando pelos olhos, cabeça.

Roteiro duo - iniciar sucessivo ou simultâneo, mesmo tema ou um imitando o outro ou os dois em oposição da movimentação, bases, direção, velocidades, ou temas iguais com aspectos diferentes, final pode ser uma oposição ao início, podendo utilizar as variações citadas, ou deixar um em cena enquanto o outro sai, pode ser algo que vai desmanchando devagar ou um climax, algo mais intenso e rápido.

Relação com os objetos fixos - inicia deslizando na parede, vai para a base deitada como uma água esparramada, locomoção no chão, base deitada, variando a velocidade até ficar em potencial.

Relação com a água - colocar a mão na água, deixar que ela escorra, passar a água no rosto, deslizar essa água por partes do corpo, deixar pingar e no fim beber a água.

Relação com o tecido - tocar o tecido com diferentes partes do corpo, mãos, pés, cabeça, cotovelos, deslizando, jogar o pano e deixá-lo cair no corpo como se fosse uma água caindo, como a chuva ou chuveiro, deixar o tecido cair no chão o fazendo deslizar se locomovendo pelo espaço, desenhando com o pano, pegar o pano e deslizando nas partes do corpo.

Fig. 3. Exemplos de Roteiros. Fonte: Autora.

Para todos verem: Imagem digital com fundo branco rosado. Texto com exemplos de roteiros na cor preta.

A partir de tais propostas não diretivas, os alunos poderiam trabalhar a improvisação e aguçar sua criatividade. Desenvolvemos, ainda, um jogo associativo para auxiliar os alunos a construir estratégias diversificadas de composição coreográfica, considerando o contexto de encontros online. Podemos enxergar algumas dessas estratégias (Figura 4) dispostas numa organização visual que facilita o estudo.

Algumas estratégias de composição			
Variações e combinações a partir da Teoria de Princípios e Conexões Abertas	indicações sobre a movimentação individual e grupal	uso de elementos cênicos	número de intérpretes nas cenas
	acompanhamento musical, de som, voz, barulhos e ou poesia	número e duração de cenas ou de partes de cenas	formas de utilização da água
	incorporação dos elementos das artes visuais	variações a partir do digital	distribuições espaciais

O curso tem como objetivo: um processo associativo, no qual, as descobertas advindas das improvisações dos intérpretes-criadores vão sendo absorvidas e se sucedem na montagem total da obra.

Fig. 4. Estratégias de Composição. Fonte: Autora.

Para todos verem: Imagem digital com bordas na cor laranja. Fundo branco com o texto das estratégias de composição na cor preta. No canto inferior esquerdo tem cinco clips de papel na cor preta.

3. Metodologia

Possuíamos uma carga horária semanal de 20 horas para a dedicação a pesquisa. Realizamos estudos teóricos e práticos sobre o tema por dois semestres, em disciplinas curriculares. Além disso, nos reuníamos para a elaboração minuciosa do conteúdo e estudos dos planejamentos didáticos e pedagógicos englobando a relação simbólica, filosófica e política da água e natureza na proposta interdisciplinar com as artes integradas. Com todo este aporte construímos as oficinas que vêm sendo ofertadas desde o fim de 2021, até o presente momento, em setembro de 2022.

4. Resultados e considerações finais

Esta pesquisa proporcionou a criação de um amplo estudo didático pedagógico integrado a partir da TPCA. Através desse material conseguimos realizar as oficinas e o projeto alcançou cerca de 132 inscrições (Figura 5).

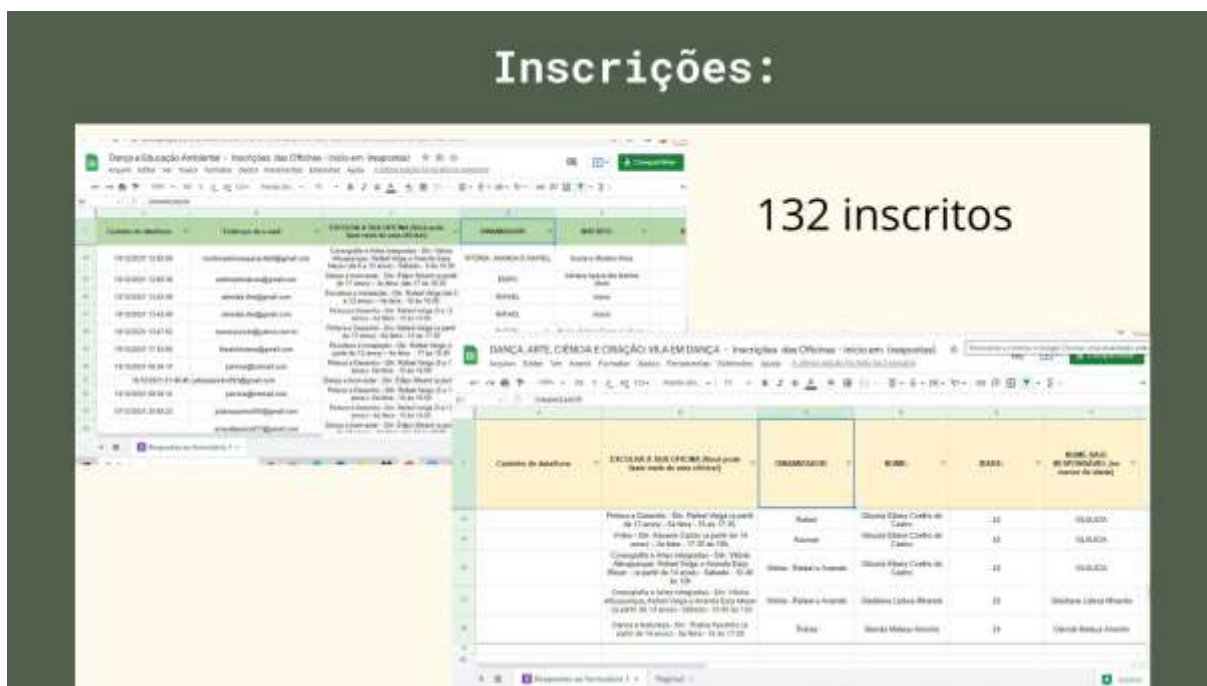


Fig. 5. Inscrições do projeto. Fonte: Autora.

Para todos verem: Imagem digital com bordas na cor verde. Fundo branco rosado com dois prints de planilhas com dados de inscrições nas oficinas. “132 inscritos” escrito em preto no fundo branco do lado direito. “Inscrições” escrito em branco na parte superior no centro, sobre a borda verde.

A realização dessas oficinas possibilitou a execução deste estudo e sua aplicação de forma democrática e circular para com os participantes da oficina, por meio de uma pedagogia engajada e metodologias didáticas bem embasadas. Além de integrar temas fundamentais e atuais por meio do ensino da arte, as aulas ampliam as capacidades criativas, críticas e expressivas dos alunos.

Referências

ARAUJO, V.; SÁ EARP, A. C.; MEYER, A. Teoria de princípios e conexões abertas em dança de Helenita Sá Earp como estratégia revolucionária de ensino em dança: um estudo dos movimentos cabeça e pescoço. *In*: CONGRESSO DA ABRACE, 11, 2021, edição *on-line*. **Anais [...]**, Associação Brasileira de Pesquisas e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, v. 21, dez. 2021. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/5337>. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

BARBOSA, A. M. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortaz, 2010.

MEYER, A.; EARP, A. C. S.; VIEYRA, A (Ed.) **Helenita Sá Earp: Vida e Obra**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2019.

Vitória Pedro e Araujo (UFRJ)

E-mail: vitoria.araujo_17@hotmail.com

Artista e pesquisadora. Formada no Curso Técnico em Dança da FAETEC. É graduanda em Dança na UFRJ, desde 2017. No mesmo ano, passou a integrar como intérprete-criadora a CDC UFRJ. Foi Bolsista de Iniciação Artística do Projeto “A Poética das Situações do Corpo no Espaço”. Atuou como monitora em “Expressão Corporal” e como coreógrafa no projeto Ópera Studio UFRJ.

Ana Célia de Sá Earp – Orientadora (UFRJ)

E-mail: anaceliadesaearp@eefd.ufrj.br

Professora do Programa de Ensino e Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Criou e implantou o Curso de Bacharelado em Dança da UFRJ (1993). Tem experiência em técnica da dança e processos de criação, atuando principalmente em temas relacionados aos Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp.

André Meyer – Coorientador (UFRJ)

E-mail: andremeyer@eefd.ufrj.br

Professor do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dentre suas linhas de pesquisa destacam-se: Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp, Composição Coreográfica e Ecoperformatividade.

O ensino da Dança em período pandêmico: os desafios e processos compartilhados por alunos bolsistas no PIBID-Dança

Wilhan dos Santos Coelho (UEA)
Rutiana Correa de Freitas (UEA)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

1. Resumo

O presente texto aborda experiências e vivências na educação do Ensino Fundamental II com discentes de graduação em Dança inseridos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Dança). As atividades ocorreram na Escola Estadual Cacilda Braule Pinto, em Manaus, sob a supervisão da professora Claudia Nascimento e o professor Robson Ney, com o objetivo de explorar a percepção e a expressividade do corpo em movimento por meio da manifestação de formas e gestos. Como base teórica contamos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2018); Laban (1978), fatores expressivos do corpo; sob a mediação da coordenadora Profa. Dra. Meiriane Carvalho estudamos o ensino da dança para as escolas, Rangel, Aquino e Costa (2017).

O desafio da prática docente com o ensino remoto foi elaborar estratégias metodológicas que pudessem alcançar os alunos, e tornar a experiência de tela em experiência corporal, numa perspectiva da criação expressiva do corpo. Como metodologia de trabalho, elaboramos oficinas em formato de vídeo para que os alunos pudessem assistir no momento em que desejassem sobre a atividade e desenvolver o trabalho em tempo e lugar escolhido. A proposta da atividade foi experimentar os movimentos propostos pelos pibidianos e depois sugerir mudanças a partir de uma linguagem própria. Como resultado, observamos alunos, sobre a perspectiva da manifestação de formas e gestos, que ainda reproduziram movimentos semelhantes aos mediadores; enquanto outros conseguiram expressar movimentos singulares, criando uma linguagem expressiva e particular, com isso foi possível conhecer a disponibilidade e dificuldade de cada um para o movimento. Como resultado obtivemos a participação e envolvimento significativo dos alunos durante as oficinas, mas a metodologia em improvisação poderia ser mais dinâmica,

1561

podendo ser destacado a realização de movimentos singulares de cada um deles, a espontaneidade, a energia empregada em cada comando e respondida no corpo, gestos expressivos na espacialidade, alcances do corpo (facilidades e dificuldades). O fato de proporcionar o incentivo da dança na escola junto ao programa podemos relatar a importância significativa do PIBID-Dança nas escolas, essa passagem pode contribuir nas próximas vivências dos alunos com mais autonomia e conhecimento em sua realidade familiar, cultural e social no seu processo de amadurecimento.

2. A dança no contexto expressivo do corpo

A tecnologia estava a favor do ensino, mas era necessário pensar em uma estrutura que pudesse chegar aos alunos da turma. Levando em consideração que a dança faz parte da área de conhecimento que precisa estar na escola oferecendo benefícios para a saúde corporal e para o desenvolvimento de novas experiências, nesse sentido, a vivência dos alunos será abordada como forma de analisar os corpos durante o desdobramento das atividades.

Os alunos já desenvolviam atividades artísticas, e o programa chegou como complemento apresentando a dança como atividade prazerosa nesse contexto atual de experiência que se configura como de intervenção multidisciplinar, podendo aproximar professores e alunos, o espaço dessa vertente perpassa por vários significados que vão além da expressividade corporal, dialoga com questões subjetivas a cognição, o corpo, o comportamento, estimulando a si mesmo no pensar, sentir, construir, onde pode desenvolver novas sensações de perceber o mundo.

Os encontros de formações do programa trouxe reflexões acerca dos estudos voltados a Base Nacional Comum Curricular-BNCC¹ Artes que pontua:

A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura (BNCC, 2018, p. 193).

¹ A Base Nacional Comum Curricular-BNCC, são diretrizes que têm como principal objetivo o desenvolvimento uniforme e pleno de todos os estudantes, **regulamentando o currículo com propostas de aprendizagens fundamentais** e essenciais no âmbito educacional.

A prática da dança estará relacionando-se com outras formas de manifestações artísticas que insere o aluno ainda mais nesse espaço, desenvolvendo seu aprendizado em outros saberes, vindo a ser construído nesse crescente corpo crítico.

O ensino das artes no ambiente escolar coopera nos processos de formação e aprendizado dos alunos. A percepção dos alunos foi incentivada através das aulas de consciência corporal, explicando o que é essa consciência e como pode ser praticado nos corpos, para que os alunos pudessem sentir o movimento e compreender que a dança estaria ali presente sem muito esforço. Segundo a classificação histórica e analítica de movimentos:

Descobriu-se que as atitudes corporais, durante o movimento, são determinadas por duas formas principais de ação. Uma destas formas flui do centro do corpo para fora, enquanto que a outra vem da periferia do espaço que circunda o corpo, em direção ao centro do corpo. As duas ações que fundamentam estes movimentos são as de "recolher" e de "espalhar". O recolher ocorre em movimentos de trazer alguma coisa para o centro do corpo, ao passo que o espalhar pode ser observado ao empurrar-se algo para longe do centro do corpo [...] (LABAN, 1978, p. 133-134).

A ação desse processo pontua as formas de expressividade corporal quando a dança acontece, conseqüentemente sua movimentação começa a crescer, seja num olhar, uma frase, o som da música que penetra nos ouvidos, qualquer manifestação exercida nos conduziu a uma semiose corpórea que está relacionada à vida cotidiana e que tem muito a dizer sobre si mesmo. Essa experiência na linguagem escolar aconteceu durante a pandemia atravessando várias sensações de preocupação, isolamento, tristeza, lágrimas, a batalha pela sobrevivência durante esse processo.

No período remoto foi necessário transitar por outros contextos educativos no isolamento social, propondo a observação de identidade dos alunos que apresentam novas características de relações no intuito de fortalecer nossos pensamentos para esse ambiente. Buscando apoio em bases do componente de artes para o ensino fundamental apresentamos:

[...] possibilidade artístico-pedagógica a imersão do educando na constituição de um corpo-cidadão, que ao vasculhar a sua existência, sua história de vida e os contextos socioculturais em que estão inseridos, como a escola, o bairro, a família, percebe como a sua identidade se constrói nas relações estabelecidas nesses ambientes [...] (RANGEL; AQUINO; COSTA, 2017, p. 19).

No entanto, acompanhamos mais de perto o desenvolvimento dos alunos numa prática livre, a ação desse processo pontua as formas de expressividade corporal quando a dança acontece, seja num olhar, uma palavra, o som da música, qualquer manifestação exercida nos conduziu a uma semiose corpórea que está relacionada à vida cotidiana e que tem muito a dizer sobre si mesmo. A experiência na linguagem escolar que aconteceu durante a pandemia atravessou várias sensações de preocupação, isolamento, desemprego, tristeza, lágrimas, diversos corpos no mundo estavam na luta pela vida, incluindo os estudantes e profissionais da educação estavam na batalha pela sobrevivência. Em meio a tanto caos, tivemos que nos adaptar nas comunicações sociais no intuito de levar o ensino.

Foi realizado produções de vídeos, mostrando o movimento consciente da articulação no mover, adicionando a respiração com os propósitos espontâneos do corpo livre, nessa prática os alunos tiveram que assistir, desenvolver a atividade e depois encaminhar seu próprio exercício, dando autonomia para os alunos na elaboração dos conteúdos no envolvimento tecnológico da atualidade, tivemos acesso aos vídeos pelo *google drive* e o foi observado a diferença de movimentos sobre a percepção de cada aluno, uns praticavam os exercícios iguais da proposta estruturada nos vídeos, já outros realizavam de acordo com suas possibilidades sobre outros caminhos, nesse processo a captura de entendimento sobre o corpo se concentra nos estímulos cognitivos através da memorização, com isso podemos perceber o quanto foi significativo a atividade corporal até conseguir multiplicar a sensação na fala.

O fechamento das escolas comprometia um espaço mais adequado para as atividades, e propor aulas gravadas exige muito esforço e paciência de elaborar até sua edição, pois, a proposta teria que transitar pela ludicidade, não haver ruídos durante a execução, pensando na visualização sucinta do trabalho propondo um material de qualidade, assim, os alunos poderiam assimilar e reproduzir os conteúdos de improvisação em dança no ambiente de casa. Posteriormente algumas oficinas foram oferecidas via *Google Meet*, onde esses encontros haviam necessidades que fugiam do controle, como falta de energia, a conexão da internet instável, falta de aparelho eletrônico para estar presente no ao vivo, falta de uma rede Wi-Fi que não tinha, porém, todas essas situações foram sendo resolvidas na tentativa de melhorar os encontros, acreditando que essas dificuldades 1564 acrescentariam em nossa experiência com o ensino remoto.

3. Considerações finais

Havia um interesse de alcançar os estudantes, e o programa construiu estratégias para acolher e manter os alunos na dança, enfatizando o conhecimento pelo o movimento, onde oportuniza uma grande fonte de experiências para quem participa, conhecendo a realidade do professor na ação, nesse processo contínuo do planejamento que oportuniza a visão realista da figura do docente. Mesmo sem contato físico no início foi possível nos abraçar através do movimento, levando a percepção do nosso próprio calor e respiração em cada prática. Diante de todo esse percurso no ensino remoto, o projeto trouxe a oportunidade de complementar a vivência de alunos da universidade nas escolas públicas de Manaus, proporcionando o conhecimento dentro da sala de aula nesse conjunto educativo que os professores dividem todos os dias, saber suas necessidades e compartilharem a experiência da sala de aula e como ser a diferença no ensino, alimentando a didática e o planejamento pedagógico na escola.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

RANGEL, B.; AQUINO, R. COSTA, L. C. (orgs). **Referenciais curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação**. Salvador, Casa Aberta Editora. 2017.

Wilhan dos Santos Coelho (UEA)
E-mail: Wilhansantos122@gmail.com

Graduando em licenciatura em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), artista da cena, ator, bailarino, coreógrafo, com experiência em festivais folclóricos, performances cênicas, intervenções, bailarino na Cia. Entrecorpus e na Escola de Artes Cênica Espatódea Trupe Produções Art

Rutiana Correa de Freitas (UEA)
E-mail: rutianac@gmail.com

Graduanda de Licenciatura em dança pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), bailarina com experiência em dança contemporânea no 4º festival de dança de Manaus, possui experiência em Monitoria na disciplina de Estudos Contemporâneos do Corpo, atualmente é secretária da turma de mestrado no PPGSC-UEA (Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva).

A presença do *Hip Hop dance* no *Tik Tok*

Yasmin de Almeida Barros Costas - Autora (UFRJ)
Denise Maria Quelha de Sá - Coautora (UFRJ)
Carolina Natal - Coautora (UFRJ)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Palavras-chave: HIP HOP. DANÇA. TIK TOK.

1. *Tik Tok* e o *Hip Hop*

No primeiro trimestre do ano de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o início da pandemia do COVID-19 (UNASUS, 2020). A partir do isolamento social – medida de segurança estabelecida pela OMS – é observado o aumento no acesso às redes sociais, transformando a forma de interação social nesse período (CHIES; REBS, 2021). Como graduanda do Curso de Bacharelado em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pesquisadora do movimento *Hip Hop* desenvolvo essa pesquisa com o intuito de investigar sobre como o *Hip Hop Dance* é abordado no espaço virtual do aplicativo de vídeos *TikTok* e quais as consequências desse uso para o reconhecimento e desenvolvimento do profissional da área.

Para isso, busco evidências da presença do *Hip Hop* através de vídeos dançados em formato *Dance Challenge* presentes no perfil de Alisson Jordan e Arielle Macedo. Utilizo a revisão bibliográfica para apresentar os elementos constituintes dessa dança e cultura, a entrevista do profissional do *Hip Hop* Rodrigo Soninho e um debate protagonizado por profissionais das Danças Urbanas no evento *Rio Dance Lab* sobre questões relevantes que levam em conta a dança, o *App*, apropriação, mercado de trabalho, e outros aspectos.

Segundo a pesquisa sobre o *Tik Tok - O Crescimento do TikTok e o Impacto da Pandemia nos Usuários de Redes Sociais* (2021):

Trata-se de uma rede social para o compartilhamento de vídeos curtos, com até três minutos de duração, na qual os usuários contam com diferentes ferramentas de edição e podem incluir filtros, legendas, trilhas sonoras, *gifs* e efeitos de forma prática e intuitiva. Seu conteúdo é baseado em tendências e os usuários realizam *challenges* (desafios), dublagens, imitações e coreografias. Isso

instiga a participação de outras pessoas e atrai, principalmente, o público jovem. Além disso, sua aba explorar possui um apelo para a viralização de conteúdo, fator determinante para o crescimento e o sucesso do *TikTok*.

Alguns dos termos mais utilizados – a partir da investigação no aplicativo dos vídeos de dança – são *Dance Challenge* (desafio de dança), quando no vídeo postado por um usuário ele dança uma sequência feita por outra pessoa, e o *Dance Credits* (crédito da dança) criador da sequência que desafia outros usuários. Eles aparecem abreviados como "DC". As *Hashtags* possuem um papel importante na localização e distribuição dos conteúdos pelo aplicativo.

A investigação dessa pesquisa parte das *DCs*, mais precisamente das movimentações, passos de dança que aparecem repetidas vezes em vários *Dance Challenges*. Alguns desses passos são ensinados nos vídeos em formato de tutorial de dança, onde o usuário, normalmente sem formação ou estudo em dança, explica como fazer uma movimentação. Um dos vídeos assistidos no perfil *A vida de quem dança* (@avidadequemdanca_), em uma publicação de 23 de março de 2021, gerou certa polêmica por dançarinos profissionais sobre a forma como estavam sendo ensinados passos característicos do *Hip Hop* - uma das muitas Danças Urbanas - fugindo da nomenclatura real, e gerando uma banalização do fazer artístico dos profissionais da dança.

Dou início à minha investigação na busca de elementos constituintes da cultura *Hip Hop* na plataforma e seleciono os *Dance Challenges* presentes no perfil de Alisson Jordan e Arielle Macedo, profissionais das Danças Urbanas. Essas *DCs* são reproduzidas por centenas de pessoas que acompanham esse desafio por meio das *Hashtags*, e percebo que a maioria desses seguidores reproduzem a movimentação sem conhecimento do que é, de onde vem, e o motivo da existência dessas danças.

Para instrumentar a pesquisa utilizo como referência bibliográfica Danças Urbanas no Brasil de Vanessa Santos, para observar como os elementos constituintes dessa dança e cultura se desenvolvem no país. Uma entrevista com o profissional de *Hip Hop* Soninho, onde busco compreender a sua perspectiva sobre a cultura. E a participação e transcrição do debate ocorrido com profissionais da área no evento *Rio Dance Lab*, descrito por Soninho como: "evento multidisciplinar voltado para as *Street Dances*, onde promovemos *Workshops*, *showcase*, debates, palestras, batalhas e principalmente a integração dos dançarinos", a temática do

debate foi "Dança e novas mídias: Qual o próximo passo".

2. Novas mídias e a vivência do *Hip Hop*

As falas de professores no evento *Rio Dance Lab* possibilitaram muitas reflexões sobre a problemática levantada na pesquisa. Para Jaqueline Monteiro sobre o *Tik Tok*: “me incomoda muito essa coisa da gente ficar preocupado em diminuir nosso movimento para caber na tela. A gente não faz plano médio, não faz movimentação expansiva, a gente perde a nossa criatividade”. Para ela, “arte é sobre criatividade, sobre expansão, abrir sua mente, coletivo” e complementa que “não adianta a gente querer ser coletivo com quem não é da nossa cena [...] a banalização está perdendo muito da história de tudo, está tudo muito vazio, vago, simples”.

Segundo o professor Olye, “quem bater de frente com a onda, vai tomar caixote”, validando a possibilidade do trabalho no *Tik Tok*. Para o professor PH:

O *Tik Tok* hoje é uma grande porta de visibilidade, propagação de conteúdo ao redor do mundo, de trabalho remunerado, o que podemos fazer para ocupar essa rede? O que fazer para tomar a perspectiva do ensino em Dança, dos vídeos artísticos e potencializar esse espaço através de pessoas que estudam e vivenciam as Danças Urbanas?

Jaqueline Monteiro afirma que busca produzir vídeos de qualidade de suas coreografias, das aulas que ministra de *Hip Hop*, como possibilidade para expor e transmitir mensagens através da sua dança.

Através dessa pesquisa não objetivo dizer o que deve ser feito, validar ou invalidar o espaço do *Tik Tok* e penso em como trazer para a minha graduação pessoas, danças, artes que me inspiram e me motivam a fazer arte, afirmando o espaço de cultura e reconhecimento do *Hip Hop*. Durante o processo de investigação me deparei com a problemática de registros, divergência de informações, a falta do espaço de discussão e teorização sobre Danças Urbanas. E, agora sigo com o foco no *Hip Hop*. Nele busco, através dos profissionais que me inspiram, registros, falas, perspectivas, contribuir para constituir o cenário dessas Danças no Brasil.

Compreendo que estou iniciando uma pesquisa de vida, e finalizo essa escrita com uma questão: Entendendo as complexidades apresentadas que cercam

esses profissionais, e a visão que possuem sobre as Danças Urbanas no *Tik Tok*, ainda que seja uma escolha pessoal ocupar esse lugar, vale a pena, diante das dificuldades que essa arte enfrenta sobre reconhecimento, oportunidades de trabalho, dinheiro, investimento, negar esse espaço que tem crescido cada vez mais?

Referências

BARCELLOS, A; HENERICKA, C; PAES, F; PRADO, J; TASSONI, P; DOMINGUES, R; RUSCHEL, R; BATISTA, T Z; VARGAS, V; MOURÃO, V. **O Crescimento do TikTok e o Impacto da Pandemia nos Usuários de Redes** – Blog PUCRS. Disponível em: <https://www.pucrs.br/blog/entenda-o-sucesso-do-tiktok/> acesso em: 19 set. 2022.

CHIES, L.; REBS, R. Pandemia e as motivações sociais para a produção de ciberdanças no TikTok. **Revista da FUNDARTE**, [S. l.], v. 44, n. 44, p. 1-19, 2021.

SANTOS, V. G. **Danças Urbanas no Brasil**: Terminologias, profissionalização e festivais. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

SE/ANASUS, A. **Organização Mundial da Saúde declara pandemia do novo Coronavírus**. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus> Acesso em: 19 set. 2022.

Yasmin de Almeida Barros Costa (UFRJ)

E-mail: yasmin.mgy@gmail.com

Aluna da graduação em Dança na UFRJ, professora de Danças Urbanas no projeto de extensão Comunidança UFRJ, intérprete, criadora e pesquisadora na Cia Comunidança UFRJ.

Denise Maria Quelha de Sá (UFRJ)

E-mail: deniquelha@hotmail.com

Licenciatura Plena em Educação Física e Desportos/UFRJ; Especializada em Psicomotricidade/UCAM e em Dança Educação/UFRJ; Mestre e Doutora em Memória Social/UNIRIO. Coordenadora do Projeto de Extensão Comunidança e do Projeto de Iniciação artística e cultural Cia Comunidança e Substituta Eventual da Coordenação de Licenciatura do Curso de Dança da UFRJ.

Carolina Natal (UFRJ)

E-mail: natal.carolina@gmail.com

Coreógrafa no curso de Dança da UFRJ, Colaboradora do Programa de Pós Graduação em Dança (PPGDan) da UFRJ e integrante do grupo de pesquisa Mulheres da Improvisação. Investiga as relações que se atravessam entre o corpo e o gestual na imagem, e aproxima-se dos estudos do cinema para a dança na imagem. Doutora e Mestre em Multimeios (UNICAMP) e Bacharel em Dança (UNICAMP).